



Univerzitet u Tuzli
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet



Udruženje za podršku i kreativni
razvoj djece i mladih

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**

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

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2024.

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**

**XV 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 Lexterova-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:
100

SADRŽAJ

PREDGOVOR	15
------------------------	----

PREDAVANJA PO POZIVU

Ivana PAVKOVIĆ, Miško SUBOTIĆ Support for hearing impaired students in adapting to mainstream schools	19
---	----

Silvana PUNIŠIĆ, Miško SUBOTIĆ, Maša MARISAVLJEVIĆ The characteristics of verbal communication disorders diagnosis in the KSAFA system	33
--	----

TEMA I

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Ruženka ŠIMONJI ČERNAK Institucionalna zaštita učenika od nasilja u školi	49
---	----

Mila BELJANSKI Izazovi rada u kombinovanom odeljenju u Srbiji: današnja realnost i sutrašnja potreba	61
--	----

Syzanë MEROVCI, Biljana CVETKOVA DIMOV Examining the influence of family routines on children's development	69
---	----

Aid BULIĆ, Edina MALKIĆ Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece u odnosu na dječiju percepciju (ne)jedinstvenosti roditeljskih odgojnih stilova	83
--	----

Toni MAGLICA, Marinela ARBUNIĆ, Maja LJUBETIĆ Odnos kvalitete roditeljstva i roditeljskog stresa	93
--	----

Ante KOLAK Logoterapijski pristup dosadi u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu	107
---	-----

Ivan MARKIĆ Pedagoški potencijal znanstvenih radova iz područja logoterapije objavljenih u Republici Hrvatskoj	121
--	-----

Ana BULJAN Književnost za djecu i mladež – teorijska analiza i kreativne metode rada u nastavi na primjerima romana	135
Mateja BOLFEK, Melita JURIČ, Antonija RUKAVINA Građanski odgoj u predškolskoj ustanovi u kontekstu održivog razvoja	149
Jelena KERKEZ, Vesela MILANKOV, Ivana MATIĆ GRDINIĆ Govorno jezička produkcija dece na nematernjem jeziku	159
Leona ROCA, Marko BADRIĆ, Siniša OPIĆ Interakcijski učinak spola i tjelesne uhranjenosti na kvalitetu života	173
Rosana RIBIĆ, Tatjana NOVOSEL HERCEG, Marijana NEUBERG Stres kod školske djece koja mucaju	189
Sanja RAŠPICA, Mirja Karla ŠULJAK Komunikacija na stranom jeziku kao ključna kompetencija za cjeloživotno obrazovanje	195
Dragana PANTOVIĆ NIKČEVIĆ Arhitektura kao stimulus dječjeg razvoja: uticaj prostora na percepciju, motoriku i kognitivni razvoj	203
Senada MUJIĆ Promjene u porodičnom funkcioniranju kao izvor potrebe za partnerstvom odgojno-obrazovne ustanove i porodice	213
Jasmina JOVANOVSKA, Elizabeta BANDILOVSKA, Lulzim ADEMI Teaching and learning mathematics at a distance	225
Florina SHEHU Effectiveness of teacher – parent cooperation based on certain forms of communication	239
Matea ANDREJAŠ, Lidija KOBELJA, Benjamin AVDIĆ Informisanost roditelja djece predškolskog i školskog uzrasta o intenzivnom tretmanu TOMATIS metodom	249
Igor RADEKA Nastanak, razvoj i aktualni pristup tretmanu djetinjstva i mladosti	259
Marija LORGER, Ivan KUČAN Roditeljska percepcija izviđačkih aktivnosti	271

Ivana NIKOLIĆ, Snježana MRAKOVIĆ, Dora RIBAR Correlation between physical and sedentary activity of parents and preschool-aged children	283
Sonja VELIČKOVIĆ, Aneta BARAKOSKA Načini i strategije stimulisanja socijalne kompetencije dece predškolskog uzrasta	293
Nikolina KUDELIĆ Inovativnost u metodičkom kontekstu pred čitalačkih vještina – „Pričaj mi priču uz QR kod“	305
Tina RAKOVIĆ, Daliborka ĐAKOVIĆ, Sara SKENDERIJA, Jovanka VIŠEKRUNA Muzika i sport kroz bezbjednost	319
Valentina MARTAN Usvajanje čitanja kod djece koja odrastaju u uvjetima siromaštva	331
Daniela CAR MOHAČ Tjelesna aktivnost kao faktor unapređenja kvalitete života djece	345
Saša KOCA, Amela TESKEREDŽIĆ, Dženana RADŽO ALIBEGOVIĆ Cerebralno oštećenje vida kod djece predškolskog uzrasta	357

TEMA II

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

Željka JOVANOVAČ, Brigita FILIPOVIĆ-PAPIĆ Slikopriče – metoda fraktalnog crteža: umjetnički fraktal	375
Katarina PAVIČIĆ DOKOZA, Koraljka BAKOTA, Marija ŽAGMEŠTER KEMFELJA Uloga logopeda u srednjoškolskom obrazovanju iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika srednjih škola	379
Jasminka ZLOKOVIĆ, Anita ZOVKO, Iva STANIĆ Prevenција rizičnih ponašanja djece i mladih – iz perspektive sportskih trenera	393

Jasna KUDEK-MIROŠEVIĆ, Mirjana RADETIĆ-PAIĆ, Katarina ŠARČEVIĆ IVIĆ-HOFMAN Assessments of the importance of support of certain environmental factors and adjustments to university students' study after the COVID-19 pandemic	407
Mitja KRAJNČAN, Matej VUKOVIČ Experiential pedagogy as a complement and alternative to established education ...	417
Matej VUKOVIČ, Mitja KRAJNČAN Preživljavanje u prirodi kao socialno pedagoška metoda	431
Biljana SLADOJE BOŠNJAK, Ranka PERUĆICA, Sonja KAURIN Etape saznanjog procesa u nastavi i kognitivni razvoj srednjoškolaca	447
Maja GALIĆ, Mirjana GALIĆ, Silvia GLADIĆ Osnaživanje mladih žena u oblasti fizičkog i mentalnog zdravlja kroz integrisani pristup zdravstvenog i likovnog vaspitanja	453
Vesela MILANKOV, Špela GOLUBOVIĆ, Jelena GOLUBOVIĆ, Jelena KERKEZ Stavovi studenata medicinskog fakulteta u novom sadu prema učenicima sa disleksijom	463
Sanja GRAKALIĆ PLENKOVIĆ Aktivno učenje kao nastavna aktivnost u ulozi poticaja kvalitetnijeg učenja: prilog visokoškolskoj metodici	475
Alma HADŽOVIĆ BOLOBAN, Semrija SMAILOVIĆ, Almedina NUMANOVIĆ Otkrivanje i tretman traumatizirane djece u Gazi	487
Jelena DAVIDOVIĆ RAKIĆ, Miljana PAVIĆEVIĆ, Jelena MINIĆ Atributi "štreberske ličnosti" kao prediktori usamljenosti i samoće kod mladih	497
Nikolina ZAPLATIĆ DEGAČ, Anica KUZMIĆ, Ivana ŽIVODER Utjecaj tjelesne aktivnosti na kvalitetu sna adolescenata	509
Dušan TODOROVIĆ, Dragana JOVANOVIĆ, Marija TODOROVIĆ Akademski i drugi razvojni problemi studenata različitih profesionalnih orijentacija u kontekstu samoefikasnosti, lokusa kontrole, nivoa samopoštovanja i zadovoljstva životom	521
Alma HADŽOVIĆ BOLOBAN, Almedina NUMANOVIĆ, Semrija SMAILOVIĆ Zastupljenost anksioznosti kod mladih	523

Marija JOVIĆ, Vesna STEVANOVIĆ

Mišljenje studenata o implementaciji kombinovanog učenja u nastavi engleskog kao jezika struke533

Barbara KOPAČIN, Sabina JEJČIĆ TURK, Eda BIRSA

Cross-curricular integration strategies as a contemporary approach to teaching music education543

Denis CVITKOVIĆ, Ivan BUTKOVIĆ, Selim PAŠIĆ, Renata FRIDRIH

Stavovi studenata veterinarske medicine u Hrvatskoj prema osobama koje pripadaju vulnerabilnoj skupini – smjernice za sinergiju ljudi i životinja u 21. stoljeću555

TEMA III

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA ODRASLIH

Draženko TOMIĆ, Ivan PRSKALO

Etička povjerenstva i odgovornost zdravstvenih djelatnika te mogući propusti i pogreške u medicinskoj praksi567

Amila PETROVIĆ, Admir BEHA, Alma HUREMOVIĆ

Faktori umora na radnom mjestu kod gluhih i čujućih radnika583

Aleksandar RACZ, Filip ŠKILJAN, Suzana KUNAC, David ORŠUŠ, Andrej STARC

Socijalna distanca medicinskih sestara i tehničara prema Romima u sustavu zdravstva u Sloveniji591

Ivana MATIĆ GRDINIĆ, Sanja OSTOJIĆ ZELJKOVIĆ, Sanja ĐOKOVIĆ, Mina NIKOLIĆ

Factors that contribute to the quality of life in persons with presbycusis607

Jelena MAKSIMOVIĆ

The importance of digital competences of university teachers - a case study in the Republic of Serbia617

Staša IVEZIĆ, Mila VESELINOVIĆ

Procena kvaliteta života osoba sa poremećajem gutanja u odraslom dobu631

Marija ALFIREV, Jelena KENDEL ČULAR

Mjerenje zadovoljstva korisnika socijalnim uslugama - pilotiranje upitnika645

**Ratko ZLATIČANIN, Amila JAGANJAC, Bojan KRALJEVIĆ,
Adela EROVIĆ VRANEŠIĆ**

Unaprijeđenje kvaliteta života osoba treće životne dobi s osteoporotskim prelomima
zgloba kuka659

Ivica IVANOVIĆ, Teodora NOT, Vanda KOS JERKOVIĆ

Ritam povezivanja667

Zhaklina TRAJKOVSKA-ANCHEVSKA

Quality of life as an assessment factor in the treatment of malignant diseases: progress
and opportunities675

Nermin MULAOSMANOVIĆ, Elvir IBELJIĆ

Stres kod nastavnika: razlike u odnosu na spol, dob i vremenski period u struci687

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, prvom dijelu, Zbornika radova predstavljeni su radovi iz sljedećih sekcija: Predavanja po pozivu, Tema I – Unapređenje kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta, Tema II – Unapređenje kvalitete života mladih i Tema III – Unapređenje kvalitete života odraslih.

U sklopu Predavanja po pozivu predstavljene su dvije stručne teme i to: Podrška učenicima sa oštećenjem sluha u prilagođavanju u redovnoj školi i Specifičnosti dijagnostike osoba sa poremećajem verbalne komunikacije u KSAFA sistemu. U sklopu Teme I – Unapređenje kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta predstavljeno je ukupno 27 radova. Originalni naučnih radova je 15 sa temama: Ispitivanje uticaja porodičnih rutina na razvoj djece; Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece u odnosu na dječiju percepciju (ne)jedinstvenosti roditeljskih odgojnih stilova; Odnos kvalitete roditeljstva i roditeljskog stresa; Logoterapijski pristup dosadi u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu, Pedagoški potencijal znanstvenih radova iz područja logoterapije objavljenih u Republici Hrvatskoj; Književnost za djecu i mladež – teorijska analiza i kreativne metode rada u nastavi na primjerima romana; Govorno jezička produkcija dece na nematernjem jeziku; Interakcijski učinak spola i tjelesne uhranjenosti na kvalitetu života; Stres kod školske djece koja mucaju; Podučavanje i učenje matematike na daljinu; Efikasnost saradnje nastavnika - roditelja zasnovane na određenim oblicima komunikacije; Informisanost roditelja djece predškolskog i školskog uzrasta o intenzivnom tretmanu TOMATIS metodom; Roditeljska percepcija izviđačkih aktivnosti; Povezanost tjelesne i sedentarne aktivnosti roditelja i djece predškolske dobi; Inovativnost u metodičkom kontekstu pred čitalačkih vještina – „Pričaj mi priču uz QR kod“. Stručnih radova je 8 sa temama: Institucionalna zaštita učenika od nasilja u školi; Izazovi rada u kombinovanom odeljenju u Srbiji: današnja realnost i sutrašnja potreba; Građanski odgoj u predškolskoj ustanovi u kontekstu održivog razvoja; Komunikacija na stranom jeziku kao ključna kompetencija za cjeloživotno obrazovanje; Arhitektura kao stimulus dječjeg razvoja: uticaj prostora na percepciju, motoriku i kognitivni razvoj; Nastanak, razvoj i aktualni pristup tretmanu djetinjstva i mladosti; Načini i strategije stimulisanja socijalne kompetencije dece predškolskog uzrasta; Muzika i sport kroz bezbjednost. Preglednih radova je četiri, a teme su: Promjene u porodičnom funkcioniranju kao izvor potrebe za

partnerstvom odgojno-obrazovne ustanove i porodice; Usvajanje čitanja kod djece koja odrastaju u uvjetima siromaštva; Tjelesna aktivnost kao faktor unapređenja kvalitete života djece; Cerebralno oštećenje vida kod djece predškolskog uzrasta.

U sklopu Teme II – Unapređenje kvalitete života mladih predstavljeno je 18 radova sa temama. Originalnih naučnih radova je 11, a teme su: Uloga logopeda u srednjoškolskom obrazovanju iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika srednjih škola; Prevencija rizičnih ponašanja djece i mladih – iz perspektive sportskih trenera; Procjene značaja podrške određenih čimbenika okruženja i prilagodbi studiranja studenata nakon COVID-19 pandemije; Doživljajna pedagogija kao dopuna i alternativa etabliranom obrazovanju; Preživljavanje u prirodi kao socialno pedagoška metoda; Stavovi studenata medicinskog fakulteta u novom sadu prema učenicima sa disleksijom; Atributi “štreberske ličnosti” kao prediktori usamljenosti i samoće kod mladih; Zastupljenost anksioznosti kod mladih; Mišljenje studenata o implementaciji kombinovanog učenja u nastavi engleskog kao jezika struke; Strategije međukurikulumskog povezivanja kao suvremeni način poučavanja glazbene umjetnosti; Stavovi studenata veterinarske medicine u Hrvatskoj prema osobama koje pripadaju vulnerabilnoj skupini – smjernice za sinergiju ljudi i životinja u 21. stoljeću. Stručnih radova je tri s temama: Etape sazajnog procesa u nastavi i kognitivni razvoj srednjoškolaca; Osnaživanje mladih žena u oblasti fizičkog i mentalnog zdravlja kroz integrisani pristup zdravstvenog i likovnog vaspitanja; Aktivno učenje kao nastavna aktivnost u ulozi poticaja kvalitetnijeg učenja: prilog visokoškolskoj metodici. Peglednih radova je 2 i to Otkrivanje i tretman traumatizirane djece u Gazi i Utjecaj tjelesne aktivnosti na kvalitetu sna adolescenata. Predstavljen je jedan prikaz slučaja pod nazivom „Slikopriče – metoda fraktalnog crteža: umjetnički fraktal“, kao i jedan sažetak pod naslovom „Akademski i drugi razvojni problemi studenata različitih profesionalnih orijentacija u kontekstu samoefikasnoti, lokusa kontrole, nivoa samopoštovanja i zadovoljstva životom“.

U sklopu Teme III – Unapređenje kvalitete života odraslih predstavljeno je ukupno 11 tema. Originalnih naučnih radova je 6 s temama: Faktori umora na radnom mjestu kod gluhih i čujućih radnika; Socijalna distanca medicinskih sestara i tehničara prema Romima u sustavu zdravstva u Sloveniji; Faktori koji doprinose kvalitetu života osoba sa presbiakuzijom; Važnost digitalnih kompetencija univerzitetskih nastavnika – studija slučaja u Republici Srbiji; Kvalitet života kao procenjivački faktor pri lečenju malignih bolesti: napredak i mogućnosti; Stres kod nastavnika: razlike u odnosu na spol, dob i vremenski period u struci. Preglednih radova je tri s temama: Etička povjerenstva i odgovornost zdravstvenih djelatnika te mogući propusti i pogreške u medicinskoj praksi; Procena kvaliteta života osoba sa poremećajem gutanja u odraslom dobu; Unaprijeđenje kvaliteta života osoba treće životne dobi s osteporotskim prelomima zgloba kuka. Stručna rada je 2 i to Mjerenje zadovoljstva korisnika socijalnim uslugama - pilotiranje upitnika i Ritam povezivanja.

PREDAVANJA PO POZIVU

SUPPORT FOR HEARING IMPAIRED STUDENTS IN ADAPTING TO MAINSTREAM SCHOOLS

PODRŠKA UČENICIMA SA OŠTEĆENJEM SLUHA U PRILAGOĐAVANJU U REDOVNOJ ŠKOLI

Ivana PAVKOVIĆ^{1,2}, Miško SUBOTIĆ^{1,2}

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

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

Professional paper

ABSTRACT

There has been a debate about educating students with hearing impairments in previous years. The most common approaches to educating these students with hearing impairments have involved inclusion (which focuses on detecting and minimizing barriers) or integration (accepting children with hearing impairments into regular groups). Since each student has specific educational needs, it is necessary to provide adequate education for students with hearing impairments and the most suitable conditions to enable a more flexible education system and ensure that each student progresses according to their abilities. Several factors condition the inclusion of children with hearing impairments in regular schools, the most important of which are existing physical and human resources. In this paper, we will examine the types of support teachers provide to students with hearing impairments attending the regular school system, from their competencies (knowledge and skills relevant to improving teaching and learning) to the most important component, which is attitudes (tendencies of a person to behave in a certain way under certain conditions). Then, we will discuss the help provided by sociological, pedagogical, and psychological services and peer support, which is also paramount. The above shows that students with hearing impairments need to have full support in adapting to mainstream schools.

Keywords: student with hearing impairment, support, assistance to hearing impaired student

APSTRAKT

Prethodnih godina vođena je polemika o obrazovanju učenika sa oštećenjem sluha. Najčešći pristupi u obrazovanju ovih učenika sa oštećenim sluhom podrazumevali su inkluziju (koja je usmerena ka detekciji i minimiranju prepreka) ili integraciju (odnosno prihvatanje dece sa oštećenjem sluha u redovne grupe). Kako svaki učenik ima svoje posebne obrazovne potrebe, neophodno je učeniku sa oštećenjem sluha pružiti adekvatnu edukaciju i obezbediti najadekvatnije uslove koji će omogućiti fleksibilniji sistem obrazovanja i obezbediti svakom učeniku da napreduje prema svojim mogućnostima. Uključivanje dece sa oštećenim sluhom u redovne škole uslovljeno je sa više faktora od kojih su najvažniji postojeći fizički i ljudski resursi. U ovom radu sagledaćemo vidove podrške nastavnika učenicima oštećenog sluha koji pohađaju redovni školski sistem, od njihove kompetencije koje poseduju (znanje i veštine relevantne za unapređivanje podučavanja i učenja) do najbitnije komponente a to su stavovi (odnosno tendencija osobe da se ponaša na određeni način pod određenim uslovima). Razmatraće se vidovi pomoći koju pruža sociološka, pedagoška i psihološka služba, kao i podrška vršnjaka koja je takođe od izuzetnog značaja. Sve navedeno ukazuje na značaj podrške u prilagođavanju u redovnoj školi za učenike sa oštećenim sluhom.

Ključne reči: učenik sa oštećenim sluhom, podrška, pomoć učeniku sa oštećenim sluhom

INTRODUCTION

The traditional model of educating children with developmental disabilities is based on the assumption that grouping children by similar characteristics and implementing educational programs and teaching methods tailored specifically for those characteristics create conditions for higher quality and more efficient education. This approach led to the formation of regular and special school systems, which have been operating for many years completely parallel and without any interaction. In the education of students with developmental disabilities, special plans and programs were applied based on the specific disability, leading to the establishment of schools for deaf and hard-of-hearing students, blind and visually impaired students, students with mild intellectual disabilities, and students with motor disabilities. Historically, the opening of special schools was an important step that initiated the abolition of centuries-old social rejection and isolation of children with developmental disabilities. Analyzing the special education system revealed that forming groups composed solely of children with developmental disabilities leads to a reduction or even absence of important experiences in the field of social relations. Knowledge of the negative consequences of segregation influenced the emergence of the *integration* movement, which focused on social and educational integration. Advocates of integration emphasized that including children and youth with developmental disabilities in regular schools facilitates easier, faster, more meaningful, and higher-quality social integration, which is the ultimate goal of all schooling and professional training for this population. However, it was about physical integration, which involved "adding" the child with disabilities to the existing whole, so it did not meet initial expectations. The main problem of the integration process was that it never had a clear direction towards the comprehensive inclusion of children with developmental difficulties in the collective of typically developing children. Despite allowing physical integration, social belonging was never achieved, which deprived the integration process of its true meaning. During the 1970s and 1980s, the concept of integration and the special education system were critically re-examined, leading to the development of new educational concepts contained in the idea of educational inclusion. *Inclusion* is based on the necessity of respecting the fundamental human rights of all citizens and the need for social institutions not to decide where a person with developmental disabilities will be educated. Many theorists, researchers, practitioners, international organizations, parents of children with developmental disabilities, and the individuals with disabilities themselves have contributed to the conceptualization of inclusion from the end of the last century to today. Defining inclusion as the process of including students with developmental disabilities in regular schools is the most common but also the narrowest conceptual context of understanding inclusion (Suzić, 2008). More broadly, inclusion involves the participation of all individuals in social life, representing a continuous process of societal development and adaptation to individual needs. There is no authentic inclusive society if inclusive education is not implemented within it. Inclusion in education was introduced in 1994 as a promising new educational approach. With the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities from 2006, ratified by over 175 countries, inclusive education became a global norm (Krischler, Powell, & Pit-Ten Cate, 2019). Instead of the phrase "a child tailored to the school," the phrase "a school tailored to the child" (Hrnjica, 2009) best explains the

changes aimed to be achieved in modern schools through inclusive education. The inclusive model in education would mean creating a school open to the development of all students according to their individual potentials, interests, and expected outcomes to their personal maximums (Ilić, 2009). This foundation also underlies the policy of inclusive education, aiming to replace the integration model, which implies including all children in institutional education and adapting them to the school, with an inclusion model that requires not only a school accessible to all students but also one that meets specific educational needs and maximally develops each student's abilities and potentials (Zuković and Popović, 2011). With the adoption of the Law on the Fundamentals of the Education System in 2009 (*Law on the Fundamentals of the Education System, 2009*), Serbia provided a legal framework for inclusive education, making it a key field of education reform. Serbia has ratified almost all international human rights treaties at the Council of Europe and United Nations levels, including the Convention on the Rights of the Child. The law prescribes equal rights and access to education and upbringing for all children without discrimination or exclusion on any basis. All legal and sub-legal solutions were implemented in the 2010/2011 school year, marking the first year of inclusive education in our educational system. Serbia now, like some other European countries (Belgium, Switzerland, the Netherlands), belongs to the "two-track" model of the education system: regular and special education. In this system, special schools, besides their primary function (education and upbringing of children with developmental disabilities), provide support to regular educational institutions and contribute to the improvement of inclusion in education through various services. The transition to inclusive education was motivated by international conventions that Serbia is a signatory to and the adoption of an education development strategy emphasizing the need for educational inclusion. The development of an inclusive educational system is supported by legal regulations, the establishment of new structures at national, local, and school levels, teacher and school training, additional financial resources directed towards school development, the development of support networks, manuals, and public promotions, as well as the development of protocols for monitoring and evaluating the process of introducing inclusion in schools and kindergartens (*Framework for Monitoring Inclusive Education in Serbia, 2014*). Significant amendments to the legal framework relevant to improving inclusive education, initiated in 2017, were intensively continued in the period from 2019 to 2021, primarily through the adoption of by-laws at all levels of the education system. National reports on monitoring and improving inclusive education for the period from 2019 to 2021, from the perspective of fulfilling international obligations and the obligations of the Republic of Serbia in the process of joining the European Union, show that the Republic of Serbia has undertaken numerous measures and activities in line with international guidelines. The report highlights that in 2021, over two thousand children were included in preschool education with individualized measures and that the number of students in primary schools being educated under IOP 1 and IOP 2 (IOP - Individual Education Plan) has significantly increased. The report indicated significant progress in developing the legal and strategic framework, culminating in the adoption of the Education and Upbringing Development Strategy until 2030, as well as in strengthening mechanisms for data collection, establishing new models of educational support for children and students, and empowering institutional and staff capacities for implementing inclusive education at the school level. The system

for assessing needs and providing additional support to students and families from vulnerable groups in the education system has also been revised. During the reporting period, two important regulations came into force: *The Regulation on Pedagogical Assistants and Andragogical Assistants* (2019) and *The Regulation on Resource Centers* (2021).

From all that has been mentioned, it is clear that there are tendencies toward creating an educational process where individualized approaches focus on the child. This involves tracking the changing priorities of the child's needs, setting clear goals, monitoring learning outcomes, and employing methodological flexibility as part of teachers' pedagogical and didactic competencies. Including children and youth with developmental disabilities in regular schools facilitates easier, faster, more meaningful, and higher-quality social integration, which is the ultimate goal of schooling and professional training for this population. All the aforementioned points, from the chronological care of individuals with disabilities to the establishment of the inclusive education model, also apply to children/students with hearing impairments (HI), who are the focus of this discussion. Hearing loss and deafness are the most common sensory impairments in children, with significant social and psychological implications. In the general population, three out of 1,000 newborns are affected by hearing impairment, with one being profoundly congenitally deaf. Hearing impairment at any stage of life will have significant consequences on the overall development of the personality and may lead to disturbances in psychological functions. Diagnostic criteria are necessary as guidelines for uniformly diagnosing hearing impairments. Focusing on the subgroup "*Other Diseases of the Ear*" H90-H95 (ICD-10) requires a brief overview of the phenomenon of auditory amplification. Mild to severe hearing impairment that hinders auditory-verbal communication, when other treatment options (medication, surgical, or combined) are exhausted, requires auditory amplification using hearing aids aimed at improving auditory and speech abilities. The amplification model must be adapted to the age and personal needs, as well as the degree and type of hearing impairment. For sensorineural hearing impairments, the latest generation of aids is the cochlear implant. Almost all children with HI in Serbia are amplified according to their individual capabilities and needs. A certain number of these children have hearing impairments in comorbidity with other conditions (intellectual disabilities, pervasive developmental disorders, various genetic syndromes, etc.), and they are predominantly educated in special schools. Children/students with HI without additional disorders attend regular kindergartens and schools alongside typically developing peers through the inclusive education model.

The issue of inclusion in society, particularly in the educational process, remains the subject of many theoretical debates as well as scientific and professional discussions about the current problems faced by those who try to address the challenges of inclusion in practice. Reports from conferences discussing the implementation in practice, as well as the effects and justification of inclusive education, indicate that efforts and initiatives taken have not yet yielded the expected results in this area. The National Strategy for a Unified Policy for Persons with Disabilities estimates that the level of integration of children is still unsatisfactory despite good regulations. Evaluation results show that, beyond the general theses, the inclusive education model encounters numerous practical difficulties: large class sizes; insufficient training and expertise of teachers due to

inadequate and insufficient education; lack of motivation and prejudices among teachers; lack of support from professionals who could assist in implementing inclusive teaching; difficulty accessing pedagogical assistants; difficulties in evaluating students (inconsistency of *The regulations* with the needs of inclusive education); administrative overload; lack of technical materials, didactic resources, literature, and information about children with developmental difficulties; and lack of or insufficient cooperation with parents. This situation particularly affects children and youth with developmental difficulties, as they lose the opportunity to exercise their right to education due to psychosocial, physical, and institutional barriers, thus missing out on the chance to exercise many other rights. Relevant to the topic is an analysis conducted by Maksimović and Stamatović (2021), which examined the problems of inclusive education in Serbia. They analyzed 135 research papers focusing on issues related to inclusive theory and practice. The results showed that the emphasis was on critically examining the ideological discourse and practice of inclusive education, rather than the effects of inclusive education. The pedagogical implications point to the need for more objective research on the effects of inclusion and for involving all actors of inclusive education through participatory and qualitative research, to guide the creators and drivers of educational reform on the further direction of improving the idea and practice of inclusive education.

HEARING IMPAIRMENT

A child whose development is burdened by any deviation from the typical is not just a less developed child compared to their average peers, but a differently developed child whose developmental deviation equally affects all aspects of personality due to a lack of synchronization of bio-psycho-social factors. The most commonly used terms are a child with developmental difficulties, a child with developmental disorders, a child with special needs. The latter term has proven to be the most appropriate as it is broader and less stigmatizing, making it more suitable for the field of education. The term "students with special educational needs" refers to individuals whose educational and upbringing needs differ from those of the majority of their peers. Their education generally needs to be conducted according to adapted or special programs appropriate to teaching strategies. Traditionally, the understanding of the term students with special needs refers to a category of individuals with impairments such as visual impairment, hearing impairment, physical disability, and chronic illnesses, among others.

The focus of this report is the population of children with hearing impairment, which can be very heterogeneous, depending on etiological factors and the age period of the onset of hearing impairment, the degree of hearing impairment, the presence of comorbidities, the age period of the start of habilitation/rehabilitation and its intensity, the quality of amplification, socio-cultural factors related to the family and immediate environment, factors related to the child itself and its nature, etc.

Hearing impairment is one of the most severe disorders in the field of human communication and the most common cause of disability (Basner et al., 2014). From an audiological perspective, deafness (anacusis) implies the absence of auditory function. Hearing loss (hypacusis) refers to the limitation of hearing ability, while hearing disorder (dysacusis) refers to difficulties in receiving sound signals and auditory information.

Normal hearing requires the anatomical integrity and functional harmony of all parts of the auditory system: the outer, middle, and inner ear, the cochlear nerve, and central auditory pathways. Permanent hearing impairment in children implies bilateral sensorineural hearing loss with a hearing threshold below 40 dB. According to the location of the lesion in the auditory apparatus, hearing impairments are classified as conductive, sensorineural, mixed, central, and psychogenic. Conductive hearing impairment arises from the absence or incomplete function of the conductive apparatus of the ear (outer and middle ear). Sensorineural hearing impairment results from damage to the membranous labyrinth, i.e., the organ of Corti and/or any structure involved in the hearing process up to the temporal cortex. This includes, primarily, auditory neuropathy. Mixed hearing impairment involves dysfunction of both parts (conductive and perceptive) of the auditory organ. Temporally, they can be transient or permanent, and by nature, progressive or non-progressive. Hearing impairments can be unilateral or bilateral. According to origin, all hearing impairments in children are divided into hereditary (genetic) and acquired. Depending on the time of onset or manifestation, they can be prenatal, congenital (embryopathic and fetopathic), perinatal, and postnatal. Depending on the time of manifestation in relation to the development of speech function, they are classified as prelingual, occurring before the development of speech, and postlingual, occurring after the establishment of speech function.

Given the large number of possible causes and risk factors, as well as the lack of a unified definition of hearing impairment, epidemiological data worldwide vary. The World Health Organization (WHO) reports about 360 million people, of which 32 million are children (WHO, 2017), and includes hearing impairment from 40 dB in the better-hearing ear in adults, or 30 dB in children. WHO associates hearing loss with multiple adverse consequences for social, professional, and economic development. What is absolutely certain is that children with hearing impairment do not develop verbal speech or it is burdened with numerous pathological characteristics, thus their verbal communication is compromised in all aspects. The communicative ability of children with hearing impairment correlates with social adaptability and, consequently, the level of integration into the social environment and the development of socio-emotional competencies. The existence of a hearing handicap triggers defense mechanisms aimed at maintaining self-esteem, which affects the formation of a unique personality structure characterized by: suspiciousness, mistrust, limited control, egorigidity, and impulsiveness, social maladjustment and exclusion; depression and anxiety are the most common reactions to the hearing handicap. An important factor in socialization is also the personality of the child with hearing impairment. School is one of the most important factors and part of the social environment for all children, with particular importance for children with hearing impairment. It is necessary for the school to provide this group of children not only with adequate education but also with advancement according to their abilities.

Including children with hearing impairment in regular schools is conditioned by a series of subjective (the personality of the student, the personality of the teacher, family, media influence) and objective factors (the nature of society and the character of the education system) (Biondić, 1993). Besides the aforementioned, other factors related to the school itself, concerning institutional (physical) and human resources, are also of exceptional importance.

EDUCATION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN

It has already been stated that in our education system, children with hearing impairments can be educated through inclusion in inclusive education, integration into the regular school system, or attending a special school. In integrated education, a child with a hearing impairment is perceived as a "problem" requiring preparation and adaptation to the existing educational system (Pavković & Kovačević, 2013). Theoretically, three types of integration are presented: spatial (children who are integrated are in the same room with typically developing children), social (children who are integrated spend time together with typically developing children during non-teaching activities, school breaks, etc.), and functional (involves planning and creating programs within the educational system). However, this form of inclusion of hearing-impaired children did not yield the desired results. The required changes to the curriculum were not implemented, the standard approach was continued instead of a differential one, teachers were not adequately prepared for the task, and there were other barriers preventing the planned inclusion of these children in the regular school system. Integration in a way preceded inclusion, laying the groundwork for the development of inclusion. Inclusive education, as an important segment of inclusive education, was supposed to represent a new didactic model in which learning is not based on the same approach for all students and where the developmental specificities and individuality of hearing-impaired children are respected. Inclusive education relies on various innovative approaches that involve researching, discovering, and actively involving all children according to their individual capabilities (Nikolić, 2017; Tomić, 2019). As a form of education, inclusion involves the complete participation of all individuals in social life, regardless of gender, nationality, religion, socioeconomic background, abilities, and health status. Including children with partial or complete hearing impairments in regular classes involves improving the existing educational system towards developing a model that addresses their specificities and limitations caused by the primary impairment. Such education requires abandoning the dominant traditional system tailored to the average majority, implementing flexible plans and work programs, maximal individualization of content, work forms, and methods, removing architectural barriers, teacher preparedness, professional support, and equipping schools with various didactic materials, teaching aids, and aids, as well as changing attitudes towards the needs, possibilities, and abilities of deaf children. Therefore, continuous coordination and communication between teachers, experts, primarily defectologists-surdologists, parents, and students themselves are necessary. Defining inclusive education, Thomas (1997) explains it as a practice that provides social experiences for children with hearing impairments in the same school and classroom they would attend if they did not have developmental disabilities. Inclusive education does not only involve accommodating hearing-impaired children in regular schools but also creating adequate conditions for their effective education based on understanding their strengths and weaknesses. Inclusion actually begins with accepting and recognizing differences among children and people (Booth & Ainscow, 2009). The ultimate goal of inclusive education is to overcome all forms of discrimination and promote social cohesion. Every school that adopts an inclusive model commits to providing additional support to children attending school under an inclusive program. It also provides rights and services necessary to

overcome physical and social barriers in performing all activities aimed at integrating into the regular school system and into the social fabric of the community.

TEACHERS' ATTITUDES

In addition to certain knowledge and values that are part of the curriculum, the overall atmosphere in schools regarding interpersonal relationships contributes to the development of interpersonal behavior of students with hearing impairments with other students. In schools educating students with hearing impairments and other disabilities, relationships between students form the basis of a favorable psychosocial climate that contributes to the social development of students, learning, achievement, reducing inequalities in achievement, and mutual respect. The leading role in shaping the psychosocial climate of the classroom, and therefore the school, belongs to the teacher (Pavković & Kovačević, 2012). Teaching style, classroom management, personal characteristics of the teacher, and their overall behavior significantly determine the classroom and school climate. Teachers who lean towards a democratic style of classroom management create conditions for developing a favorable social climate. As a model that students follow and emulate, a teacher influences students through their words and actions. Interesting research findings show that teachers' behavior in everyday situations has a stronger impact on the adoption of certain forms of prosocial behavior than verbal instructions, which is of particular importance in the case of hearing-impaired students.

There are many examples highlighting the importance of a positive attitude of teachers towards students with hearing impairments, but unfortunately, there are also opposing attitudes, where teachers do not accept a child who is atypical in any way. We often witness very unfavorable attitudes of teachers towards the inclusion of hearing-impaired children in regular schools. Research on teachers' attitudes towards inclusive education for children with special needs indicates that teachers in regular schools are "hesitant" to accept these students, citing the fact that they do not feel competent enough to work with them as a reason (Rajović & Jovanović, 2010). This is mainly due to a lack of knowledge about the educational possibilities of children with hearing impairments, which forms a negative attitude among teachers that can result in a series of inadequate behaviors such as ignoring and complaining to the professional service that the child is not fit for regular school and that they are not capable of dealing with such a big problem. The solution that teachers often offer is to transfer the hearing-impaired child to a special school. The aforementioned contradicts the fundamental role of teachers to provide students with support through additional explanations, additional information, support in speech and language competencies, etc. (Darling-Hammond et al., 2019). Additionally, teachers should continuously improve their knowledge and experience from a didactic-methodical aspect (Kovačević & Maćešić-Petrović, 2012). At the same time, they should monitor the emotional state of hearing-impaired students and prevent more complex forms of emotional reactions such as withdrawal, sadness, and other forms of emotional responses.

Fortunately, there is an observed increase in engagement and readiness of teachers to work with these children. A study conducted on a sample of 105 teachers from regular schools in Belgrade indicates that teachers are familiar with the issues of children with

hearing impairments and have a positive attitude towards the inclusive learning model. It has also been shown that personal experience with individuals with developmental disabilities significantly influences attitudes towards inclusion as a whole, as well as towards all its components (cognitive, conative, feeling of competence). Based on the obtained results, implications for the development of curriculum and programs for educating teachers to work with children with disabilities are considered. An increasing number of teachers showing a positive attitude towards inclusion is evident through planning changes in working conditions, reducing the number of students in the classroom where a hearing-impaired child learns, numerous ideas for improving teaching with hearing-impaired students, motivation for their own education, initiating cooperation with specialist associates, efforts to equip schools with didactic materials for inclusive teaching, as well as through collaboration with families.

In terms of what they consider a condition for successful inclusion, they expressed themselves as follows: 62.5% - additional education; 5.8% - fewer students in the class; 19.2% - cooperation with teachers and specialists; 1.7% - equipping the school with didactic materials for inclusive teaching; 0.83% - cooperation between teachers and parents (Borić & Tomić, 2012). Definitely, 44.7% of teachers are in favor of the inclusive education model for children with developmental disabilities, while 55.3% believe that a selective approach to this topic is necessary. Not a single teacher rejected the model of inclusive education. Inclusive education for children with severe hearing impairments is accepted by 8.5% of teachers, and nearly 40% of respondents (teachers, educators) do not want to have students with any kind of disability in their classrooms.

PEERS' ATTITUDES

Numerous authors have addressed the attitudes of typically developing students towards peers with special needs, with a special note that hearing impairment, more than any other sensory impairment, can lead to social isolation, insecurity, decreased self-esteem and confidence, even within inclusive education, which causes closedness and loneliness and sometimes depression. The consequences of this are usually learning difficulties and educational challenges, and ultimately poor academic performance. The peer group is definitely an extremely important factor in supporting a child with hearing impairment. Situations where typically developing children avoid children with hearing impairments are common, often because they do not speak (communication barriers), have unusual vocal modulation, individual pace and method of learning, so other students think they are intellectually impaired. They often do not understand or inadequately understand social situations, norms, and rules of behavior in certain situations and circumstances. To avoid negative attitudes of typically developing children towards peers with hearing impairments, timely information and education are necessary, not only for children but also for their parents and teachers. In practice, it is often very difficult to meet the criterion of positive relationships between these two groups of children, so Isaković and Kovačević (2015) mention the possibility that attending classes for a child with hearing impairment may represent physical presence in the classroom but without interaction, which is a prerequisite for withdrawal, loneliness, insecurity, and isolation from the environment. The negative attitude of teachers towards children with hearing impairments encourages typically developing children to develop a negative attitude

towards their peers with impairments. Although we mentioned the "child-centered school" and flexibility of all kinds in inclusive education towards students with hearing impairments, this can be questioned within peer activities, especially in situations of collective play and group activities because then the child with hearing impairment must adapt to their typically developing peers. As hearing-impaired children often fail to do this, other students react by teasing, interrupting games with demands for the child with hearing impairment to leave the game (or activity), and physical altercation between children is not uncommon. The child with hearing impairment then reacts by withdrawing, remaining silent, crying, social isolation, or even aggressive behavior. This often leads to a negative atmosphere in the classroom that harms not only the student with special needs but also other students and the teacher themselves. If there is no connection between these two groups of children at an early school age, students with hearing impairments may later experience problems with identity, emotional instability, and difficulty in accepting and maintaining friendships with peers. There has been an increase in social distance particularly in the areas of emotional and physical closeness. This is supported by the fact that students with hearing impairments who are in a negative peer environment describe interaction with hearing children as a negative experience (Radić-Šestić & Šešum, 2016).

Positive reactions and attitudes of hearing children towards their peers largely depend on the model that teachers develop towards children with hearing impairments. It's desirable that through their attitude, teachers demonstrate that the child is accepted and provide concrete information about what hearing impairment means, in a way that other children can understand. It's important to present a child with a hearing impairment as a person who excels in many aspects similar to children with normal hearing, only needing assistance in certain areas. It's crucial to support the friendship between children with hearing impairments and children with typical development in order to create a positive atmosphere and a stimulating educational environment that positively impacts students' engagement in learning. Inclusive education in well-prepared conditions and a stimulating school environment can significantly contribute to the development of positive peer interaction and mutual acceptance. In such conditions, a student with a hearing impairment adopts appropriate behavior models and social skills, improving their communication, emotional, and cognitive status. Hearing students also enhance their quality of life and knowledge, develop new social skills through both play and learning. Generally, they are willing to accept peers with hearing impairments, engage in reciprocal social interactions with them, and achieve a certain level of closeness. The prerequisite for this is cooperation between teachers, students, and parents aimed at providing quality support in inclusive education.

PARENTS' ATTITUDES TOWARD INCLUSION OF TYPICAL CHILDREN

The successful implementation of inclusive education depends, among other factors, on the attitudes of the participants involved in the process. While teachers are considered key actors in the implementation of inclusion, the role of parents must not be overlooked. Research has predominantly focused on the attitudes of parents of children with developmental disabilities regarding inclusion, their knowledge about it, and the barriers they encounter. There is limited research examining the attitudes of parents of typically

developing children toward the inclusion of children with developmental disabilities, yet their attitudes can significantly impact the successful implementation of inclusive education. Tomić and Nikolić (2021) addressed this topic, revealing that parents of typically developing children exhibit positive attitudes toward the inclusion of children with developmental disabilities. Their attitudes are not influenced by gender, level of education, place of residence, or the age of the child. The most positive attitudes are expressed toward the inclusion of children with sensory impairments (hearing, vision) and children with mild to moderate intellectual disabilities, while attitudes are less positive toward the inclusion of children with more pronounced developmental disabilities (autism, severe intellectual disabilities). Moreover, the attitudes of parents of typically developing children toward children with disabilities can significantly influence the attitudes of their own children toward their peers. Some studies even indicate that compared to parents of children with disabilities, parents of typically developing children may hold negative attitudes toward inclusion (Sharma, 2016).

Several variables can influence the attitudes of parents of typically developing children toward the inclusion of children with disabilities: gender, age, level of education, child's age, number of children, marital and socioeconomic status, type of developmental disability, and experience in interacting with individuals with any developmental disability. Of these variables, the attitude toward the type of disorder stands out, with notably negative attitudes toward children with intellectual disabilities, autism, or behavioral disorders. The most positive attitudes are expressed toward the inclusion of children with sensory impairments (hearing, vision) and children with mild to moderate intellectual disabilities.

In general, analyzing the literature on this topic, the results show that parents of typically developing children generally have positive attitudes but also express concerns about their children's position in inclusive groups and uncertainties when providing responses involving knowledge of the competencies of professionals working with children in preschool and school inclusive groups. Parents' positive attitudes are most strongly expressed through statements involving the favorable effects of inclusion on the personal and social development of typically developing children and peers with impairments. There are assumptions that during the implementation of inclusive programs, the attitudes and opinions of all parents gradually change. It has been repeatedly confirmed that the benefits of inclusion can be seen through some social and affective effects. Thanks to the inclusive educational environment, children become more sensitive to individual differences, but there is also concern among parents of children with developmental disabilities that the quality of work in inclusive classrooms often does not meet the needs of their children, leading to their social isolation and lack of emotional understanding. Research, therefore, shows that parents of typically developing children and parents of children with developmental disabilities are ready to accept the inclusive education system when it is well-founded and when professionals are equipped to understand the needs of children and adapt methods and resources accordingly.

CONCLUSION

The development of an inclusive educational system is supported by legal regulations and post-legal acts at all levels of the education system. However, it seems that the

readiness of our schools to fully embrace the process of inclusion has not yet reached its peak. Undoubtedly, the benefits of inclusion are manifold in terms of socialization, respect for diversity, fostering humanity, and tolerance. However, practice has shown that all of the aforementioned benefits are rarely achieved in the real life of a child within inclusive classrooms. Reasons for this can be found in the insufficient equipment of schools with appropriate facilities and resources to facilitate the work of teachers, as well as in the actual quality and competence of the curriculum. Additionally, reasons can be attributed to the unpreparedness of the environment to accept children with special needs, the non-acceptance of children with special needs by their typical peers, partially positive attitudes of parents of typical children toward children with special needs, insufficient training of staff to work with these children, prejudices held by a significant number of teachers, and so forth. Some of the laws enacted within the education system are not definitive and are interpreted differently in practice, meaning that the legal system is not sensitive enough to the needs of educating children with special needs in regular schools. Another factor negatively impacting the relevance of the decision regarding the type of education for a child is the existence of a parallel system (inclusive and special education), making the enrollment of a child in school a matter of parental choice and governmental administrative officials in many countries, including our own. All of the aforementioned also apply to the inclusive education model for children with disabilities. It is a justified assumption that children with disabilities, as one category of children with special needs, will encounter fewer difficulties in the inclusive education model, especially if they have developed verbal communication. However, for children with disabilities who have limited understanding of speech, who do not speak, and who have associated disorders, inclusive education conducted according to the regular curriculum can be highly frustrating. Although theoretically inclusion requires flexibility in the curriculum, this segment is not defined, left to the willingness and knowledge of the teaching staff at the school level, and often does not cover the individual needs of children with developmental disabilities. Regular teachers have found themselves in a situation where they must adapt the curriculum for students with special needs, implement it, and evaluate student knowledge themselves. Undoubtedly, the curriculum has proven to be a crucial point in implementing inclusion and leads to the most frequent disagreements, concerns, and uncertainties.

For successful inclusion, further changes in the broader social context are necessary regarding raising awareness about people with special needs, increased financial investments in equipping social institutions to be accessible to people with special needs, eliminating stereotypes and prejudices toward people with special needs, and creating conditions for gaining positive experiences through interactions with people with special needs, and so on.

REFERENCES

- Basner, M., Babisch, W., Davis, A., Brink, M., Clark, C., Janssen, S., & Stansfeld, S. (2014). Auditory and non-auditory effects of noise on health. *Lancet*, 383(9925), 1325-1332. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61613-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61613-X)
- Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija*. Zagreb: Školske novine.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole, Upotreba indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(3), 75-86. <https://doi.org/10.32728/mo.07.3.2012.07>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Hrnjica, S. (2009). Inkluzija kao pedagoški izazov. U S. Hrnjica (Ur.), *Škola po meri deteta 2 - Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju* (str. 10-19). Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.
- Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Institut za javno zdravlje Srbije (2010). *MKB-10 Međunarodna statistička klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema*, Deseta revizija. Knjiga 1, Beograd.
- Isaković, Lj. i Kovačević, T. (2015). Komunikacija gluvih i nagluvih - mogućnosti i ograničenja u obrazovanju. *Teme*, 39(4), 1495-1514.
- Kovačević, J., & Maćešić-Petrović, D. (2012). Inclusive education – Empirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.11.008>
- Krischler, M., Powell, J., & Pit-Ten Cate, I. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. DOI: 10.1080/08856257.2019.1580837
- Maksimović, J. i Stamatović, J. (2021). Inkluzija u obrazovanju - istraživački pristupi i problemi. *Inovacije u nastavi*, 34(3), 26-42. <https://doi.org/10.5937/inovacije2103026m>
- UNICEF Srbija, Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Delegacija Evropske unije u Srbiji (2022). *Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2019. do 2021. godine*. Novembar 2022.
- Nikolić, S. (2017). Implementacija inovativnih modela u inkluzivnoj nastavi. *Norma*, 22(1), 53-61.
- Pavković, I. i Kovačević, J. (2012). Inkluzivno obrazovanje, stavovi nastavnika i roditelja u inkluzivnom obrazovanju. *Beogradska defektološka škola*, 18(3(54)), 467-485.
- Pavković, I., & Kovačević, J. (2013). Verbal expression and school subjects monitoring in hearing impaired children who are enrolled in regular school system. In S. Jovičić, M. Subotić (Eds.), „*Verbal Comm. Quality Interdisciplinary Research*“, (pp. 336-351). Beograd IEFPG – CUŽA.
- Radić-Šestić, M. i Šešum, M. (2016). Specifičnosti socijalne inkluzije gluvih i nagluvih učenika. In A. Jugović i sar. (Ur.), „*Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju*” (str. 227- 236), Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_rfasper_2470.
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010) Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106. <https://www.researchgate.net/publication/281284467>
- Sharma, M. (2016). Attitudes of parents on the inclusion of children with intellectual disabled in education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 1(4), 13-17.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS Banja Luka.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Tomić, M. (2019). Inkluzivna nastava u sistemu vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 111-122. DOI: <https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.111-122>

- Tomić, A. I. i Nikolić, M. (2021). Stavovi roditelja dece tipičnog razvoja prema inkluziji dece sa smetnjama u razvoju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 20(2), 65-78. <https://doi.org/10.5937/specedreh20-31843>
- World Health Organization [WHO] (2017). Deafness and hearing loss. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>.
- Zuković, S. i Popović, D. (2011). Partnerstvo porodice i škole u inkluzivnoj politici vaspitanja i obrazovanja. U M. Pikula (Ur.), „*Nauka i politika*“ (str. 489-500). Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

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.

THE CHARACTERISTICS OF VERBAL COMMUNICATION DISORDERS DIAGNOSIS IN THE KSAFA SYSTEM

SPECIFIČNOSTI DIJAGNOSTIKE OSOBA SA POREMEĆAJEM VERBALNE KOMUNIKACIJE U KSAFA SISTEMU

Silvana PUNIŠIĆ^{1,2}, Miško SUBOTIĆ^{1,2}, Maša MARISAVLJEVIĆ^{1,2}

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

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

Professional paper

ABSTRACT

Verbal communication disorder (VCD) is one of the most complex human conditions that cannot be studied or solved without an integrative approach that includes knowledge from different scientific fields. This aspect is mainly related to the diagnosis of VCD, which can be adequately carried out exclusively by methods that combine the biological substrate, the psychological-pedagogical component, and the linguistic and social context. The main goal of the speech pathologist's diagnostic treatment is the habilitation/rehabilitation of the child with VCD. Due to the check, the diagnostics must be accurate, precise, comprehensive, and quick. Within the framework of the KSAFA system, a diagnostic procedure has been developed that consists of different procedures and takes place in several stages. The first phase consists of team diagnostics conceived as reception-elaborative and interdisciplinary-consultative, which includes the following procedures: reception and opening of files, insight into external documentation, interview, collection of anamnestic and hetero-anamnestic data, examination, testing/observation. The result of this approach is the establishment of a working diagnosis, the creation of an individual treatment plan and dynamics, the indication of necessary additional diagnostic procedures, a written report on the status found, and the determination of the therapist who, according to his psychophysiological characteristics, best meets the needs of the child with VCD. The other stages of diagnosis are determined by the specifics of each individual's problems. They continue during the treatment process and run parallel to the treatment to optimize it and achieve the best possible results. The paper describes interdisciplinary, individualized diagnostics developed over 70 years within the Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology (IEPSP), adapted to the specifics of VCD and the characteristics of each child with VCD.

Keywords: verbal communication disorder, speech pathologist, KSAFA system, diagnostics, individual approach, interdisciplinary approach

APSTRAKT

Poremećaj verbalne komunikacije (PVK) predstavlja jedno od najsloženijih stanja ljudske jedinke koje se ne može proučavati niti rešavati bez integrativnog pristupa koji uključuje znanja iz različitih naučnih oblasti. Ovaj aspekt se posebno odnosi na dijagnostiku PVK koja se adekvatno može sprovoditi isključivo metodama koje objedinjuju biološki supstrat, psihološko-pedagošku komponentu, lingvistički i socijalni kontekst. Osnovni cilj dijagnostičke obrade logopata je njihova habilitacija/rehabilitacija, zbog čega je nužno da ona bude egzaktna, precizna, kompletna

i brza. U okviru KSAFA sistema razvijena je procedura optimizovana za potrebe dijagnostike PVK koja se sastoji iz različitih postupaka i odvija se u nekoliko faza. Prvu fazu čini timska dijagnostika koncipirana kao prijemno-elaborativna i interdisciplinarno-konsultativna koja uključuje sledeće postupke: prijem i otvaranje dosijea, uvid u eksternu dokumentaciju, intervju, uzimanje anamnestičkih i heteroanamnestičkih podataka, pregled, testiranje/opservacija. Rezultat ovakvog pristupa jeste uspostavljanje radne dijagnoze, kreiranje individualnog plana i dinamike tretmana, indikovanje dodatnih dijagnostičkih postupaka od značaja, pisana forma izveštaja o nađenom statusu i određivanje terapeuta koji po svojim psihofiziološkim karakteristikama najoptimalnije odgovara potrebama logopate. Ostale faze dijagnostike uslovljene su specifičnostima problematike svake individue, nastavljaju se tokom procesa tretmana i teku paralelno sa tretmanom a u cilju njegove optimizacije i postizanja najboljih mogućih rezultata. Rad predstavlja opis interdisciplinarnе individualizovane dijagnostike, razvijane preko 70 godina u okviru Instituta za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora (IEFPG), prilagođene specifičnostima PVK i karakteristikama svakog logopata.

Ključne reči: poremećaj verbalne komunikacije, logopat, KSAFA sistem, dijagnostika, individualni pristup, interdisciplinarni pristup.

INTRODUCTION

Verbal communication represents a complex interaction between individuals and encompasses biological, psychological, linguistic, and social components, so a *verbal communication disorder* (VCD) implies a much broader aspect than just impairment or underdevelopment of speech and language. Words and their combinations through linguistic expression or written text are just a manifest form; the act of communication is based on a complex background of habits, interactions, knowledge, and cultural characteristics. Speech-language processes during development are specific due to the dynamics by which a child acquires a complex model of verbal communication in just a few years, assuming the development and integration of sub-linguistic abilities, synchronization, and establishment of functional integrity. Morbidity, trauma, heredity, psychosocial, nutritional, and other teratogenic factors can affect one or more factors responsible for speech and language development and thereby jeopardize typical development or contribute to the onset of communicative system pathology. VCD causes a pathological condition - *logopathy*, leading to the term *logopath* - a person with pathological characteristics of verbal communication that can range from varying degrees of severity to complete loss of ability and disintegration of the logopath as a verbal-communicative being. According to the so-called medical model, communication disorders are divided into acquired and developmental. This division is based on the etiological aspects of pathology, reflecting the moment of its occurrence (Cenova, 2019). The prevalence of communication disorders in children is around 25%, meaning one in four children does not have adequately developed speaking and/or understanding abilities (Robb, 2020). The accompanying consequences of VCD can manifest in the form of attention, concentration, emotional relationships, behavior, learning, social interaction, etc.

For several decades, organizations like ASHA, IALP, CPLOL, and others in the field of speech-language pathology have been emphasizing the importance of interdisciplinary approaches in diagnosis and treatment, aiming to address numerous challenges faced by speech-language pathologists in clinical and scientific work. Solutions have mainly been

sought through structuring and revising various classification systems and diagnostic concepts, with a leading goal of harmonizing diagnostic criteria and overcoming terminological differences. The most commonly used classification system in Serbia is the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: ICD-10 (2010), which represents a translation of the same classification published by the World Health Organization: ICD-10 (WHO, 1992), with its revision (ICD-11) completed, indicating potential changes within some existing definitions. The definitions provided in these classification systems have international utility and hold significant positions in research and clinical work in the domains of medicine, defectology, pharmacy, education, etc. Diagnostic criteria are necessary as guidelines for consistent diagnosis, with the indispensable importance of knowledge and experience of speech-language pathologists in clinical assessment. Focusing on the subgroup of *Developmental Disorders of Psyche F80 - F89* (ICD-10), which includes categories of speech-language and communication disorders, we must note that their definitions often do not fully cover the issues faced by speech-language pathologists. Therefore, besides speech-language pathologists, a shielded team of experts is necessary to establish a diagnosis. This situation has been relevant for the past 10 to 15 years, reflecting the fact that there are fewer "pure" types of disorders. Decades of dealing with issues covered by defectology, at the Institute of Experimental Phonetics and Speech Pathology (IEPSP), and continuous monitoring of domestic and foreign professional and scientific literature dealing with the clinical status of speech-language pathologists, indicate striking changes in the etiology and symptomatology of VCD. We witness an expansion of disorders where clinical pictures detect a merging of symptoms or comorbidity. For example, over 30% of children with VCD have multiple impairments existing as a complex of speech, language, auditory perception, attention, behavior, socialization, interaction, learning, neurological, psychological, or metabolic functions. This supports the increasingly prevalent occurrence of "combined disorders" that cannot be diagnosed or rehabilitated by standard methods specialized for individual speech-language pathological forms but require new approaches and methods based on interdisciplinarity (Punišić, Subotić, & Žikić, 2014). The complexity and overlap of symptoms demonstrate that developmental disorders of speech and language are multifactorially conditioned by the mutual influence of numerous genetic and environmental risk factors, making their early detection, diagnosis, and provision of professional support imperative through interdisciplinary and team action (Bishop, 2004; Blaži, 2016; Rakonjac, Dobrijević, & Vujović, 2013; Trajkovski, 2012; Maksimović et al., 2022). On the level of speech-language interdisciplinary, especially knowledge in genetics necessary for competent dealing with the physiological and pathological aspects of verbal communication, research results (Bogavac, Rakonjac, Jeličić, Punišić, & Subotić, 2018) show that speech-language pathologists in Serbia have a satisfactory level of knowledge in genetics with an obligatory requirement for further raising general knowledge levels in related areas necessary for the speech-language diagnostic process. Timely and relevant diagnosis and early intervention allow for the extraction of specific characteristics based on which it is possible to distinguish certain pathological factors from individual developmental variations (Bogavac, Jeličić, Nenadović, Subotić, & Janjić, 2021). The merging of symptoms and comorbidity generally hinders the timely diagnosis of a specific language development disorder and distinguishing primary from associated

disorders. Contributing to difficult diagnosis is the fact that every language deficit in children with developmental language disorders can also be observed in typically developing children at certain ages. However, when combined with another language deficit, such a lack can have clinical significance (Vuković, 2015). Without intending to delve into the periodization and description of typical speech and language development, at this point, we are reminded that by the end of the third year of life, a child must have linguistic competence enabling successful communication in their native language; otherwise, it is considered a communication development disorder. It should also be noted that it is unreasonable to expect that a child will spontaneously overcome speech-language disorders through the process of growing up; on the contrary, they can affect their overall development, including psychological processes, communication abilities, learning abilities, emotional and behavioral control, educational processes, generally leading to reduced employment opportunities and problems with social adjustment and integration.

All of the above clearly indicates that the diagnostic approach in evaluating speech-language pathologists must be team-based, primarily interdisciplinary, to ensure conditions for prevention and treatment and thereby fulfill its primary goal focused on the habilitation/rehabilitation of individuals with verbal communication disorders.

In the second half of the last century, researchers in the field of recognizing and detecting communication disorders, Emerik and Haten (Emeric & Hatten, 1979), described three essential, overlapping, and interdependent aspects of speech-language diagnostic assessment: a) determining the reality of the problem; b) determining the etiology of the problem; c) providing clinical guidance, i.e., rehabilitation. These are still the basic components of the structure of speech-language diagnosis today, with the clear stance of these authors that the approach must be comprehensive, team-based, and individual-focused. In the clinical process, the object is the person with a verbal communication disorder, and the primary goal of the diagnostic process is to establish an optimal therapeutic model for their habilitation and rehabilitation (Keramitčievski, 1990). While in earlier periods, the speech-language pathologist could have been the carrier, organizer, and coordinator of the entire diagnostic activity, in the last 15 years or so, the interdisciplinary team of experts has become predominant. The complexity of diagnosis is reflected in the fact that within the KSAFA system, it has the task of: a) discovering, identifying, processing, and describing communication problems in detail and comprehensively, etiologically processing and causally defining them, connecting them with the biological, mental, and social state of the person with a verbal communication disorder; b) based on the obtained data, establishing a diagnosis and determining an initial prognosis; c) based on the diagnosis and prognosis, determining the need and type of treatment, proposing an initial treatment plan and program, and treatment dynamics. Contemporary clinical diagnostics, in both theoretical and applied aspects, must be free from one-sided focus on the detection, identification, and interpretation of disorder symptoms (Buljančević and Vuković, 1999); it must be causally-based and comprehensive, as it encompasses all etiological factors and all components of the structure of communication disorders. It is characterized by precision, accuracy, completeness, documentation, and standardization.

THE BASICS OF THE KSAFA SYSTEM

Verbal communication disorder (VCD) represents one of the most complex conditions of the human individual that cannot be studied or resolved without an integrative approach, as part of a holistic care towards the individual needs of speech-language pathologists (SLPs). Among the procedures conducted by SLPs, diagnosis is a particularly sensitive and demanding segment and can be adequately conducted only through methods that integrate the biological substrate, psychological-pedagogical component, linguistic, and social context. The primary goal of the SLP diagnostic procedure is to classify the disorder into a specific category, upon which the level and success of prevention, habilitation, and rehabilitation of individuals with VCD depend, as well as the possibility of achieving certain social benefits (Harvey, 2023).

Looking at the development of language, speech, and communication as a continuous and comprehensive process, and therefore communication disorders as combined deficits of these abilities (DSM-5, APA 2013), IEPSP has developed the KSAFA system (Kostić's Selective Auditory Filtration Amplifications), which has been in use from 1949 to the present day. The KSAFA system emerged as a result of interdisciplinary and multidisciplinary scientific research and practical work, representing a holistic approach to prevention, detection, diagnosis, habilitation, and rehabilitation of individuals with various forms of VCD (Kostić, 1982; Sovilj, 1991; Subotić, 1998; Punišić, Subotić, & Žikić, 2016; Maksimović et al., 2021). The focus of the KSAFA system, besides the patient, is also their environment (close and extended family, kindergarten, school), with the aim of adequate and active involvement in treatment and support for individuals with VCD. In addition to individual treatment, the foundational basis for success in overall rehabilitation includes providing counseling services to individuals with VCD and their families, assessing complex communication needs, selecting appropriate forms of assistive technology and education, as well as providing suggestions related to individualizing the educational process for children with disorders in the areas of communication, language, speech, hearing, learning, and behavior. In diagnosing individuals with communication disorders, the KSAFA system considers all bio-psycho-social components relevant to communicative ability, giving equal importance to medical, psychological, and linguistic-behavioral approaches. In other words, it is an integrative diagnostic model that encompasses assessing the condition and function of the organism, its development, determining etiology, assessing the degree and structure of disorders, and the specificity of the socio-cultural context. It is never overlooked that the diagnosis of communication disorders in children must be based on the understanding of normal/typical variations in psychophysiological development, as well as the possibility of overlapping symptoms, comorbidities, and cognitive bases of the disorder. Research focusing on individual development has indicated the existence of developmental regularities that also apply to the development of communicative abilities (both nonverbal and verbal), relating to the constancy of developmental sequences, alternation (two functions never develop at the same pace and intensity), and intermittency (the development of a certain function has a fluctuating course).

IEPSP, as an institution through which the benefits of a holistic approach in diagnosis will be demonstrated in clinical practice, was chosen due to the availability and verifiability of data regarding diagnostic principles and treatment outcomes of

individuals with VCD, as well as the consistent standpoint that addressing the growing pathology of communication must be approached scientifically, professionally, and with high responsibility, given the far-reaching and multi-layered consequences for individual development.

DIAGNOSTICS OF INDIVIDUALS WITH VCD IN THE KSAFA SYSTEM

Based on the fact that initial language learning and acquisition are not arbitrary processes but are tied to specific age periods ("critical period"), one of the principles of the KSAFA system is early detection and early diagnosis of VCD. Even when certain diagnostic procedures cannot be fully carried out, the initiation of intervention/treatment must not be delayed or postponed. To optimize habilitation time, treatment efficiency, and effectiveness, it is necessary to ensure parallelism between diagnostic and therapeutic procedures. With this in mind, the diagnostic process is organized so that the initial/working diagnosis is established very quickly - within 60 minutes, based on assessment and examination by an interdisciplinary team. After the initiation of the habilitation/rehabilitation process, the continuation of diagnostics is directed in two ways: additional diagnostic procedures aimed at providing a more comprehensive description of the initial diagnosis and diagnostic procedures aimed at monitoring the success of the treatment progress.

The initial diagnostics of patients

The diagnostic model within the KSAFA system is specified within a procedure called "*Admission and diagnosis of patients*" aiming for a team-based, interdisciplinary approach comprising various procedures and unfolding in several phases for ease of consideration and traceability. The procedures within the first phase of the diagnostic process are conceptualized as follows: 1) Admission and elaboration: reception and opening of the patient's file, review of external documentation, interview, taking anamnestic and heteroanamnestic data, examination/observation/testing; 2) Interdisciplinary elaborative-consultative part: utilizing an interdisciplinary approach involving collaboration with various specialists to ensure precise diagnosis and treatment planning for communication disorders; 3) Operational-administrative part: addressing aspects such as etiology (causes), symptomatology, classification, diagnosis/work diagnosis, prognosis, determining treatment type, creating an individualized treatment plan, writing reports/findings, and assigning a speech therapist for treatment; 4) Instructive-advisory part: providing guidance and counseling to the patient, informing and advising parents/guardians and the patient's environment about the treatment plan and offering support and education as needed. Other diagnostic phases are tailored to each individual's specific circumstances and issues.

The previously mentioned four levels of admission and diagnosis are generalized and outlined by listing activities within each level. Here is a detailed explanation of the steps taken by the professional team, composed of two speech therapists, a psychologist, a neuroscience doctor, and optionally a psychophysicologist, surdaudiologist, and/or somatopedist. The diagnostic procedure is conducted in the section of IEPSP called the *Admission and Diagnostic Department*. Initial diagnosis encompasses several aspects:

(a) Taking anamnestic data, including reviewing all external medical-defectological documentation; (b) Hearing assessment; (c) Assessment of verbal communicative skills, including nonverbal forms of communication; (d) Assessment of sublexical abilities; (e) Assessment of sensorimotor abilities; (f) Assessment of social and emotional maturity. The level of execution of these assessments depends on the child's cooperation level (testability) and the severity of the disorder. In cases of untestability, observation is used, which is an essential method in clinical assessment, even when testing is possible, as it complements standard diagnostic procedures (interviews, tests, scales). Observation qualitatively enhances the understanding of the child, capturing behaviors, speech, or sensorimotor manifestations that may not be measured by traditional diagnostic tools. Based on observation, certain behaviors, speech patterns, or sensorimotor manifestations can be quantified, qualified, and classified. During the initial diagnostic phase, the psychologist primarily uses observation methods. In later stages, the psychologist begins comprehensive testing. To describe the child and their interactions with parents/guardians, the psychologist uses a combination of naturalistic or controlled methods. The psychologist observes and records activities and reactions without attempting to intervene or manipulate the process. The strength of naturalistic methods lies in capturing authentic behaviors in real-time, analyzing interaction sequences and patterns, and identifying behaviors that parents/guardians may not report independently. Controlled conditions, where the child and family are observed, are created by introducing specific tasks or social situations. The first examination in the KSAFA system for the psychologist represents a controlled/structured observation category where they decide in advance which types of behaviors (events) are of interest, noting relevant occurrences such as contact, receptive language, expressive language, nonverbal communication, social interaction, vocal/verbal and motor imitation, auditory and visual attention, gross and fine motor skills, characteristics of children's drawings, socioemotional development, emotional attachment in the parent-child relationship, cognitive development, object and people handling, play, unusual interests, repeated behaviors, presence of internalizing or externalizing disorders, sensory processing, learning speed, and method, etc. A common method for gathering data in the initial diagnosis is the use of: Scale for the Assessment of Psychophysiological Abilities (for ages birth to 7 years) (Rakonjac et al., 2016), suitable for children with predominantly specific language disorders, and Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised, with Follow-Up (for ages 16 to 30 months) M-CHAT-R/F (Robins, Fein, & Barton, 2009).

The professional team, the patient, and their parents/guardians are in the same room, which meets the highest standards of speech therapy in terms of size and equipment. Upon starting the procedure, the following steps are taken: (1) *General Information*: Name, surname, date and place of birth, place of permanent residence, gender, names of parents with their year and place of birth and educational qualifications, information about siblings, the number of family members, and whether the patient has previously or is currently undergoing speech therapy. Also, information about who referred the patient to IEFPG for examination (institution or parental initiative) is gathered. This part of the conversation provides socio-cultural context.

(2) *Anamnestic Data*: Either the parent/guardian (heteroanamnesis) or the patient themselves (anamnesis) undergoes a structured anamnestic interview. Questions are asked in a predetermined order to obtain:

(a) Information about the family from a medical aspect (speech and hearing status of parents in childhood and now; speech and hearing status of other children in the family including information about chronic and hereditary diseases in the immediate and extended family), (b) Information about pregnancy and childbirth (miscarriages, infertility treatments, pregnancy sequence and progress, exposure to stressful situations and illnesses during pregnancy, presence of other diseases or medical interventions, fetal maturity, mode of delivery), (c) Personal medical history of the child (*perinatal*: Apgar score, birth weight and length, blood group and Rh factor, presence of risk factors such as hyperbilirubinemia, hypoxia, hematomas, respiratory distress syndrome, hyper/hypoglycemia, nuchal cord, asphyxia, hypotonia/hypertonia, torticollis, transfusions, physical anomalies; *postnatal*: duration of breastfeeding, establishment of swallowing and chewing functions, nutrition method and quality, digestive parameters, first tooth, thumb-sucking/pacifier habits, diseases during early development, allergies, sleep quality, fears, physiological habits, medication therapies, and medical interventions, etc.). Questions also cover motor and speech-language development, including information about the age period of sitting and walking, initiation of cooing, babbling, speaking, and communication. Parents are encouraged to bring medical and speech therapy documentation if available and to provide additional specific information relevant to the case and useful for the diagnostic procedure. All collected data are entered into the patient's admission record (patient file) in the designated section.

In the final phase of the interview, parents are asked about whether the child attends kindergarten/school, the adaptation process and social integration within peer groups, the family's lifestyle, how they spend time with their child, parent-child social interaction, the amount of time the child spends in front of electronic devices (computer, tablet, TV, phone), and the content they consume, pointing out the negative impact of excessive screen time (Subotić, Punišić, & Nenadović, 2016; Bhutani et al., 2024).

The results and findings of all these procedures can be supplemented, if necessary, with specialist findings obtained gradually during the diagnostic-therapeutic period. Their purpose is to confirm or rule out certain suspicions in the process of differential diagnosis, which can contribute to a better understanding of the etiology of the disorder as well as the current functioning of the organism.

(3) *The evaluation of communicative abilities* (both verbal and nonverbal) involves assessing language production and comprehension using non-invasive tests from the IEFPG test battery (Group of Authors, 2002), which comprises 52 tests, as well as other available tests in the field of speech therapy diagnostics (Kostić, Vladislavljević, & Popović, 1983). In certain situations, foreign tests adapted for the Serbian language are used. The choice of test is determined by the child's age, type of issues, and level of development (linguistic, sensorimotor, socioemotional).

The child's ability to understand speech is assessed through verbal tasks, starting from simple ones and progressing to more complex ones, which the child needs to perform manipulatively or verbally. Production is evaluated using tests that examine semantic, lexical, grammatical, phonetic-phonological, and pragmatic aspects. There is a relevant test for each of these language skills. The tests are designed in such a way that they can

be conducted in a short period. Through the verbal responses or dialogues with the examiner during the assessment of these abilities, the child's laryngeal voice (pitch, volume, and quality) and speech fluency are characterized. If a child has a specific issue like stuttering (disrupted speech rhythm and tempo), a special type of testing is used to assess the severity of the stutter. A screening assessment of short-term verbal memory using a specific test is also part of speech therapy diagnostics.

An essential part of the diagnosis includes the assessment of (a) oral-laryngeal functions; (b) anatomical-structural status of peripheral speech organs (tongue mobility and appearance, frenulum, overall tone and functioning of soft speech organs, orthodontic status); (c) oral praxis - the state of the orofacial region and psychomotor function of the face, i.e., the ability of oral motor control in non-verbal functioning areas. In this part of the assessment, the diagnostic SOP (Sara Orofacial Protocol) is implemented, which detects disorders of basic functions such as breathing and feeding.

Initial diagnosis also includes neuropsychological functions, such as the assessment of limb and sensory lateralization, orientation in space and time, and more.

Parameters for assessing nonverbal communicative abilities include eye contact and gaze direction, facial expression, physical contact, use and understanding of gestures, quality of play, and these are observed through specific activities.

The assessment of sublingual abilities includes vision, hearing, kinesthesia and touch, motor skills and coordination, discrimination, as well as psychological functions like attention, concentration, motivation, will, self-confidence, perseverance, and others. Sublingual functions are primarily observed during spontaneous and assigned activities in the room, whether the child is at a table or in motion.

Behavioral observational audiometry (BOA) is used to test the detection of various types of sounds. During BOA, a speech therapist/audiologist observes and analyzes changes in children's behavior patterns under the influence of sound stimuli. The main advantages of BOA are its time efficiency and the simplicity of the equipment used. In addition to hearing assessment, an appropriate test is used to examine auditory sensitivity and discrimination for phonemes of the native language - phonemic hearing.

The assessment of reading, writing, and arithmetic abilities is an integral part of the general diagnostics, conducted with specific tests for children suspected of having developmental issues in these areas. Diagnosing reading, writing, and arithmetic disorders is a demanding and complex process based on test results and specialist findings. It is crucial to remember that findings from tests assessing communicative development can provide insight into the potential link between deficits in speech-language development and atypical development of reading and writing abilities.

The described child examination and family interview process lasts a total of 60 minutes. The processes are carried out simultaneously, with one team member collecting anamnestic data, while other team members directly interact with the child or indirectly (using play or visual materials) conduct the assessment focused on the child's diagnostic needs. The achievements obtained from the test battery and the precise diagnosis form the basis for creating an individual habilitation/rehabilitation program. Parents/guardians receive all information about the diagnostic results, indications, and the schedule for speech therapy treatment, including instructions and advice tailored to the specific case. During this process, a speech therapist is assigned based on their psychophysiological characteristics, which best suit the speech therapy needs. Establishing the type of

disorder leads to diagnosis, upon which a report and opinion are written. The written report includes information about the socio-cultural context, etiology, level of communicative abilities, and the type of disorder or diagnosis.

Continuously emphasizing the fact that in diagnosing communication disorders within the KSAFA system, all bio-psycho-social components relevant to communicative ability are considered, has one goal: to avoid partial approaches in assessing individuals, their illnesses, and planning therapeutic interventions (Punišić, Maksimović, & Subotić, 2018). Team members perform diagnostic procedures and make decisions simultaneously, allowing the initial diagnostic procedure with all necessary activities to be relatively short, giving a chance for treatment, following all phonetic-linguistic regularities, to start as early as the next day. Literature on communication disorder diagnostics shows a preference for a team and interdisciplinary approach (Bishop, 2004; Blaži, 2016), due to the complexity of disorders and the high heterogeneity of the population with these disorders.

Diagnostics during treatment

Results obtained from testing/observation can be supplemented, if necessary, with specialist findings, gradually acquired during the diagnostic-rehabilitation period. Additional diagnostic examinations and procedures can be carried out within the clinical-diagnostic service of IEPSP (psychological testing, examination of electrophysiological correlates of brain processing of defined auditory, visual, audio-visual, and verbal stimuli - EMOK, testing with the ADOS-2 observational protocol, Reynell developmental language scales, diagnostic and therapeutic SOP, etc.) or externally (ENT examination/BERA test, neurologist examination, child psychiatrist examination, clinical geneticist, metabolic specialist, ophthalmologist, etc.). Their goal is to confirm or exclude certain suspicions, which can contribute to a better understanding of the etiology of the disorder, as well as the current functioning of the organism. To enhance treatment, monitor its effects through the child's progress, periodic re/testing is carried out parallel to the treatment process. The dynamics of this procedure may be dictated by the team of experts who initially assess the child, if the initial diagnostics require further clarification.

CONCLUSION

Disorders of speech, language, and communication represent a serious problem in modern society due to their prevalence and complexity. The interdisciplinary nature of these disorders has necessitated an appropriate response in their treatment. The precondition for the success of both diagnostic and therapeutic procedures is based on an interdisciplinary approach, leveraging knowledge from various scientific fields. The KSAFA system, with its experience spanning over 70 years, has recognized these needs and developed a holistic interdisciplinary approach to diagnosis and treatment, which has been validated through practical results. Understanding the importance of the temporal component for the success of the habilitation/rehabilitation process, the diagnostic approach is divided into two parts: the initial phase, which establishes a working diagnosis and forms the initial therapeutic model, and the continuous phase,

which occurs during therapy to monitor, adjust, and enhance the initial therapeutic model as needed.

REFERENCES

- American Speech–Language–Hearing Association. Language-based learning disabilities Website. Rockville, MD. <http://www.asha.org/public/speech/disorders/LBLD.htm#one>
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed., text rev. DSM-5). Washington, DC: Author.
- Bhutani, P., Gupta, M., Bajaj, G., Deka, R.C., Satapathy, S.S., & Ray, S.K. (2024). Is the screen time duration affecting children's language development? - A scoping review. *Clinical Epid. and Global Health*, 25, 101457. <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2023.101457>
- Bishop, D. V. M. (2004). Specific language impairment: diagnostic dilemmas. In L. Verhoven & H. van Balkom (Ed.), *Classification of Developmental Language Disorders* (309-326). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blaži, D. (2016). Komunikacijski poremećaji - iskustva i mogućnosti. *Paediatrica Croatica*, 60(1), 160-166.
- Bogavac, I., Rakonjac, M., Jeličić, L., Punišić, S., & Subotić, M. (2019). The overall knowledge of genetics in Serbian speech and language pathologists. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 538-545. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553136>
- Buljančević, M. i Vuković, M. (1999). Teorijski aspekti logopedске dijagnostike. *Rehabilitacija hendikepiranih*, 1-2, 7-15.
- Cenova, C. (2019). *Speech therapy, description, diagnosis and treatment of communicative disorders*. Sofia: St. Kliment Ohridski.
- Emerick, L. L., & Hatton, J. T. (1979). *Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology*. Publisher: Prentice Hall.
- Grupa autora. (2002). *IEFPG Baterija testova*. Beograd: IEFPG.
- Harvey H. (2023). Diagnostic procedures of paediatric speech and language therapists in the UK: Enabling and obstructive factors. *International journal of language & communication disorders*, 58(5), 1454-1467. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12871>
- Institut za javno zdravlje Srbije (2010). *MKB-10 Međunarodna statistička klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema*, Deseta revizija. Knjiga 1. Beograd.
- International Association of Logopedics and Phoniatrics [IALP] [http:// www.ialptapei2019.org/](http://www.ialptapei2019.org/)
- Keramičevski, S. (1990). *Opšta logopedija*. Naučna knjiga, Beograd.
- Kostić, Đ. (1982). *The Kostić Methodology for Speech and Language Rehabilitation of Hearing Impaired Children: Instrumentation, Psychological and Linguistics Principles*. Institut for Audiolinguistics Studies, USA.
- Kostić, Đ., Vladisavljević, S. i Popović, M. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Maksimović, S., Stanojević, N., Fatić, S., Punišić, S., Adamović, T., Petrović, N., & Nenadović, V. (2023). Multidisciplinary speech and language therapy approach in a child with multiple disabilities including blindness due to retinopathy of prematurity: a case study with a one year follow-up. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 48(2), 98-110. <https://doi.org/10.1080/14015439.2021.2014563>
- Maksimović, S., Marisavljević, M., Stanojević, N., Ćirović, M., Punišić, S., Adamović, T., Đorđević, J., Krgović, I., & Subotić, M. (2023). Importance of Early Intervention in Reducing Autistic Symptoms and Speech-Language Deficits in Children with Autism Spectrum Disorder. *Children*, 10(1), 122. <https://doi.org/10.3390/children10010122>
- Nenadović, V., & Punišić, S. (2016). Screen media as a risk factor in early child development. In M. Sovilj, S. Maksimović, & S. Punišić (Ed.), *Multidisciplinary approach to diagnostics*

- of verbal communication disorders* (pp. 165-206). Belgrade: IEPSP & LAAC.
- Punišić, S., Subotić, M., & Žikić, V. (2014). Significance of the holistic approach in diagnosis of verbal communication disorders. In D. Popov, M. Subotić, M. Sovilj, & M. Skanavis (Ed.), *4th International Congress on Early Prevention in Children with Verbal Communication Disorders* (pp. 167-176). Varna, Bulgaria.
- Punišić, S., Subotić, M., & Žikić, V. (2016). Holistic approach in treatment of children with verbal communication pathology and reflection on social integration. In S. Punišić, S. Maksimović, & V. Nenadović (Ed.), *Treatment of verbal communication disorders in children with combined pathology*. Belgrade: IEPSP & LAAC.
- Punišić, S., Maksimović S. i Subotić M. (2018). Prednosti KSAFA sistema u dijagnostici poremećaja verbalne komunikacije. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjčić, (Ur.), *Zbornik radova II dio sa IX Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih”* (str. 121-134). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Rakonjac, M., Dobrijević, Lj., & Vujović, M. (2013). Genetic research regarding Communication disorders. *Belgrade school of Defectology*, 19(1), 55, 123-135.
- Rakonjac, M., Cuturilo, G., Stevanović, M., Jelčić, L., Subotić, M., Jovanović, I., & Drakulic, D. (2016). Differences in speech and language abilities between children with 22q11.2 deletion syndrome and children with phenotypic features of 22q11.2 deletion syndrome but without microdeletion. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 322-329. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.006>
- Robb, M. (2020). *INTRO: A Guide to Communication Sciences and Disorders (3 ed.)*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Robins, D., Fein, D., & Barton, M. (2009). *Modifikovani upitnik za autizam kod male dece*. Revidiran, sa Kontrolom (M-CHAT-R/F). PsycTESTS.
- Sovilj, M. (1991). Rana rehabilitacija Kostićevom metodom i KSAFA aparatima. *Međunarodni simpozijum “Rana dijagnostika i rehabilitacija govora i jezika dece sa oštećenim sluhom”*, Beograd.
- Standing Liaison Committee of Speech and Language Therapists/Logopedists in the European Union* (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopedes de l'Union Européenne). CPLOL <https://cplol.eu/about-cplol/the-organisation.html>
- Subotić, M. (1998). KSAFA equipment and their application in the habilitation and rehabilitation persons with hearing and speech impairment. *Proceedings of the 18th International Congress of the Deaf*. Tel Aviv, Izrael.
- Subotić, M., Punišić, S., & Nenadović, V. (2016). The impact of electronic media exposure on children with communication disorders. In L. Duskaeva, T. Dobrosklonskaya, D. Popov (Ed.), *MEDIALINGUISTICS Issue 5 Language in the Coordinates of Mass Media, Materials of the I International Scientific Conference* (pp- 215-217). Varna, Bulgaria.
- Trajkovski, V. (2012). Genetski aspekti govorno-jezičkih poremećaja. [Genetic aspects of speech-language disorders]. In *Book of abstracts Prevencija, dijagnostika i tretman govorno-jezičkih poremećaja* [Prevention, diagnosis and treatment of speech-language disorders] (pp. 9-10). Association logopedists from Serbia.
- Vuković, M. (2015). Diferencijalna dijagnoza jezičkih poremećaja kod dece. U N. Milošević (Ur.), *Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba* (str. 11-35). Udruženje logopeda Srbije.
- World Health Organization [WHO] (1992). *ICD–10 Classifications of mental and behavioural disorder: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: Author.

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.

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE
PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

INSTITUCIONALNA ZAŠTITA UČENIKA OD NASILJA U ŠKOLI

INSTITUTIONAL PROTECTION OF STUDENTS FROM SCHOOL VIOLENCE

Ruženka ŠIMONJI ČERNAK

Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Nasilje među učenicima u školama u poslednje vreme je tema od izuzetnog društvenog značaja u Srbiji. U ovom preglednom radu predstavljeni su oblici zaštite učenika od nasilja koje se može označiti kao nasilje u školi a koji proizilaze iz školskog sistema ili intersektorske saradnje sa drugim sistemima. Institucionalne mere možemo podeliti u preventivne i interventne. Kao preventivna mera predstavljen je školski program „Škola bez nasilja“ koji se realizuje u svim obrazovnim institucijama u Srbiji u saradnji sa UNICEFom. Kao interventne mere opisuju se „Opšti protokol za zaštitu dece od nasilja“ i „Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama“. Osim toga, svaka obrazovna ustanova je u obavezi da ima Tim škole za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Nacionalna platforma za prevenciju i suzbijanje nasilja koje uključuje decu „Čuvam te“ je najnovija mera a vrši preventivnu i interventnu funkciju. Sve navedene mere uključuju kako direktan rad sa učenicima i svim akterima u školskom sistemu (nastavnici, zaposleni u školi, roditelji), tako i indirektnu (samim tim i zaštićenu) mogućnost prijavljivanja nasilja koje uključuje decu.

Ključne reči: škola, nasilje, mere prevencije, mere intervencije

ABSTRACT

In recent times, violence among pupils in schools has been an exceptionally socially significant issue in Serbia. This review paper presents ways of protecting students from violence which can be classified as school violence. These forms arise from the school system or from intersectional cooperation with other systems. Institutional measures can be classified as preventive and interventional. The school program "Škola bez nasilja" (School without violence) in cooperation with UNICEF, which is implemented in all educational institutions in Serbia is presented as a preventive measure. "Opšti protokol za zaštitu dece od nasilja" (General protocol for the protection of children from violence) and "Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama" (Special protocol for the protection of children and students from violence, abuse and neglect in educational institutions) are described as interventional measures. In addition, every educational institution is obligated to have a Team for protection against discrimination, violence, abuse and neglect. The national platform for the prevention and suppression of violence involving children "Čuvam te" (I'm protecting you) is the latest measure and performs a preventive and intervention function. All the mentioned measures include both direct work with students and all participators in the school system (teachers, school employees, parents), as well as the indirect (therefore protected) possibility of reporting violence involving children.

Keywords: school, violence, prevention measures, intervention measures

UVOD

Problem vršnjačkog nasilja u Srbiji je dobio status nacionalnog problema, naročito posle masovnog ubistva u osnovnoj školi u Beogradu 2023. godine. Dobra strana ovakvog viđenja nasilja u školama jeste da su u njegovo rešavanje i prevenciju uključeni različiti državni sektori: obrazovanje, zdravstvo, socijalni rad, pravosuđe. Ovi sektori razvijaju intersektorsku saradnju i pokušavaju da deluju sinhronizovano i zajednički.

Obrazovno-vaspitni sistem spada u najsloženije sisteme koji u sebe uključuje mnogo aktera: decu, nastavnike, roditelje, lokalnu samoupravu i državu u širem smislu. U predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama deca stupaju svakodnevno u interakcije što neminovno dovodi i do pojave vršnjačkog nasilja ili do drugih oblika nasilja koje uključuje decu. Zato škola ima veliku obavezu ali i mogućnost da deluje preventivno u slučajevima nasilja, kao i da primenjuje mere intervencije kada je do nasilja već došlo (Bilić, 2023). Pod prevencijom podrazumevamo različite aktivnosti kojima škola želi da spreči pojavu nasilja koje uključuje decu a intervencijom se deluje na različite grupe učenika koji učestvuju u nasilničkim epizodama: žrtve, počinioci, posmatrači.

Mere prevencije mogu biti različite i mogu se fokusirati na različite aspekte školskog života, od preuređenja fizičkog okruženja pa do razvijanja složenih preventivnih programa (Marković, 2017). Preventivne programe možemo razvrstati prema tome kome su namenjeni i prema tome čemu su namenjeni. Prevencija se može podeliti na tri vrste (Popadić, 2009):

1. Primarna prevencija: usmerena je na celu populaciju.
2. Sekundarna prevencija: odnosi se na rad sa rizičnom populacijom.
3. Tercijalna prevencija: uključuje rad sa decom koji su već okarakterisani kao nasilnici.

Zadaci preventivnih programa mogu biti: razvijanje socijalnih veština, rešavanje socijalnih problema, razvijanje empatije, kontrola besa. Prema programu „Škola bez nasilja“ škole mogu da imaju sledeće strategije za zaustavljanje nasilnog ponašanja (Koruga, Lajović i Trkulja, 2008): stvaranje saradničke i dobronamerne školske i razredne klime; stvaranje uslova za učenje i razvijanje dobrih životnih veština; uspostavljanje pravila na nivou škole i razreda; stvaranje uslova za poštovanje pravila; primena konstruktivnih postupaka kada se pravila ne poštuju; saradnja nastavnika, roditelja, stručnjaka i lokalne zajednice; osiguranje fizičke bezbednosti dece; formiranje vršnjačkih timova za zaštitu od nasilja. Institucionalni kapaciteti i procedure na zaštitu dece od nasilja na nivou škole su sledeći (Vranješević i sar., 2020):

1. Formiranje Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.
2. Sačinjen Program zaštite koji je sastavni deo godišnjeg plana rada ustavove.
3. Vođenje evidencije i dokumentacije o slučajevima nasilja.
4. Informisanje nadležne školske uprave o situacijama trećeg nivoa nasilja najkasnije u roku od 24 časa.
5. Sačinjavanje izveštaja koji je sastavni deo izveštaja o radu škole.
6. Unapređenje kompetencija nastavnika za rad u ovoj oblasti.

U tekstu koji sledi biće predstavljene mere prevencije i intervencije koje su na raspolaganju obrazovno-vaspitnim ustanovama kao institucijama. To su program „Škola bez nasilja“, „Opšti protokol za zaštitu dece od nasilja“, „Posebni protokol za zaštitu

dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama“ i nacionalna platforma „Čuvam te“. Ove institucionalne mere deluju na različitim nivoima i mogu da uključuju osim škole i druge sektore. Program „Škola bez nasilja“ je po svojim karakteristikama dominantno preventivna mera i možemo reći da je najopštiji od svih opisanih u ovom radu. Osim učenika i zaposlenih u školama angažuju se roditelji i lokalna samouprava, kao i drugi sektori. Opšti i Posebni protokoli su dominantno interventne mere i sadrže redosled koraka u postupanju u slučajevima vršnjačkog nasilja. Oba su propisana od strane države i uniformna za sve obrazovno-vaspitne ustanove. Tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja je mera na nivou svake obrazovno-vaspitne ustanove i njegova uloga je prvenstveno interventna. Elektronska platforma „Čuvam te“ ima karakteristike intervencije i prevencije. Njen nivo je nacionalni a posebna novina je mogućnost online prijave nasilja.

PROGRAM “ŠKOLA BEZ NASILJA” - PREVENTIVNA MERA

Program „Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu“ započet je školske 2005/06. godine i sprovodi ga UNICEF u saradnji sa Ministarstvom prosvete i nauke, Ministarstvom zdravlja, Ministarstvom rada i socijalne politike, Savetom za prava deteta Vlade Republike Srbije, Zavodom za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Ministarstvom unutrašnjih poslova i Ministarstvom omladine i sporta. Cilj programa je stvaranje bezbedne i podsticajne sredine za učenje, rad i razvoj, a njegovo trajanje nije vremenski ograničeno: program je razvojni i nastoji da postane sastavni deo vaspitnog rada u školama. Program je pre svega namenjen deci, nastavnicima i zaposlenima u školama, ali i roditeljima i čitavoj lokalnoj zajednici. Program je zasnovan na iskustvima različitih programa mirovnog i drugih oblika neformalnog obrazovanja. Razvijen je kroz četiri sadržinske komponente (Vranješević i sar., 2020):

1. Istraživačka komponenta: istraživanje fenomena nasilja i predstavljanje rezultata istraživanja.
2. Edukativna komponenta: obuka nastavnika i školskog osoblja o nasilju, veštinama konstruktivne komunikacije, konstruktivnoj intervenciji, formiranju unutrašnje zaštitne mreže.
3. Vršnjačka komponenta: rad sa decom na prepoznavanju i otkrivanju nasilja, vršnjačkoj zaštiti, izgradnji uzajamnog poverenja i smanjenju nasilnog ponašanja među vršnjacima.
4. Komponenta porodica/mediji/lokalna zajednica: promocija uzajamne saradnje, mobilisanje javnosti za izgradnju savezništva i aktivno delovanje na smanjenju nasilja u lokalnoj zajednici.

Primena programa i trajna ugradnja u školski kurikulum traje najmanje jednu školsku godinu a škola prolazi kroz sedam koraka (Vranješević i sar., 2020):

1. podizanje svesti o problemu,
2. formiranje unutrašnje zaštitne mreže,
3. uspešno funkcionisanje unutrašnje mreže,
4. formiranje spoljašnje zaštitne mreže,
5. obraćanje za pomoć dece/podrođica izloženih nasilju i uspostavljanje poverenja u zaštitnu mrežu,

6. funkcionisanje vršnjačkih timova: prevencija, efikasne intervencije, integrisanje u zajednicu učesnika u nasilju,
7. samoprocena škole o tome da li je postala bezbedno okruženje za decu.

Novi pojam koji uvodi ovaj program je pojam zaštitne mreže. To je školska struktura koja ima za cilj organizovano suprotstavljanje nasilnom ponašanju. Uključuje sve aktere u vaspitnom procesu a može da bude unutrašnja i spoljašnja. Unutrašnja zaštitna mreža obuhvata: direktora, roditelje, pedagoško-psihološku službu, razrednog starešinu, školskog policajca, nastavnike, učenike, nenastavnoosoblje, vršnjačke timove. Spoljašnja zaštitna mreža obuhvata stručnjake iz drugih sektora: zdravstvo, socijalni rad, policija, kao i roditelje. U okviru programa postoje materijali u elektronskoj i štampanoj formi. To su: Škola bez nasilja-ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu, priručnik za roditelje „Šta je danas bilo u školi?“, program preventivnih radionica za učenike osnovnih škola, program radionica za rad sa roditeljima, priručnik za nastavnike. Priručnik za roditelje „Šta je danas bilo u školi?“ ima sledeća poglavlja (Koruga, Lajović i Trkulja, 2008): Šta je nasilno ponašanje, Posledice nasilnog ponašanja, Pomozite svom detetu kada trpi nasilje, Deca koja čine nasilje, Pomozite svom detetu kada se ponaša nasilno, Pomozite posmatračima ili ćutljivoj većini, Učinimo da nasilja bude manje, Unutrašnja zaštitna mreža, Spoljašnja zaštitna mreža, Pojmovnik. Vidimo da su obuhvaćene tri kategorije dece koja učestvuju u nasilju: žrtvne, nasilnici i posmatrači.

TIM ZA ZAŠTITU OD DISKRIMINACIJE, NASILJA, ZLOSTAVLJANJA I ZANEMARIVANJA-INTERVENTNA MERA

Svaka vaspitna i obrazovna ustanova u Srbiji je dužna da ima svoj poseban Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Tim za zaštitu spada u interventne mere i uvek se uključuje kada postoji sumnja da se radi o drugom ili trećem nivou vršnjačkog nasilja i kada postoji sumnja da je nasilje izvršila odrasla osoba nad detetom/učenicom. Članovi Tima su iz reda zaposlenih u ustanovi a broj članova zavisi od vrste ustanove. Stručni saradnik, psiholog ili pedagog, je obavezan član Tima i obično njegov vođa i odgovorna osoba. Zadaci Tima za zaštitu su: priprema program zaštite u skladu sa specifičnostima ustanove i utvrđenim merama za unapređivanje na osnovu analize stanja; informiše decu i učenike, zaposlene i roditelje o planiranim aktivnostima i mogućnosti traženja podrške i pomoći od tima za zaštitu; učestvuje u obukama i projektima za razvijanje kompetencija zaposlenih potrebnih za prevenciju i intervenciju u situacijama nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; predlaže mere za prevenciju i zaštitu, organizuje konsultacije i učestvuje u proceni rizika i donošenju odluka o postupcima u slučajevima sumnje ili dešavanja nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; uključuje roditelje u preventivne i interventne mere i aktivnosti; prati i procenjuje efekte preduzetih mera za zaštitu dece i učenika i daje odgovarajuće predloge direktoru; saraduje sa stručnjacima iz drugih nadležnih organa, organizacija, službi i medija radi sveobuhvatne zaštite dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; vodi i čuva dokumentaciju; izveštava stručna tela i organ upravljanja (Nasilje prema deci u Srbiji: determinante, faktori i intervencije, nacionalni izveštaj, 2017). Iz navedenih zadataka se može videti da Tim ne sprovodi vaspitno-disciplinski postupak protiv učenika, već da je uključen u izradu operativnog plana zaštite, praćenje realizacije plana, evaluaciju i saradnju sa drugim institucijama (Popadić, Plut i Pavlović, 2014). Bez obzira na vrstu

nasilja u Srbiji je nasilje razvrstano u tri nivoa, da bi se omogućilo ujednačeno postupanje ustanova u slučajevima nasilja. Procena nivoa nasilja se vrši na osnovu analize intenziteta, stepena rizika, trajanja i učestalosti ponašanja, posledica, broja učesnika, uzrasta i karakteristika razvojnog perioda deteta.

Na svakom nivou se preduzimaju različite interventne mere:

1. Na prvom nivou se angažuje samostalno odeljenski starešina, nastavnik ili vaspitač, u saradnji sa roditeljima. To je pojačan vaspitni rad, sa pojedincem ili grupom.
2. Na drugom nivou mere preduzima odeljenski starešina, u saradnji sa stručnim saradnikom i direktorom ustanove uz obavezno učešće roditelja. Počinje se sa pojačanim vaspitnim radom a ako je potrebno nastavlja se sa vaspitno-disciplinskim postupkom i izricanjem mera.
3. Na trećem nivou interventne mere preduzima direktor u saradnji sa Timom za zaštitu, stručnim saradnicima, roditeljima i nadležnim organima (napr. Centar za socijalni rad, zdravstvena služba, policija). Organizuje sa vaspitni rad i pokretanje vaspitno-disciplinskog postupka, sa izrečenim merama.

Zadaci Tima za zaštitu su sledeći (Kalezić Vignjević i sar., 2007):

1. učestvovanje u obukama,
2. informisanje i pružanje obuka svim zaposlenim u ustanovi,
3. organizovanje upoznavanja aktera u školi, roditelja i lokalne zajednice sa Opštim i posebnim protokolom,
4. koordinacija izrade i realizacije programa zaštite učenika od nasilja,
5. organizacija konsultacija u ustanovi i procena rizika,
6. procena efekata preduzetih mera,
7. evidentiranje nasilja,
8. prikupljanje dokumentacije,
9. saradnja sa drugim ustanovama,
10. saradnja sa medijima.

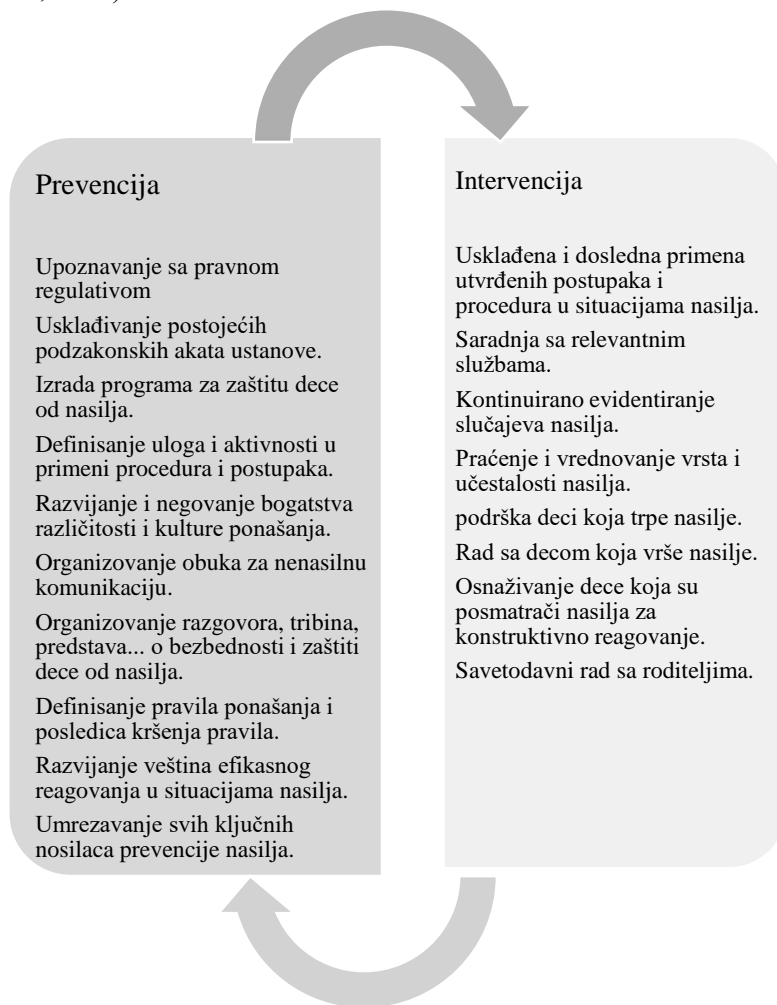
Najnovijim izmenama Pravilnika o postupanju u slučaju nasilja u školama propisano je da u okviru Tima za zaštitu škole moraju imati i Tim za krizne događaje kao i program za postupanje ustanove u kriznim događajima. Na taj način je pojačana uloga Tima za zaštitu koji sada može procenjivati da li je neophodno da se tokom trajanja vaspitno-disciplinskog postupka učenik udalji iz škole. Izmene pravilnika stavljaju još i dodatni akcenat na preventivne aktivnosti u školi koje uključuju roditelje i zaposlene, kao i obavezu stručnog usavršavanja zaposlenih.

POSEBNI PROTOKOL ZA ZAŠTITU DECE I UČENIKA OD NASILJA, ZANEMARIVANJA U OBRAZOVNO-VASPITNIM USTANOVAMA - INTERVENTNA I PREVENTIVNA MERA

Ovaj posebni protokol se odnosi na ustanove obrazovno-vaspitnog sistema u Srbiji: predškolske ustanove, škole i domove učenika. Proizilazi iz Opšteg protokola za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja (u daljem tekstu Opšti protokol, usvojen 2005. godine), kao i iz sledećih dokumenata: Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta, Nacionalni plan akcije za decu (strateški plan Vlade Republike Srbije, usvojen 2004. godine) i Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Službeni glasnik RS" br. 62/03, 64/03, 58/04, 62/04, 79/05 i 101/05). Posebne protokole ima još sistem zdravstva,

socijalne zaštite, policije i pravosuđa (Išpanović-Radojković i sar., 2011). Posebnim protokolom za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (u daljem tekstu Posebni protokol) se razrađuju interni postupci u situacijama sumnje ili dešavanja nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja (Kalezić Vignjević i sar., 2009). Osim toga, daje okvir i za preventivne aktivnosti. Na početku opšteg protokola detaljno su definisani pojmovi nasilja i različite forme nasilja: fizičko, emocionalno/psihološko, socijalno, seksualno nasilje i zloupotreba, elektronsko nasilje, zloupotreba dece, zanemarivanje i nemarno postupanje i eksploatacija. posebni protokol ima kao opšte ciljeve mere prevencije (stvaranje bezbedne sredine za život i rad dece/učenika) i mere intervencije u situacijama nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u ustanovama.

Na Slici 1. su predstavljene mere prevencije i intervencije (prilagođeno iz Kalezić Vignjević i sar., 2007).



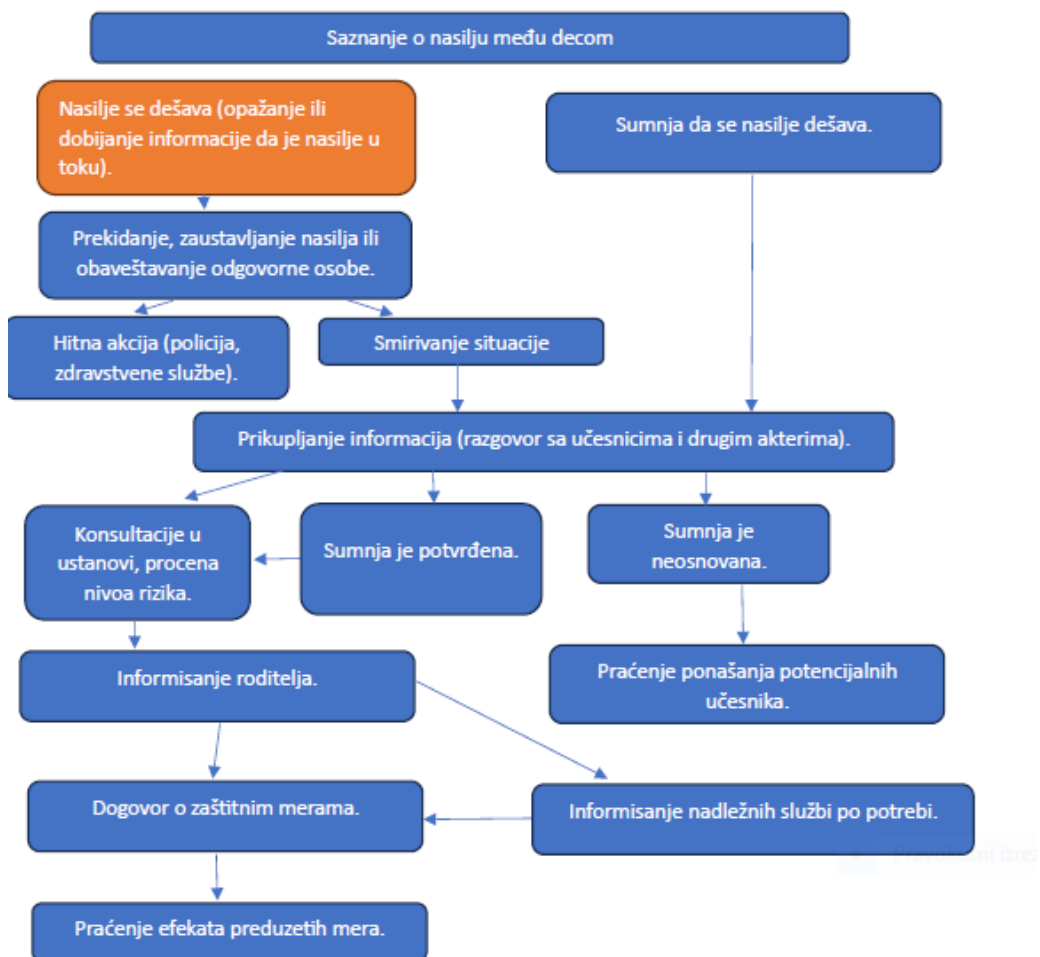
Slika 1. Mere prevencije i intervencije prema Posebnom protokolu

Figure 1. Prevention and intervention measures according to the Special protocol

U ovom tekstu Posebni protokol posmatramo prvenstveno kao interventnu meru, gde se jasno propisuju interventne aktivnosti kao procedure i postupci intervencije u zaštiti dece od nasilja. Jasno su propisani kriterijumi: da li se nasilje dešava ili postoji sumnja na nasilje, gde se dešava, ko su akteri i kakav je oblik i intenzitet. na osnovu ovih kriterijuma vrši se procena rizika i određuju se postupci i procedure. Propisani koraci u intervenciji su obavezujući a razlikuju se tri slučaja:

1. Nasilje među decom/učenicima.
2. Nasilje od strane zaposlenih u ustanovi.
3. Nasilje od strane odrasle osobe koja nije zaposlena u ustanovi.

Koraci su u Posebnom protokolu predstavljeni najpre šematski a onda i opisani u tekstu (Kalezić Vignjević i sar., 2007). Kao primer navodimo šemu postupka u slučaju kada se nasilje dešava među decom (Slika 2.).



Slika 2. Koraci prilikom nasilja među decom prema Posebnom protokolu
Figure 2. Steps in case of violence among children according to the Special protocol

Na ovaj način su šematski predstavljeni i opisani koraci i u druga dva slučaja nasilja u obrazovno-vaspitanj ustanovi. Zaposlenima a posebno Timu za zaštitu pružaju jasne

smernice i algoritam reagovanja u slučajevima nasilja. Od 2009. godine zaposleni u školama i vrtićima imaju na raspolaganju i Priručnik za primenu Posebnog protokola (Kalezić Vignjević i sar., 2009). Namenjen je pre svega članovima Tima za zaštitu a izdavač je Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Sadrži sledeće tematske celine: Značenje pojmova nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; Tim za zaštitu dece od nasilja; Program za zaštitu dece od nasilja; Dokumentacija i evidencija i Prilozi.

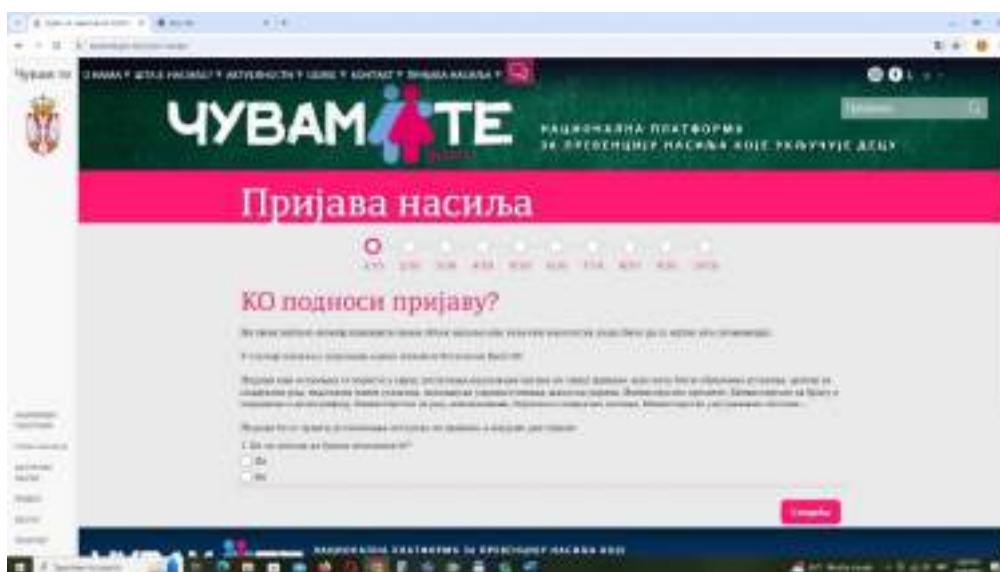
Dobre i efikasne mere intervencije mogu biti i preventivna mera za neko nasilje koje se može dogoditi u budućnosti. Zato su važne ujednačene procedure, obuka zaposlenih u školama i timski rad na nivou ustanove (Popadić, 2009).

PLATFORMA ZA PREVENCIJU I SUZBIJANJE NASILJA KOJE UKLJUČUJE DECU „ČUVAM TE“ - PREVENTIVNA I INTERVENTNA MERA

Jedna od najnovijih mera u okviru školskog sistema je nacionalna platforma za prevenciju i suzbijanje nasilja koje uključuje decu pod nazivom „Čuvam te“. To je projekat Vlade Republike Srbije uz podršku Kancelarije za informacione tehnologije i elektronsku upravu. Ovu platformu možemo svrstati u preventivne ali i interventne mere pošto jedan od ciljeva je i suzbijanje nasilja. U fokusu platforme je vršnjačko nasilje ali je ona zamišljena i kao alat koji pomaže u borbi protiv nasilja prema svim zaposlenima u ustanovama obrazovanja i vaspitanja u Srbiji. Osnovni delovi platforme nose nazive O nama, Šta je nasilje, Aktuelnosti, Obuke, Kontakt i Prijava nasilja (cuvamte.gov.rs). Dakle, možemo reći da je veći deo platforme informativnog karaktera a da deo Prijava nasilja predstavlja primer za intervenciju. U delu Šta je nasilje opisani su najvažniji tipovi nasilja i zlostavljanja: fizičko, psihičko, socijalno, digitalno, zloupotreba deteta i učenika, seksualno nasilje, nasilni ekstremizmi, trgovina ljudima, eksploatacija i zanemarivanje i nemarno postupanje. U okviru ovog segmenta nalaze se i informacije vezane za načine postupanja u slučaju nasilja i pitanja i odgovori. Opisani su Tim škole za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, mere koje ustanova preduzima u zavisnosti od nivoa nasilja nad detetom/učenicom i situacije kada se uključuju druge ustanove. Na jednom mestu su predstavljena najčešća pitanjai odgovori, kao što su: kome roditelj može da prijavi vršnjačko nasilje, da li je škola obavezna da postupa kada se nasilje dogodilo van škole, ko vrši procenu nivoa nasilja, proceduralno vođenje vaspitno-disciplinskog postupka protiv učenika... U segmentu Aktuelnosti nalaze se informativni tekstovi sa različitom tematikom: porodične teme, deca i mladi, internet i društvene mreže, međusektorska saradnja u zaštiti dece od nasilja. Poseban doprinos predstavljaju tekstovi vezani za mentalno zdravlje adolescenata što predstavlja relativnu novinu za Srbiju, u smislu da se otvoreno priča o problemima mentalnog zdravlja tinejdžera i adolescenata na širem društvenom nivou i da su takvi tekstovi pristupni i samim mladim ljudima. Tekstovi su kratki, informativni, prilagođeni uzrastu i pisani od strane stručnjak, psihologa i dečijih psihijatar. Osim deci, postoje tekstovi namenjeni posebno roditeljima, iz oblasti vaspitanja, mentalnog zdravlja, roditeljstva. Primetno je da se tekstovi stalno obnavljaju, dodaju se novi i da su isto pisani od strane stručnjaka. Prepoznato je da je jedan od najizazovnijih oblika vršnjačkog nasilja digitalno nasilje pa postoji grupa informativnih tekstova koja je posvećena upravo internetu i društvenim mrežama. primeri tema su: uloga nastavnika kod prepoznavanja digitalnog nasilja, kako prepoznati da je dete žrtva digitalnog nasilja, govor mržnje u

digitalnom svetu, kakav je uticaj digitalnog nasilja na mentalno zdravlje mladih... Platforma „Čuvam te“ ima i informacije o edukaciji za prevenciju nasilja i predstavljene su onlajn obuke za učenike, zaposlene i roditelje. Cilj ovih obuka je da se navedenim kategorijama omogući sticanje znanja i kompetencija iz oblasti prevencije vršnjačkog nasilja. Platforma integriše interaktivne provere znanja, sistem nagrađivanja i obukama se može pristupiti u bilo koje vreme sa različitih uređaja.

Preko platforme je moguća i onlajn prijava nasilja, što predstavlja najveću inovaciju i spada u interventne mere. Postoji formular za prijavu nasilja, provera statusa prijave i video uputstvo kako prijaviti nasilje. Formular se sastoji od 10 jednostavnih koraka (cuvamte.gov.rs). Omogućena je i anonimnost za korisnika. Može se prijaviti svaki oblik nasilja koji uključuje maloletna lica, bilo kao žrtve ili počiniocce. U slučaju nasilja u porodici postoji uputstvo da se odmah pozove besplatan broj 192. Status prijave proverava se uz navođenje broja i PINa prijave. Početni korak u prijavi je na Slici 3.



Slika 3. Prijava nasilja na platformi „Čuvam te“ (preuzeto sa cuvamte.gov.rs)

Figure 3. Reporting violence on the platform “Čuvam te” (taken from cuvamte.gov.rs)

ZAKLJUČAK

Obrazovno-vaspitne ustanove su po zakonu dužne da imaju razvijene mere i strategije reagovanja u slučajevima nasilja. Ove mere koje stoje školama na raspolaganju možemo nazvati institucionalnim merama i proizilaze iz određenih zakonskih rešenja na nivou cele države, naročito iz Posebnog protokola usvojenog 2007. godine (Popović, 2019).

Kada analiziramo opisane institucionalne preventivne mere sa aspekta nivoa prevencije možemo da zaključimo da se program “Škola bez nasilja” odvija na primarnom nivou prevencije. Uključuje sve učenike, nastavnike, roditelje i lokalnu zajednicu. Primarna prevencija ima svoje prednosti, kao što su nediskriminacija među decom, motivacija dece da pomognu u smanjenju nasilja, izbegavanje stigmatizacije dece, mogu postati deo školskog kurikuluma (Popadić, 2009). Nedostaci primarne prevencije se ogledaju u činjenici da deca-nasilnici neće biti uključeni u program jer ne žele ili se manje angažuju.

Ovaj program ima i najširi planirani obuhvat, jer planira uključivanje učenika, zaposlenih u školama, roditelja i lokalne zajednice. Međutim, nisu sve obrazovno-vaspitne ustanove u Srbiji uključene u ovaj program. Moraju se najpre ispuniti određeni uslovi da bi se program mogao realizovati u školama. Do sertifikata o učešću u programu vodi sedam koraka, jer ima toliko modula kroz koje se realizuje ceo projekat. Dakle, od spremnosti škola zavisi da li će se uključiti u program ili ne.

Posebni protokol i Tim za zaštitu su na nivou sekundarne, ali i tercijalne prevencije. Karakteristike sekundarne prevencije je da se radi sa rizičnom populacijom, u smislu da su kod te dece prisutni faktori rizika: nisko intelektualno ili akademsko postignuće, nerazvijene socijalne veštine, sukobi u porodici, neodgovarajući vaspitni stilovi roditelja, neadekvatna vršnjačka grupa... Tercijalna prevencija podrazumeva rad sa decom-nasilnicima, što je posebno vidljivo u Posebnom protokolu. Primena Posebnog protokola i postojanje Tima za zaštitu su obavezne mere, po čemu se razlikuju od programa „Škola bez nasilja“. Proističu iz zakonskih rešenja a od kraja 2023. su dopunjena izmenama Pravilnika o postupanju u slučaju nasilja u školama.

Elektronska platforma „Čuvam te“ je preventivna ali i interventna mera. Preventivna zbog toga što pruža informacije, edukativne tekstove, online obuke a interventna zbog toga što omogućava prijavu nasilja. Prevencija na platformi je na primarnom nivou, jer se obraća celoj populaciji, ne samo dece/učenika, već i zaposlenima u školi i roditeljima. Zbog elektronske forme dostupna je svim zainteresovanim pojedincima i grupama. Njena vrednost je upravo u širokoj dostupnosti i lakom prijavljivanju nasilja, i što komunicira sa decom/učenicima na njima prihvatljiv način. Za platformu je dostupna i mobilna aplikacija za sve operativne sisteme što je još više približava deci.

Možemo zaključiti da obrazovno-vaspitnim institucijama stoje na raspolaganju raznovrsne mere intervencije i mere prevencije u slučajevima nasilja u školi koje uključuje decu. Obuhvataju sva tri nivoa prevencije i kreću se od obaveznih do opcionih. Neke se odvijaju na nivou škole a neke su na nacionalnom nivou. Cilj i zadatak je da deluju kako na pojedince, dakle na individualnom nivou, tako i na različite grupe koje su uključene u proces obrazovanja i vaspitanja. U kontekstu ovih mera možemo spomenuti i školske policajce koji se nalaze u većini škola ili barem postoji neka vrsta radnika obezbeđenja, što pozitivno utiče na bezbednost dece u školama. Pored raznovrsnosti mera i nesporne svesti o važnosti nasilja u školama možemo postaviti pitanje efikasnosti preventivnih i interventnih mera. To je svakako tema budućih istraživanja ove uvek aktuelne teme, ne samo u Srbiji, već na globalnom nivou.

LITERATURA

- Bilić, V. (2023). *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među vršnjacima*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Išpanović-Radojković, V., Ignjatović, T., Kalezić Vignjević, A., Stevanović, I., Srna, J., Vujović, R. i Žegarac, N. (2011). *Zaštita deteta od zlostavljanja i zanemarivanja: primena Opšteg protokola*. Beograd: Centar za prava deteta.
- Kalezić Vignjević, A. i sar. (2007). *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja, zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

- Kalezić Vignjević A. i sar. (2009). *Priručnik za primenu Posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Koruga, D., Lajović, B. i Trkulja, M. (2008). *Šta je danas bilo u školi?-Priručnik za roditelje*. Beograd: UNICEF.
- Marković, M. R. (2017). School-based peer violence prevention: An overview of measures and activities. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 157-168. <https://doi.org/10.5937/nasvas1701157M>
- Nasilje prema deci u Srbiji: determinante, faktori i intervencije, nacionalni izveštaj* (2017). Beograd: UNICEF.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.
- Popadić, D., Plut, D. i Pavlović, Z. (2014). *Nasilje u školama Srbije: analiza stanja od 2006. do 2013. godine*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Popović, D. (2019). Procena kapaciteta škole za prevenciju vršnjačkog nasilja. U J. Stanišić, M. Radulović (Ur.), *Obrazovanje u funkciji modernizacije društva*, (str. 106). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vranješević, J. i sar. (2020). *Ka sigurnom i podsticajnom školskom okruženju: vodič za škole*. Beograd: UNICEF i Centar za interaktivnu pedagogiju.

IZAZOVI RADA U KOMBINOVANOM ODELJENJU U SRBIJI: DANAŠNJA REALNOST I SUTRAŠNJA POTREBA

CHALLENGES OF WORKING IN A COMBINED CLASSES IN SERBIA: TODAY'S REALITY AND TOMORROW'S NEED

Mila BELJANSKI

Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Sombor, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Škole sa kombinovanim odeljenjima imaju dugu prošlost. Neki elementi karakteristični za rad u kombinovanom odeljenju postojali su još u manastirskim školama u 9. veku, kao i pre Komenskog i Velike Didaktike a naročito su karakteristični za period 19. veka kada se postavljaju temelji školskog sistema u Srbiji. Teška ekonomska situacija, nedostatak učitelja i školskog prostora ograničili su otvaranje škola koje su osnivane po principu – jedna škola – jedan učitelj. Nakon 2. svetskog rata promene na seoskom području u Srbiji – dovele su do depopularizacije sela kao i manjak učitelja koji rade u školama, što je dovelo do pojave većeg broja kombinovanih odeljenja. Kombinovano odeljenje je odeljenje koje je sastavljeno od učenika dva, tri ili četiri razreda sa kojima istovremeno radi jedan učitelj. U radu će biti reči o modelima kombinovanih odeljenja u Srbiji, prednostima i nedostacima rada kao i o specifičnoj organizaciji obrazovno-vaspitnog rada u kombinovanom odeljenju. Specifičnosti rada ogledaju se kroz nastavni plan i program, školski kalendar, planiranje, pripremanje, raspored časova i nastavni čas. Izazovi rada u kombinovanom odeljenju mogu se uočiti i u izboru nastavnih metoda, u smeni direktne i indirektna nastave i kombinaciji različitih oblika rada i tipova časa. Raspored časova mora biti prilagodljiv, organizovan u smeni i po ili smeni i četvrt. Uvidom u specifičnosti rada u kombinovanom odeljenju može se zaključiti da je ovakav rad zahtevan, složen i mora uzvati opšte i posebne didaktičke zahteve da bi bio uspešan.

Ključne reči: kombinovano odeljenje, modeli, direktna i indirektna nastava, nastavni oblici rada

ABSTRACT

Schools with combined classes have a long history. Some elements characteristic of work in a combined class existed in monastery schools in the 9th century, as well as before Comenius and the Great Didactic and are especially characteristic of the period of the 19th century when the foundations of the school system in Serbia were laid. Difficult economic situation, lack of teachers and spaces limited the opening of schools that were founded according to the principle - one school - one teacher. After the Second World War, changes in the rural areas in Serbia led to the depopularization of villages as well as a lack of teachers working in schools, which led to the emergence of a larger number of combined classes. A combined class is a class made up of students from two, three or four grade levels with whom one teacher works at the same time. The paper will discuss the models of combined classes in Serbia, the advantages and disadvantages of the working in such classes, as well as the specific organization of educational work in a combined class. The specifics of the work are reflected in the curriculum, school calendar, planning, preparation, class schedule and lesson. The challenges of working in a combined class can also be seen in the choice of teaching methods, in the alternation of direct and indirect teaching, and in the combination of different forms of work and class types. The class schedule

must be flexible, organized in shifts and a half or shifts and a quarter. By looking at the specifics of the work in a combined class, it can be concluded that this kind of work is demanding, complex and must respect general and special didactic requirements in order to be successful.

Keywords: combined class, models, direct and indirect teaching, teaching methods

UVOD

Kombinovano odeljenje je odeljenje koje je sastavljeno od učenika dva, tri ili četiri razreda sa kojima istovremeno radi jedan učitelj (Rajičević, 2014). Pri tome se termin kombinovano odeljenje odnosi na niže razrede osnovne škole.

Škole sa kombinovanim odeljenjima imaju dugu prošlost. Neki elementi karakteristični za rad u kombinovanom odeljenju (jedna prostorija za rad, jedan učitelj, učenici različitog uzrasta) postojali su još u manastirskim školama u Srbiji u 9. veku. Kasnije je dominirao koncept individualne nastave sa elementima kombinovanih odeljenja, uglavnom u manastirima, crkvama (Špijunović, 2003). Tada su učitelji bili bogoslovi, radilo se bez početka i kraja školske godine, razreda, nije bilo uzrasnih razlika, učilo se napamet. Znači, neki elementi karakteristični za rad u kombinovanim odeljenjima postojali su i pre Komenskog i (1592-1670) Velike Didaktike i pre nego što je Marija Terezija svojim Školskim ustavom 1776. godine uvela taj sistem u srpske škole. Teška ekonomska situacija u zemlji, nedostatak učitelja i školskog prostora ograničili otvaranje škola u Srbiji i posle ovog perioda. One su osnivane po principu "jedna škola- jedan učitelj" pa je tako npr. 1839. godine bilo je 84 škole sa 84 učitelja i 2916 učenika. Tek 1861 "Kratkim uputstvom za srpske narodne učitelje" data je mogućnost da kada učitelj radi sa više od 80 učenika, da se angažuje još jedan pomoćni učitelj "a da se deca na dve sobe podele". Rad u kombinovanom odeljenju bio je veoma raširen i neposredno nakon II svetskog rata. Tada je jedan učitelj radio u kombinovanom odeljenju i sa 80-100 učenika. Industrijalizacija zemlje, posle 1950. godine izazvala je promene pogotovo na seoskom području Srbije što je dovelo do depopularizacije sela i smanjenja broja učenika u postojećim školama (Rajičević, 2014; Špijunović, 2003).

U celom dosadašnjem periodu, nedostatak učitelja i neophodnog prostora je bio odlučujući faktor za formiranje kombinovanih odeljenja, a u savremenim uslovima je to depopularizacija sela, odnosno smanjivanje broja učenika, u selima uglavnom, sa jedne strane i želja da se stvore uslovi za što veći obuhvat učenika osnovnim obrazovanjem i škola stavi u funkciju revitalizacije sela, sa druge strane. Zatvaranjem ovih škola bili bi otvoreni mnogi drugi problemi pre svega samih učenika, učitelja, ali i ovih seoskih sredina čije bi se propadanje dalje nastavilo (Petrović, 2019). Zato bi trebalo sačuvati sela od zatvaranja škola u njima i da se one bez obzira na broj učenika i dalje postoje. U tim sredinama škola nije samo mesto gde učenici odlaze da bi naučili nešto nego jedino mesto gde postoji npr. biblioteka, to je na neki način i kulturni centar gde se održavaju priredbe, kulturne i sportske aktivnosti. U okviru ovih škola primetna je i briga o starima i održavanje veza sa generacijama učenika koji su tu školu završili, stoga ovakve škole imaju proširenu ulogu u sredini u kojoj se nalaze.

MODELI KOMBINOVANJA RAZREDA

U praksi se nailaze preporuke za različite kombinacije razreda u odeljenju. Neki didaktičari smatraju da treba spajati bliže razrede (I i II, III i IV) i to argumentuju sličnošću nastavnih programa i mogućnošću da se organizuje zajednički rad za dva razreda. Jedna od prednosti takvog rada je da stariji učenici mogu ponoviti gradivo iz mlađeg razreda, a mlađi mogu da imaju uvida šta će učiti sledeće godine. Isto tako, slični delovi iz nastavnog programa istog predmeta su zastupljeniji u bližim razredima. Osnovni nedostatak spajanja bližih razreda je ujednačavanje programa, kao i teža organizacija samostalnog rad učenika, naročito u I i II razredu.

Neki didaktičari (Vuković, 1953) dokazuju da treba spajati udaljenije razrede (I i III, II i IV), jer kako kažu, to garantuje da će se sa svakim razredom posebno raditi i da će se zasigurno realizovati svi nastavni programi. Učenicima mlađeg razreda pažnja neće skretati na ono što rade stariji učenici jer im je gradivo isuviše teško, nego će se skoncentrisati na ono što im je zadato za samostalan rad dok nastavnik neposredno radi sa starijim razredom. Tada učitelj više vremena može posvetiti radu sa mlađim učenicima u okviru direktnog rada jer su stariji učenici samostalniji. Takođe, stariji učenici imaju više časova od mlađih pa se na tim časovima može samostalno raditi. Stariji učenici pozitivno deluju na mlađe, te smatraju ovi autori, stvara se bolja radna atmosfera u odeljenju pa izazov koji učitelji imaju u ovakvim uslovima da razvije prosocijalno ponašanje dolaze do izražaja (Jevtić i Knežević Florić, 2011; Đorđević, 2019). Isto tako, bez obzira na uzrast deca međusobno snažno deluju jedni na druge u pogledu socijalizacije, i mlađi na starije i stariji na mlađe. Najprirodnije socijalna zajednica za decu je porodica te je potpuno prirodno formirati razredne zajednice po uzoru na porodicu, pedagoške zajednice u kojima ima i starije i mlađe dece (Lučić i Matijević, 2004). Ono što može biti teškoća u radu bez obzira na model kombinovanja razreda jeste nedostatak konkurencije u ovako malim zajednicama.

U uslovima malih seoskih škola često se radi o nekoliko učenika u razredu pa se učiteljima oduzima ova vrsta izbora. "Neizbežno obeležje specifične organizacije rada u kombinovanom odeljenju predstavlja komunikacija nastavnika i učenika. Ona je tako funkcionalno raspoređena da nastavnik simultano, direktno radeći s jednim kontroliše rad drugog razreda. Takve relacije u radu nesumnjivo zahtevaju i elastičniju organizaciju rada i dinamičniju komunikaciju sa dva ili više razreda." (Rajčević, 2014, str. 44), tako da je potreban napor učitelja da održi dinamiku časa i pozitivnu radnu atmosferu (Petrović, 2019).

SPECIFIČNA ORGANIZACIJA VASPITNO-OBRAZOVNOG RADA U KOMBINOVANIM ODELJENJIMA

Specifična organizacija vaspitno-obrazovnog rada u kombinovanom odeljenju ogleda se u specifičnom radu u odnosu na:

1. **Plan i program** - primaran je učenik, ishodi i ciljevi nastave, a ne program, odnosno konkretan sadržaj. Tako bi trebao da je organizovana realizacija plana i programa
2. **Školski kalendar** - Pravilnikom o školskom kalendaru utvrđeno je vreme ostvarivanja nastavnog plana i programa, broj radnih i nastavnih dana, početak i završetak školske godine i vreme raspusta. Kalendar nema u vidu specifične uslove

u kojima rade pojedine škole (duge zime, zavejane puteve, udaljenost od kuće do škole) pa se postavlja pitanje zašto učitelju koji radi u kombinovanom odeljenju ne bi bilo dozvoljeno da kalendar prilagodi i koriguje uslovima rada pod uslovom da se ostvari propisan broj radnih dana...

3. **Planiranje i pripremanje** - to je ključ uspeha, osnova efikasnog, uspešnog i racionalnog rada učitelja u kombinovanom odeljenju. Učitelji prepisuju (preuzimaju godišnje i mesečne planove) kolega koji rade u čistim odeljenjima, efikasnije bi bilo voditi računa o uslovima u kojima ti planovi nastaju; individualnim mogućnostima učenika; da se planiranje vrši zajedno za svaki nastavni predmet i razred, a realizacija da bude simultana - važna horizontalna i vertikalna integracija.

Horizontalna integracija – jedna tema, odnosno ideja, sagledava iz različitih uglova odnosno jednu temu obrađujemo iz više nastavnih predmeta čime se omogućava ekonomičnija organizacija časova u kombinovanom odeljenju i doprinosi da učenici ne doživljavaju svet oko sebe po nastavnim predmetima već po njegovoj celovitosti i kompleksnosti jer je objektivna stvarnost integralna.

Vertikalna integracija - slične sadržaje u različitim razredima obrađujemo na jednom času u okviru jednog predmeta, čime se rad u kombinovanom odeljenju bogati i po sadržaju (celovitije i produbljenije proučavanje gradiva) i po formi (racionalnije trošenje vremena i racionalnija organizacija časa).

4. **Raspored časova** – Učitelj mora da radi na izradi dobrog i pedagoški zasnovanog rasporeda časova, vodeći računa o dobrom balansu dana u nedelji i težini nastavnih predmeta tokom radnog dana. Efikasniji bi bio elastičniji raspored časova koji bi učitelj sačinjavao na kraju svake sedmice za sledeću, uz mogućnost vršenja izmena u toku realizacije u zavisnosti od tempa napredovanja, prirode obrađivanih sadržaja, interesovanja učenika i uslova rada. Raspored časova u kombinovanom odeljenju mora biti prilagodljiv, navode se nastavni predmeti za taj dan ali nje i njihov redosled, jer će to učitelj utvrditi u vreme pripremanja za nastavu. Raspored časova se može organizovati kao rad u smeni i po (pretpostavlja da nastava u dva razreda počne dva časa ranije u odnosu na ostala dva razreda) i rad u smeni i četvrt (pretpostavlja da nastava u dva razreda počinje jedan čas ranije u odnosu na ostala dva).
5. **Nastavni čas** - U jednom odeljenju istovremeno se odvija više časova jedan pored drugog, svaki od njih ima posebne ciljeve, zadatke i ishode, sadržaje, etape, metodiku itd. Veliki čas - čas u kombinovanom odeljenju u celini i mali čas - čas u svakom razredu pojedinačno.

DILEME I PROBLEMI U OKVIRU RADA U KOMBINOVANOM ODELJENJU

Od učitelja se traži velika kreativnost, potrebno je više vremena za osmišljavanje priprema i samih časova. U udžbenicima didaktike, u prethodnom periodu, ovom problemu nije posvećena posebna pažnja. Učitelj je dodatno opterećen administrativnim delom, pisanjem priprema i vođenjem dnevnika za svaki razred (Rajčević, 2014).

U kombinovanom odeljenju ima dosta dilema i problema u vezi za organizacijom i realizacijom rada. Problemi rada u kombinovanom odeljenju ogledaju se u sledećim oblastima:

1. **Dužina trajanja časa** - učitelj u kombinovanom odeljenju u vremenskoj jedinici od 45 min. realizuje više nastavnih jedinica pa bi učitelj u kombinovanom odeljenju sam trebao da određuje dužinu časa u granicama od 40 do 55 minuta, što učenici neće doživeti kao opterećenje.
2. **Školsko zvono** - imati ga ili ne?
Dužinu nastavnog časa u kombinovanom odeljenju trebalo bi odrediti ako se uvažavaju:
 - a) karakteristike učenika sa kojima se radi,
 - b) vrste sadržaja (matematika, fizičko vaspitanje),
 - c) tip časa (obrađivanje, utvrđivanje, ponavljanje, sistematizacija),
 - d) uslove rada (koji je čas po redu, atmosfera u učionici...).

Stoga se može zaključiti da bi bilo u redu zadržati školsko zvono kao početak, ali ga isključiti za kraj.

3. **Nastavne metode** - Okolnosti rada, istovremeni rad sa dva ili više razreda u zajedničkoj prostoriji, pored toga sa malim brojem učenika, ne dozvoljavaju uvek veliki izbor metoda rada. Uskraćena je mogućnost organizacije grupnog rada. Praksa je pokazala da se najčešće koristi monološka metoda...učitelj sve sam radi, saopštava, zaključuje, pita, odgovara. Učenike stavlja u pasivan položaj u procesu sticanja znanja, a učitelj je prenosilac znanja.
4. Slabosti se ogledaju i u odnosu na **indirektnu nastavu** - učitelj ne učestvuje direktno nego putem organizacije samostalnog rada učenika u kombinovanom odeljenju koji nekoliko puta prevazilazi vremensko trajanje direktne nastave u kombinovanom odeljenju. Učitelji uglavnom više pažnje posvećuju direktnoj nego indirektnoj nastavi i u operativnoj i u pripremnoj fazi pa se zadaju zadaci reda radi (da učenici da ne bi ometali direktnu nastavu) - ne koristi nikome a šteti svima. Mora biti tako organizovana indirektna nastava da aktivira učenike i usmerava ih da samostalno dolaze do saznanja.
5. **Razmeštaj učenika u odeljenju i razreda u odeljenju** – trenutno, u većini učionica u kojima se odvija rad u kombinovanom odeljenju „pati od iste bolesti“ lošeg razmeštaja zbog oskudice prostora, malih učionica, nedostatka klupa i uopšte uzev, lose materijalne situacije. Važan je razmeštaj razreda u odeljenju što može da doprinese boljem organizovanju savremenih oblika rada i racionalnijem korišćenju nastavnih sredstava, punoj aktivnosti učenika i atmosferi za rad. U praksi razmeštaj treba da omogući učitelju preglednost svakog razreda bez ometanja drugog razreda. Trebalo bi voditi računa i o izvoru svetlosti, udaljenosti od vrata, prozora, razmeštaj učenika u odeljenju u odnosu na temperament, navike i drugo. Da bi to bilo izvodljivo mora se voditi računa o mogućnosti nabavke i korišćenja više tabli, pomoćnih učionica, lako pomerljivog nameštaja i opremljenosti nastavnim sredstvima.

Postoje brojni **nedostaci** i slabosti rada u kombinovanom odeljenju. Oni se pripisuju uslovima u kojima učenici žive i uče; opremljenosti škola nastavnim sredstvima i tehničkim uređajima; nefleksibilnoj organizaciji rada (u kombinovanom odeljenju radi se po istim principima kao u školama koje imaju 1000 i više učenika); složenoj organizaciji časa, posebno u slučajevima kada se istovremeno radi sa tri ili četiri razreda; nedostatku vremena za direktan rad učitelja sa učenicima pojedinih razreda; čestim promenama učitelja; neosposobljenošću učitelja za rad u kombinovanom odeljenju;

nedostatku odgovarajuće metodičke literature za učitelje; nerazrađenom sistemu njihovog stručnog usavršavanja (seminari, ogledni časovi i sl.); njihovoj izolovanosti, nedovoljnoj i neadekvatnoj saradnji sa matičnom školom i sredinom u kojoj se škola nalazi (Špijunović, 2003).

Ovakvi uslovi na neki način i u nekim aspektima mogu se smatrati i prednošću: učenici napreduju prema vlastitom tempu i mogućnostima. Deci se može posvetiti puna pažnja što u uslovima rada sa trideset i više učenika, često, i uz postojanje najbolje volje, nije moguće. Učitelj može da posveti punu pažnju kreativnosti učenika i da otkrije njihove potencijalne talente. Ovakav rad osposobljava učenike za samoobrazovanje, obezbeđeno je češće ponavljanje i čvršće povezivanje nastavnih sadržaja u jednu celinu. Učenici mlađih razreda su u situaciji da spontano upoznaju mnoge činjenice i pojmove kojima operišu učenici starijih razreda, a ovi su, opet, u situaciji da se podsete i obnove one sadržaje koje su obrađivali prethodnih godina (Petrović, 2019; Špijunović, 2003). Permanentna smena direktne i indirektna nastave i kombinacija različitih oblika rada čini nastavu dinamičnijom, raznovrsnijom, atraktivnijom i interesantnijom. Razvijaju se drugarski i kolektivni odnosi, pojačava se osećaj kolektivne odgovornosti, samim tim nastaju humani i ljudski odnosi među decom (Jukić i Gajić 2006).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

S obzirom na perspektive kretanja i migracije stanovništva procenjuje se da će kombinovana odeljenja i u budućnosti biti ne samo značajna nego i trajna karakteristika školske mreže (Špijunović, 2003). Potrebno je upoznati se sa njihovim karakteristikama i budućim učiteljima dati smernice kako da se postave u ovoj situaciji. Na učiteljskim fakultetima trebalo bi više časova posvetiti metodici rada u kombinovanom odeljenju jer učitelji u toku studija nisu dovoljno pripremljeni i upoznati za rad u kombinovanom odeljenju.

Uloga i odgovornost učitelja u ovakvim uslovima rada veoma je velika. Organizacija časa u kombinovanom odeljenju je složen i delikatan zadatak za svakog učitelja. Složenost se uvećava brojem razreda u kombinovanom odeljenju kao i brojnim problemima i dilemama vezanim za organizaciju časa, među kojima se ističe dužina trajanja časa, različiti oblici rada, tipovi časa, korišćenje različitih metoda rada (Pavlović 2009). Specifičnosti rada kao i njihova racionalizacija koja je predložena nije zasnovana na krupnim promenama i reformama, već na takvim promenama koje su realne i moguće da se ostvare. One proističu iz potrebe da se urade promene iznutra, da se promeni atmosfera u učionici, da se individualizuje nastava u skladu sa brojem i mogućnostima učenika, da se istaknu pozitivne strane rada u cilju očuvanja sela i istakne kreativnost i stručna autonomnost učitelja u primeni plana i programa (Špijunović, 2003).

Sa jedne strane istaknuti su mnogobrojni problemi sa kojima se sreću učenici, učitelji, ali i čitavo društvo u Srbiji u uslovima depopulacije sela i besprovatnog zamiranja života u njima. Sa druge strane, istaknute su prednosti, lepote i pre svega značaj njihovog postojanja u ovim selima. Ove škole su simbol živosti i nade za sela, njihovim nestankom bi verovatno bila izgubljena svaka nada za preživljavanje seoskih zajednica uopšte (Petrović, 2019). Stoga, možemo još jednom zaključiti da su kombinovana odeljenja, naročito na selima, današnja realnost i sutrašnja potreba.

LITERATURA

- Đorđević, M. Z. (2019). Uloga nastavnika u podsticanju prosocijalnog ponašanja učenika. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, (21), 27-44.
- Jevtić, B. i Knežević-Florić, O. (2011) *Izazovi socijalnopedagoške delatnosti*. Niš: Filozofski fakultet
- Jukić, S. i Gajić, O. (2006). *Didaktičko-metodički aspekti organizacije nastave u kombinovanim odeljenjima*. Novi Sad: Matica srpska.
- Lučić, K. i Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odeljima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pavlović, J. (2009). Male škole. *Pedagoška stvarnost*, 55(1/2), 213-227. http://pedagoska.stvarnost.ff.uns.ac.rs/asb/2009/PS-1-2_2009.pdf
- Petrović, Z. (2019). Nastava u kombinovanom odeljenju male seoske škole – primer iz prakse. *Sinteze*, (15), 93-103. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-21252>
- Rajčević, P. (2014). Specifičnosti nastavnog rada učitelja u kombinovanom odeljenju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Prizren-Leposavić*, (8), 41-55. <https://doi.org/10.5937/zrufp11408041R>
- Špijunović, K. (2003). *Racionalizacija rada u kombinovanom odeljenju*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Vuković, R. (1953). *Rad u nepodeljenoj osnovnoj školi i kombinovanom odeljenju* - priručnik za učitelje i đake učiteljskih škola. Beograd: Pedagoško društvo NR Srbije.

EXAMINING THE INFLUENCE OF FAMILY ROUTINES ON CHILDREN'S DEVELOPMENT

ISPITIVANJE UTICAJA PORODIČNIH RUTINA NA RAZVOJ DJECE

Syzanë MEROVCI, Biljana CVETKOVA DIMOV

St. Clement Ohridski University, Faculty of Education, Bitola, North Macedonia

Original scientific paper

ABSTRACT

Children represent the joy of our world, and the environment in which they are nurtured from their earliest days plays a pivotal role in shaping their multifaceted development. Within this context, family routines emerge as fundamental elements, offering children a crucial sense of predictability and stability in their everyday lives. Through consistent adherence to routines, children not only gain a sense of security but also cultivate essential qualities such as self-confidence, curiosity, social adeptness, self-regulation, and effective communication skills. Understanding the profound impact of these routines on children's development is paramount for optimizing outcomes across cognitive, emotional, social, and behavioral domains. By establishing and maintaining consistent routines, parents influence their children's growth trajectory, nurturing their well-being and guiding them toward a future marked by health and success. This study aims to examine the effect of family routines on fostering emotional resilience, nurturing social bonds, stimulating cognitive curiosity, and shaping the evolving identity of the child. Beyond the seemingly mundane rituals of daily life, family routines serve as potent stimuli for holistic growth, creating enduring ripples that extend well into childhood and beyond. Employing a survey-based approach, this study delves into the intricate dynamics of family routines, probing into various aspects such as mealtime habits, bedtime rituals, and homework schedules, alongside evaluating children's emotional, social, and cognitive development. Through a meticulous blend of quantitative analyses and qualitative insights, gleaned from parents from diverse backgrounds, this research sheds light on the nuanced interplay between family routines and children's development. The findings underscore the pivotal role of consistent family routines in fostering children's well-being, illuminating potential pathways for interventions to nurture a supportive and conducive family environment conducive to healthy development.

Keywords: family routines, children's development, family practice

APSTRAKT

Djeca predstavljaju radost našeg svijeta, a okruženje u kojem su odgajani od najranijih dana igra ključnu ulogu u oblikovanju njihovog višestranog razvoja. U tom kontekstu, porodične rutine predstavljaju jedan od osnovnih elemenata, nudeći djeci ključni osjećaj predvidljivosti i stabilnosti u njihovom svakodnevnom životu. Kroz dosljedno pridržavanje rutine, djeca ne samo da stiču osjećaj sigurnosti, već i neguju osnovne kvalitete kao što su samopouzdanje, radoznalost, socijalna sposobnost, samoregulacija i efektivne komunikacijske vještine. Razumijevanje dubokog utjecaja ovih rutina na razvoj djece je jako vazno za optimizaciju ishoda u kognitivnim, emocionalnim, društvenim i bihevioralnim domenima. Uspostavljajući i održavajući dosljedne rutine, roditelji imaju snažan utjecaj na putanju rasta svoje djece, njegujući njihovo blagostanje i usmjeravajući ih ka budućnosti obilježenoj zdravljem i uspjehom. Cilj ove studije je ispitati

učinak porodične rutine na podsticanje emocionalne otpornosti, njegovanje društvenih veza, stimulaciju kognitivne radoznalosti i oblikovanje razvoja identiteta djeteta. Osim naizgled uobicajenih rituala svakodnevnog života, porodične rutine služe kao moćni poticaji za holistički rast, stvarajući trajni uticaj koji se proteže kroz djetinjstvo pa na dalje. Koristeći pristup zasnovan na anketama, ova studija se bavi zamršenom dinamikom porodičnih rutina, ispitujući različite aspekte kao što su navike za vrijeme obroka, rituali prije spavanja i raspored domaćih zadataka, uz evaluaciju emocionalnog, socijalnog i kognitivnog razvoja djece. Kroz preciznu mješavinu kvantitativnih analiza i kvalitativnih uvida, prikupljenih od roditelja različitog porijekla, ovo istraživanje baca svjetlo na nijansiranu interakciju između porodičnih rutina i razvoja djece. Saznanja studije naglašavaju ključnu ulogu dosljednih porodičnih rutina u negovanju dobrobiti djece, identificirajući potencijalne mogućnosti za intervencije koje su usmjerene na njegovanje podržavajućeg i povoljnog porodičnog okruženja koje pogoduje zdravom razvoju.

Ključne riječi: porodične rutine, razvoj djece, porodična praksa

INTRODUCTION

Every household needs a set of established routines and no universal formula exists. However, when routines are well-established and organized, they provide security and care for children, foster a sense of belonging, maintain order, and prevent chaos in daily life. It is important to acknowledge that each family has its unique way of approaching these routines. Typically, a family routine includes structured and repetitive activities such as simple chores, bedtime rituals, preparation for school, homework, and other activities. Experts of education believe that family routines have multiple purposes. Routines are planned, organized, and led by parents to have the children understand and feel that they believe in their capabilities and foster independence. Another one is that when children are given a task and are engaged they become responsible for themselves and their surroundings. Still, all of these tasks contribute to a sense of control and effective decision-making for parents.

Creating a conscious family environment takes time and a clear picture of the values, attitudes, and behaviors that everyone wants to have in their family. It is therefore important to examine the extent to which one leads a value-oriented life. In his book "7 Habits of Highly Effective Families," Covey (2023) suggests the values that are considered as most important. Covey defines values as essential elements associated with people, things, concepts, or principles. Values such as diligence, integrity, empathy, fitness, spirituality, and loyalty have been taught for generations however, it depends on the family which of the values they consider to be paramount and which values they believe are considered necessary for future generations. Traditionally this concept has been researched to understand how families function and how routines break down when faced with family stressors, such as alcoholism. This type of research is best exemplified by Bossard and Boll's (1950) book on family rituals. According to their analysis of diaries, interviews, and family memories, rituals regulate family life to a considerable extent and support family stability. Consistent family routines are associated with children's well-being as they provide them with a predictable structure that effectively guides their behavior and promotes healthy development (Liu & Merritt, 2021; Spagnola & Fiese, 2007). For people who are in the role of parents or who anticipate parenthood, it is crucial to understand how these routines affect children's growth and well-being to

improve their development and promote healthy relationships. However, socioeconomic factors, particularly poverty, can greatly affect the impact of these routines on children's development. For families living in developing countries and facing poverty, establishing and maintaining consistent routines can be challenging due to financial constraints, limited resources, and unstable living conditions. Kosovo, the youngest country in Europe, boasts a relatively young population accounting for 30% of its inhabitants. This demographic advantage undoubtedly offers a special opportunity for the country's economic and social progress. However, recent data published by the UNDP shows that the poverty rate has increased by 16% due to economic difficulties resulting from high unemployment (UNDP, 2023). Inadequate access to stable routines can have a detrimental effect on children from disadvantaged backgrounds. The lack of predictable and stable routines affects children's emotional regulation, cognitive development, and social skills. In addition, this lack of stability can also increase stress levels in parents and children, affecting their overall development.

This study aims to explore the complex relationship between family routines and children's development children, taking into account the emotional aspect. Emotions are of great importance in children's lives as they shape their behavior, relationships, and overall psychological state (Boyce et al., 1983). By analyzing the functioning of family routines, we aim to gain a deeper understanding of the impact and importance of routines on children's overall development.

Literature review

Several decades of research on family routines have been conducted, since the mid-20th century. The first groundbreaking on family routines in sociology was performed by Reuben Hill in 1949. In this study, he examined how family rituals and routines shape family dynamics and maintain family unity (Hill, 1949). Hill's research highlights the variety of stressors that impact families. These include economic difficulties, health problems, relationship conflicts, parenting obstacles, and external pressures from work or society. These stressors can stem from both internal and external factors, and their intensity and duration can vary greatly. Studies have shown that parents and caregivers play a crucial role in overall well-being, which is why they are commonly referred to as "environmental protective factors" (Hawley & DeHaan, 1996). In addition, research focusing on school-age children suggests that families who can establish consistent routines, even under difficult circumstances, may be able to protect their children from the negative effects of limited economic resources (Brody & Flor, 1997). Furthermore, the regularly practiced routines, that revolve around mealtimes, playtime, reading, and bedtime, contribute to a stable home environment. They facilitate the completion of important daily tasks and promote the child's social and cognitive development (McLoyd et al., 2008).

These routines include family-level behaviors, such as eating meals together, and child-specific activities that are supervised or organized by an adult. By providing structure, predictability, and order to everyday life, these routines not only promote family organization but also foster a sense of belonging and strengthen family cohesion (Fiese et al., 2002). Studies have shown that children's behavior and development are strongly influenced by their family relationships (Cowan & Cowan, 2019; Van As & Janssens, 2002). In addition, the presence of various challenges within a family can potentially

lead to psychological effects on other members of the household. The occurrence of a single mental disorder, such as depression, can significantly affect the psychological well-being of parents, consequently impacting the mental state of their children (Hirsch et al., 1985; Tweed & Ryff, 1996). The research in the article 'The Role of Family Routines in the Intergenerational Transmission of Depressive Symptoms between Parents and Their Adolescent Children' by Manczak et al. (2017) looked at how family patterns influence the link between parents' depressive symptoms and children's ability to control their emotions. Family patterns were also found to numerically explain one aspect of the association between depressive symptoms in parents and depressive disorders in adolescents. These findings indicate that family habits may be another part of the family environment that contributes to the transmission of depressive symptoms from one generation to the next.

According to the study by Zajicek-Farber et al. (2014) after conducting various studies, the idea of attachment has shown that good parenting is important for children as it helps them control their emotions and behavior as they prepare to learn when they are young. The study found that parents who engage with their children during bedtime, reduce early parenting stress, through this practice, which can affect the child's ability to control their emotions and behavior, positively impacting their emotional strength in the future. Also, the study denoted that the use of child habits as a means of dealing with the negative effects of early childhood that are not safe or healthy can provide a structure for policies, procedures, and assistance.

The article by Benkelman et al. (2017) examined the modifiable determinants of preschool children's dietary behavior. The article found that several strategies changed the amount of quantity of food available and the amount of food offered by parents. These adjustments were associated with better outcomes for the children. Moreover, the study noted that interventions with parents have been shown to reduce controlling feeding behaviors and increase self-efficacy in children's feeding; however, this wasn't associated with better outcomes for the children. The article concludes that there are opportunities to improve the definition of how family normal factors, their use, and their measurement. For more effective creation and dissemination of remedies, it is important to improve accuracy and process verification, according to the article.

According to Hosokawa et al. (2023), family routines, and family relationships are important determinants of a child's development. The article denotes that routines in the family can provide children with a blueprint for their behavior and a safe place to feel comfortable, which helps them grow. According to the study conducted, family routines were associated with higher levels of unity and expressiveness, but lower levels of dispute. It also found that cohesion was linked to less externalizing problematic behavior. On the contrary, expression was linked to more positive conduct and less internalizing and externalizing problematic behavior. The article therefore denoted that to maintain children's mental and physical health families need to stick to habits, improve relationships, and make the home a healthy place. Routines are good for the health of the entire household and the mental and physical well-being of the child. According to the study by Liu et al. (2021), family routines are stable, repeated behaviors or exchanges that involve multiple family members and occur regularly in the life of a household. This type of behavior includes communication for different purposes, commitment to a short period, and being consistent. Moreover, the study denotes that

family routines are primarily about achieving practical goals and principles, scheduling time to meet the needs of daily life, reducing arguments and conflicts, and facilitating family routines and schedules.

Statement of the problem

This study seeks to examine the effects of family routines, parental involvement, and screen time on the development of children. Additionally, it aims to investigate how demographic factors influence family dynamics and parenting practices. The overarching problem statement of this research is as follows: Despite the acknowledged significance of family routines and parental involvement in shaping children's development, there is a need to comprehend the specific routines, communication patterns, and approaches to managing screen time within diverse family contexts. Furthermore, it is crucial to understand the implications of these factors on children's academic achievement, socio-emotional well-being, and overall development. Additionally, exploring the role of demographic factors such as parental education level, employment status, and residential area in shaping family dynamics and parenting practices can provide valuable insights into the socio-cultural influences on child-rearing practices and outcomes. By conducting a comprehensive investigation of these factors, this study aims to contribute to evidence-based interventions and policies that promote positive family dynamics and support children's optimal development in contemporary society.

METHODOLOGY

Study design

The research was designed in a survey model with a set of specific questions aimed at parents living in urban and rural areas of the Prishtina region. The population of the study consisted of N=220 parents, selected randomly and surveyed on a voluntary anonymous basis.

Sample and data collection tools

The study was conducted in urban and rural areas within the Prishtina region, and it was aimed at parents who had at least one school child and resided permanently in the region covered by the study. We also ensured that the selected population of the study had different socio-economic backgrounds, including households of lower-middle, middle, and upper-middle income.

Data Analysis

Parents' responses were collected and transferred into Excel sheets before they were transferred into SPSS 26 for data analyzing procedures. The questionnaire was designed in two major parts: The first part with independent variables (age group, gender, education level, residence, employment status), and the second part with dependent variables.

RESULTS

Independent variables

Independent Variables were gender, age, employment status, residential area, and educational attainment. The majority of respondents are female, comprising 59.5% of the total sample, while males make up 40.5%. This suggests a potential gender imbalance in the respondents, which could influence the overall perspectives and responses reflected in the survey results. Respondents predominantly fall within the age range of 31-50 years old, constituting 62.3% of the sample. The age group of 18-30 years old represents 26.4%, and those aged 51-65 years old make up 11.4%. This indicates that the survey captures perspectives mainly from parents in their prime working and child-rearing years. A significant portion of respondents, 67.3%, are employed, while 32.7% are unemployed. This suggests that the survey includes a diverse range of socio-economic backgrounds, with implications for the perspectives and experiences shared by the respondents. The majority of respondents, 62.7%, reside in urban areas, while 37.3% come from rural areas. This urban-rural distribution could influence factors such as access to resources, educational opportunities, and community dynamics, which may impact the responses provided in the survey. In terms of educational background, the largest proportion of respondents, 51.4%, hold a bachelor's degree. A significant portion, 30.9%, have completed secondary school only, while 14.5% possess a Master's degree and 3.2% have a PhD. This indicates a diverse educational profile among the respondents, which could influence the level of insight and understanding reflected in their survey responses. Overall, these interpretations highlight the importance of considering demographic factors such as gender, age, employment status, residential area, and educational attainment when analyzing survey data. Understanding the demographic composition of the sample population can provide valuable context for interpreting the survey results and drawing meaningful conclusions.

Table 1. Demographic variables and their frequencies

Tabela 1. Demografske variable i njihove frekvencije

Demographic data		F	%
Age	18-30	58	26.4
	31-50	137	62.3
	51-65	25	11.4
Employment status	Employed	148	67.3
	Unemployed	72	32.7
Residential area	Urban	138	62.7
	Rural	82	37.3
Gender	Female	131	59.5
	Male	89	40.5
Qualification	Secondary School	68	30.9
	BA	113	51.4
	MA	32	14.5
	PhD	7	3.2

Age group versus residential area

The crosstabulation between age groups and residential areas reveals interesting patterns. Age Group 18-30 Years Old: A slightly higher percentage of respondents in this age group reside in rural areas (14.09%) compared to urban areas (12.27%). This suggests that while urban living may be more common among younger adults, a notable proportion still resides in rural areas, indicating diverse residential preferences or circumstances among this age cohort. Age Group 31-50 Years Old: A significant majority of respondents in this age group live in urban areas (45%), while a smaller proportion resides in rural areas (17.27%). This indicates a pronounced preference for urban living among individuals in their prime working and child-rearing years. Factors such as employment opportunities, access to amenities, and educational resources in urban areas may contribute to this trend. Age Group 51-65 Years Old: The distribution of respondents between urban and rural areas in this age group is relatively balanced, with 5.45% residing in urban areas and 5.91% in rural areas. This suggests that older adults have a more evenly distributed preference for residential locations, possibly influenced by factors such as retirement, lifestyle choices, or familial ties to rural communities.

Employment status versus residential area

The crosstabulation between employment status and residential area reveals significant disparities. In urban areas, the employment rate is substantially higher, with 54.09% of respondents being employed compared to only 8.64% who are unemployed. This indicates a strong association between urban living and higher employment opportunities. Urban areas typically offer a more diverse job market, with greater access to industries, businesses, and educational institutions, which may contribute to the higher employment rate observed. In contrast, the employment rate in rural areas is lower, with 13.18% of respondents being employed and a significantly higher proportion, 24.09%, being unemployed. This suggests that rural areas face challenges in providing sufficient employment opportunities for residents. Factors such as limited economic diversification, dependence on traditional industries like agriculture, and geographic isolation may contribute to the higher unemployment rate observed in rural settings. Overall, the crosstabulation underscores the stark differences in employment dynamics between urban and rural areas. Urban areas generally offer greater employment prospects, while rural areas often struggle to provide adequate job opportunities, leading to higher unemployment rates. These findings have implications for economic development policies, workforce training initiatives, and efforts to address regional disparities in employment opportunities.

Dependent Variables

Family routine activities

Dependent variables were family daily routines, eating time, chores, homework, reading before sleeping, nature entertainment, and media restrictions. The responses to the multi-choice question about daily *family routine activities* provide insights into the prevalent practices among the surveyed families. A vast majority of respondents, 92.7%, prioritize *eating time* as a daily family routine activity. This underscores the significance of mealtime as a shared experience for families, promoting bonding, communication, and

social interaction. Sixty-five percent of respondents include *chores* as part of their daily family routine. This indicates the importance of instilling responsibility and cooperation among family members through shared household tasks.

A considerable majority, 70.5%, incorporate *homework* into their daily family routine. This suggests a commitment to supporting children's education and academic success within the family unit. Nearly a third of respondents, 29.5%, prioritize *reading before sleeping* as a nightly family routine. This highlights the value placed on literacy and relaxation before bedtime, fostering a conducive environment for learning and winding down. Forty-eight to six percent of respondents include *nature entertainment activities* in their daily family routine. This indicates a recognition of the importance of outdoor recreation and connecting with nature for physical and mental well-being. A minority of respondents, 29.1%, incorporate *media restrictions* into their daily family routine. This suggests a growing awareness of the need to balance screen time with other activities and promote healthy media consumption habits among family members. Overall, these interpretations illustrate the diverse range of activities that families prioritize in their daily routines, reflecting values such as bonding, education, leisure, and well-being. Understanding these prevalent practices can inform strategies for promoting family cohesion, supporting child development, and fostering healthy lifestyle habits within households.

Family daily challenges

The responses to the multi-choice question about daily *family challenges* shed light on the common difficulties faced by surveyed families. The overwhelming majority of respondents, 83.6%, identify *time management* as a significant challenge within their daily family routines. This suggests that many families struggle to effectively allocate and utilize their time, potentially due to competing priorities, busy schedules, or difficulty balancing work, school, and other responsibilities. A smaller proportion of respondents, 20.9%, cite *organizing the day at home* as a challenge. This implies that some families encounter difficulties in structuring and coordinating household activities, which may lead to inefficiencies, disorganization, or feelings of overwhelm. Similarly, 22.3% of respondents express challenges related to *prioritizing tasks* within their daily routines. This suggests that some families find it challenging to determine which tasks are most important or urgent, leading to potential inefficiencies or stress in managing responsibilities effectively. Another 22.3% of respondents indicate facing challenges due to a *lack of conditions*. This could refer to various factors such as inadequate resources, limited space, or unfavorable living conditions, which may hinder families from carrying out their daily activities comfortably or efficiently. Overall, these interpretations highlight the complex and multifaceted nature of daily family challenges. Time management emerges as a predominant concern, suggesting a need for strategies to help families better manage their schedules and priorities. Additionally, addressing issues related to organization, task prioritization, and improving living conditions can contribute to enhancing the overall well-being and functioning of families.

Extracurricular activities

The responses to the multi-choice question about extracurricular activities for children provide insights into the diverse range of activities that parents choose to engage their

children in. Eighteen-point-six percent of respondents choose *swimming* as an extracurricular activity for their children. This suggests a recognition of the importance of water safety and physical fitness, as well as the popularity of swimming as a recreational and competitive sport. While only a small proportion, 0.9%, select *running* as an extracurricular activity for their children, it still indicates an interest in promoting physical activity and endurance among children. Nine to five percent of respondents opt for *ballet* as an extracurricular activity. This highlights the appeal of dance as a form of artistic expression and physical activity for children, as well as the perceived benefits of discipline and coordination that ballet training can provide. Five percent of respondents choose *gym* activities for their children. This underscores the importance of promoting strength, flexibility, and overall physical health through structured exercise programs. Thirty-nine percent of respondents select *other sports* beyond swimming, indicating a diverse range of athletic interests among children and parents. This reflects the popularity of sports as a means of promoting teamwork, sportsmanship, and physical fitness among children. The most popular choice, 36.8% of respondents enroll their children in *foreign language courses*. This suggests a growing emphasis on multilingualism and global competence, as well as recognition of the cognitive and cultural benefits of language learning from an early age. Eighteen-point-six percent of respondents opt for *IT courses*, reflecting the increasing importance of digital literacy and technology skills in today's society and job market. Eleven-eight percent of respondents choose *music* as an extracurricular activity for their children, highlighting the value placed on artistic and creative development through musical education. Interestingly, none of the respondents select *drama* as an extracurricular activity for their children. This may suggest a lower prioritization of theatrical arts compared to other activities listed. Fifteen percent of respondents choose *other extracurricular activities* beyond those listed, indicating a wide range of interests and opportunities for children outside of traditional sports and arts programs. Overall, these interpretations underscore the diverse array of extracurricular activities that parents choose for their children, reflecting a balance between physical, intellectual, and artistic development. Each choice reflects different values, interests, and aspirations parents have for their children's growth and enrichment.

Family outdoor activity routines

The responses to the multi-choice question about *family activity routines* provide insights into the types of outdoor and recreational activities that families engage in together. A significant proportion of respondents, 45.5%, choose *walking in nature* as a family activity routine. This indicates a strong preference for outdoor leisure activities that promote physical activity, relaxation, and connection with the natural environment. While a smaller percentage, 3.6%, select *nature exploration* as a family activity, it still highlights an interest in discovering and learning about the natural world as a family unit. Twenty-seven to three percent of respondents opt for *biking* as a family activity, indicating a preference for cycling as a means of recreation and exercise that can be enjoyed by family members of all ages. Nineteen-point-one percent of respondents choose *picnics* as a family activity, emphasizing the appeal of outdoor dining and socializing amidst natural surroundings. Thirty-two-three percent of respondents incorporate *sports* into their family activity routines, reflecting a desire for active and

competitive recreational pursuits that promote physical fitness and teamwork. A small percentage, 3.6%, engage in *landscape photo shooting* as a family activity, indicating an interest in photography and capturing memories of outdoor experiences. Forty-six percent of respondents prioritize *play in nature* as a family activity, underscoring the importance of unstructured outdoor play for children's physical, cognitive, and emotional development. Only a small proportion, 4.5%, choose *landscape drawing* as a family activity, suggesting an interest in artistic expression and creativity inspired by natural landscapes. Six to eight percent of respondents select *other activities* beyond those listed, indicating a diverse range of interests and preferences for family recreation. In summary, these interpretations highlight the significance of outdoor activities in family bonding, health promotion, and enjoyment of natural environments. The variety of activities chosen reflects the diverse interests and preferences of families in engaging with nature and each other.

Parents' modes of communication

The responses to the multi-choice question about *parents' modes of communication with their children* offer insights into the various communication styles and strategies employed within families. Forty-five percent of respondents choose *verbal communication* as a primary mode of interaction with their children. This indicates the importance of direct verbal exchanges, including conversations, instructions, and expressions of affection, in facilitating understanding and connection within parent-child relationships. A smaller percentage, 3.6%, select *nonverbal communication* as a mode of interaction. While less prevalent, nonverbal cues such as gestures, facial expressions, and body language can still play a significant role in conveying emotions, intentions, and messages within parent-child interactions. Sixty-five-point-nine percent of respondents prioritize *attentive listening* as a communication strategy. This underscores the importance of actively listening to children's thoughts, feelings, and concerns, fostering mutual respect, empathy and trust within parent-child relationships. Eighty-eight-point-two percent of respondents engage in *problem discussion* with their children. This indicates a proactive approach to addressing challenges, conflicts, and issues within the family environment through open and collaborative dialogue. Sixty-six-point-eight percent of respondents participate in *motivating conversations* with their children. This suggests a focus on providing encouragement, support, and positive reinforcement to inspire children to set and pursue goals, develop confidence, and achieve personal growth. Seventy-two-point-three percent of respondents utilize *lecturing* as a mode of communication. While lecturing may convey important lessons, values, and expectations, it also carries the risk of being perceived as authoritarian or one-sided, potentially hindering effective communication and engagement with children. Thirty-one-point-four percent of respondents engage in *role modeling* as a communication strategy. This involves demonstrating desired behaviors, attitudes, and values through personal actions and examples, serving as a powerful form of teaching and influence in shaping children's development. Overall, these interpretations highlight the diversity of communication styles and approaches employed by parents in their interactions with children. Effective communication strategies, such as attentive listening, problem discussion, motivating conversations, and positive role modeling, play crucial roles in

fostering healthy parent-child relationships, promoting emotional well-being, and supporting children's overall development and resilience.

Firstborn child time and energy

Time and energy required for the firstborn child versus other children reveal interesting perceptions among respondents were also examined. A significant majority, 71.4% of respondents, perceive the time and energy required for their firstborn child as *very high*. This suggests that parents often perceive the arrival of their first child as a major life adjustment, requiring considerable time, attention, and effort to meet the needs of a new family member. The transition to parenthood can be accompanied by a steep learning curve and increased responsibilities, leading to a perception of high demand for parents' resources. In contrast, a smaller proportion, 17.7% of respondents, perceive the time and energy required for their firstborn child as *very little*. This minority perspective may reflect differing experiences or circumstances among parents, such as having a strong support network, effective time management skills, or a relatively smooth transition to parenthood. These interpretations highlight the varied perceptions and experiences parents have regarding the time and energy demands associated with their firstborn child. While the majority perceive a high level of requirement, acknowledging the significant adjustments and responsibilities that come with parenthood, a minority view the demands as comparatively lower, possibly reflecting individual differences in parenting experiences, support systems, and coping mechanisms.

Time allocation to children

The responses to the question about time spent with children provide insights into parents' perceptions of the adequacy of their time allocation. A notable proportion of parents, 39.1%, perceive the time they spend with their children as sufficient. This suggests that these parents feel they can dedicate a satisfactory amount of time to engage with and care for their children amidst their other commitments and responsibilities. They likely prioritize quality interactions and meaningful experiences with their children within their available time. A significant portion of parents, 34.5%, express feeling that the time they allocate to their children is *insufficient*. This indicates that these parents perceive challenges in balancing competing demands such as work, household chores, and personal obligations with spending quality time with their children. They may experience feelings of guilt or stress due to not being able to dedicate as much time as they desire to their children. A considerable percentage of parents, 26.4%, report that their time spent with their children is *limited*. This suggests that these parents feel significantly constrained in their ability to allocate time to their children, possibly due to demanding work schedules, long commutes, or other factors that restrict their availability. They may experience frustration or concern about the impact of limited time on their parent-child relationships and family dynamics. Overall, these interpretations highlight the complex interplay between parental time allocation and perceived adequacy in meeting the needs of children. While some parents feel they can strike a satisfactory balance, others struggle with feelings of inadequacy or constraints on their ability to spend meaningful time with their children. Understanding these perceptions can inform efforts to support parents in managing their time effectively and fostering positive parent-child relationships.

Smart Devices

The responses to the question about children's time spent on smart devices provide insights into parents' perceptions of screen time: Half of the parents surveyed believe that their children spend a *significant amount of time* on smart devices. This indicates a concern among these parents about the quantity of screen time their children are engaging in. They may perceive excessive screen time as potentially detrimental to their children's physical health, mental well-being, social interactions, and academic performance. A smaller proportion of parents, 13.2%, express a stronger concern, believing that their children spend *too much time* on smart devices. This subset of parents likely perceives excessive screen time as a more serious issue requiring intervention or stricter limits to mitigate potential negative effects on their children's development and overall well-being. Conversely, over a third of parents, 36.8%, believe that their children spend relatively *little time* on smart devices. This suggests that these parents are satisfied with the amount of screen time their children engage in or may actively monitor and restrict screen time to ensure a balanced approach to technology use. Overall, these interpretations reflect varying levels of concern and awareness among parents regarding their children's screen time habits. While some parents perceive screen time as a significant issue warranting attention and regulation, others may feel more comfortable with their children's usage patterns or actively manage screen time to maintain a healthy balance between technology use and other activities. Understanding parental perceptions of screen time can inform efforts to promote responsible and mindful use of technology among children and adolescents.

CONCLUSION

This study aimed to examine the effect of family routines on fostering emotional resilience, nurturing social bonds, stimulating cognitive curiosity, and shaping the evolving identity of the child. The survey was divided into two parts: dependent and independent variables. The findings of the study regarding demographic variables such as gender distribution, age, employment status, residential area, and education attainment revealed the following. The majority of respondents were females, which may influence the perspectives and responses reflected in the survey results. Most respondents fell within the 31-50 age group, suggesting that the survey captured perspectives primarily from parents in their prime working and child-rearing years. The majority of respondents were employed and resided in urban areas, reflecting diverse socio-economic backgrounds and living environments among the surveyed families. Concerning education profile respondents exhibited a diverse educational profile, with a significant proportion holding Bachelor's degrees. The second part of the survey included multiple-choice questions regarding family dynamics and activities. On the question regarding extracurricular activities, our findings suggest that swimming, foreign language courses, and IT courses were among the most popular extracurricular activities for children, highlighting a blend of physical, intellectual, and technological interests among families. Whereas the questions that were dedicated purposely to testing family activities walking in nature, sports, and playing in nature emerged as popular family activities, underscoring the importance of outdoor leisure and physical activity for family bonding and well-being, which is an important factor for the emotional side

of children. Parents were also asked to state their opinions regarding the communication aspect which serves as a fundamental mechanism through which children develop social, emotional, cognitive, and behavioral competencies that contribute to their overall well-being and success in life. Problem discussion, attentive listening, and motivating conversations were common communication strategies employed by parents, fostering open dialogue and support within parent-child relationships. By fostering positive communication patterns and creating a supportive and nurturing family environment, parents play a crucial role in promoting their children's holistic development and well-being. Parents were asked also regarding their challenges and concerns that impact their daily routines and A significant proportion of parents identified time management as a challenge, suggesting the need for strategies to balance competing demands and priorities within family routines. Additionally, many parents expressed concerns about their children's screen time habits, with a substantial percentage perceiving it as excessive or problematic. While a significant portion of parents perceived their time spent with children as sufficient, others expressed concerns about insufficient or limited time, reflecting varying experiences and priorities within family dynamics. In summary, the survey data provide valuable insights into the diverse family routines, challenges, and perceptions of parental involvement that shape children's development. These findings can inform discussions and interventions aimed at promoting positive family dynamics and supporting children's well-being and growth.

LITERATURE

- Bekelman, T., Bellows, L., & Johnson, S. (2017). Are Family Routines Modifiable Determinants of Preschool Children's Eating, Dietary Intake, and Growth? A Review of Intervention Studies. *Current Nutrition Reports*, 6. <https://doi.org/10.1007/s13668-017-0207-9>
- Bossard, J., & Boll, E. (1950). In *Rituals in Family Living*. University of Pennsylvania Press. https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bossard_and_Boll_Family_Ritual_in_Autobiographies.pdf
- Boyce, W. T., Jensen, E. W., James, S. A., & Peacock, J. L. (1983). The family routines inventory: Theoretical origins. *Social Science & Medicine*, 17(4), 193-200. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(83\)90116-8](https://doi.org/10.1016/0277-9536(83)90116-8)
- Brody, G. H., & Flor, D. L. (1997). Maternal psychological functioning, family processes, and child adjustment in rural, single-parent, African American families. *Developmental Psychology*, 33(6), 1000-1011. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.6.1000>
- Covey, S. (2023). *The 7 Habits Of Highly Effective Families Summary*, Boo Key
- Cowan, P., & Cowan, C. (2019). The Role of Parental Relationships in Children's Well-Being: A Modest Set of Proposals for Improving the Lives of Children. *Human Development*, 62, 1-4. <https://doi.org/10.1159/000500173>
- Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S., & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16(4), 381-390. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.16.4.381>
- Hawley, D. R., & DeHaan, L. (1996). Toward a Definition of Family Resilience: Integrating Life-Span and Family Perspectives. *Family Process*, 35(3), 283-298. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00283.x>
- Hill, R. (1949). *Families under stress: adjustment to the crisis of war separation and reunion* Harper 1949.

- Hirsch, B. J., Moos, R. H., & Reischl, T. M. (1985). *Psychosocial adjustment of adolescent children of a depressed, arthritic, or normal parent* *Journal of Abnormal Psychology*, 94(2), 154-164. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.94.2.154>
- Hosokawa, R., Tomozawa, R., & Katsura, T. (2023). Associations between Family Routines, Family Relationships, and Children's Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 32(12), 3988-3998. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02687-w>
- Liu, Y., & Merritt, D. H. (2021). Family routines and child problem behaviors in fragile families: The role of social demographic and contextual factors. *Children and Youth Services Review*, 129, 106187. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106187>
- Manczak, E. M., Williams, D., & Chen, E. (2017). The role of family routines in the intergenerational transmission of depressive symptoms between parents and their adolescent children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(4), 643-656. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0187-z>
- McLoyd, V. C., Toyokawa, T., & Kaplan, R. (2008). Work Demands, Work-Family Conflict, and Child Adjustment in African American Families: The Mediating Role of Family Routines. *Journal of Family Issues*, 29(10), 1247-1267. <https://doi.org/10.1177/0192513X08320189>
- Spagnola, M., & Fiese, B. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284-299. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000290352.32170.5a>
- Tweed, S. H., & Ryff, C. D. (1996). Family climate and parent-child relationships: Recollections from a nonclinical sample of adult children of alcoholic fathers. *Research in Nursing & Health*, 19(4), 311-321. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199608\)19:4<311::AID-NUR5>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199608)19:4<311::AID-NUR5>3.0.CO;2-L)
- UNDP. (2023). *Exploring the dynamics of household poverty in the face of inflation: Evidence from a survey*. <https://www.undp.org/Kosovo/publications/exploring-dynamics-household-poverty-face-inflation-evidence-survey>
- Van As, N., & Janssens, J. (2002). Relationships between Child Behavior Problems and Family Functioning: A Literature Review. *Child Care in Practice*, 5, 40-51.
- Zajicek-Farber, M. L., Mayer, L. M., Daughtery, L. G., & Rodkey, E. (2014). The Buffering Effect of Childhood Routines: Longitudinal Connections Between Early Parenting and Prekindergarten Learning Readiness of Children in Low-Income Families. *Journal of Social Service Research*, 40(5), 699-720. <https://doi.org/10.1080/01488376.2014.930946>

RAZLIKE U PROSOCIJALNOM I AGRESIVNOM PONAŠANJU DJECE U ODNOSU NA DJEČIJU PERCEPCIJU (NE)JEDINSTVENOSTI RODITELJSKIH ODGOJNIH STILOVA

DIFFERENCES IN PROSOCIAL AND AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN IN RELATION TO CHILD'S PERCEPTION OF (MIS)ALIGNMENT OF PARENTS' PARENTING STYLES

Aid BULIĆ¹, Edina MALKIĆ²

¹Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Međunarodno udruženje „Interaktivne otvorene škole“, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Princip jedinstvenog odgojnog djelovanja roditelja je jedan od osnovnih pedagoških principa vezanih za obiteljski kontekst jeste. Međutim, iako se radi o „pedagoškoj abecedi“ za koju se smatra da ju je svako već odavno savladao, situacija u praksi izgleda da ukazuje na mnoge suprotne primjere gdje roditelji nemaju jedinstven odgojni pristup odgajanju svoje djece. Iz tog razloga odlučili smo se istražiti usklađenost odnosno ne(jedinstvenost) u dominantnim odgojnim stilovima roditelja kroz percepciju djece. Također, nastojali smo utvrditi i potencijalno postojanje razlika u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece u odnosu na njihovu percepciji ne(jedinstvenosti) dominantnih odgojnih stilova roditelja. Istraživanje je provedeno u sklopu projekta „1 kvadratni kilometar obrazovanja“ koji implementira Međunarodno udruženje „Interaktivne otvorene škole“ (MIOS Tuzla). Uzorak istraživanja činilo je 310 učenika iz 6 osnovnih škola obuhvaćenih navedenim projektom. U istraživanju smo koristili metodu teorijske analize i servej metod, dok smo od instrumenata istraživanja koristili adaptirani Upitnik percipiranih stilova roditeljstva koji je sadržavao i pitanja o spolu djece i roditelja, te razredu koji dijete pohađa. Korištena je i prilagođena Skala za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece. Nalazi do kojih smo došli ukazuju da u 70% slučajeva djeca svoje roditelje procjenjuju kao jedinstvene u pogledu dominantnog odgojnog stila, dok 30% djece svoje roditelje doživljava kao nejedinstvene. Također, nalazi su pokazali da su djeca koja svoje roditelje percipiraju kao jedinstvene u pogledu odgojnog stila, u prosjeku više prosocijalna i manje agresivna od djece koja svoje roditelje percipiraju kao nejedinstvene. Istaknuti rezultati predstavljaju putokaz za provođenje aktivnosti s ciljem zadovoljenja edukacijskih potreba roditelja.

Ključne riječi: odgojni stil roditelja, jedinstvenost odgojnih stilova, prosocijalno ponašanje, agresivno ponašanje

ABSTRACT

The principle of aligned parenting styles of both parents is one of the basic pedagogic principles related to family context. However, although it is a “pedagogical alphabet” which is considered a basic principle that has been mastered by everyone, practice indicates that there are many examples where parents have different parenting styles. This is the reason why we decided to investigate alignment of prevalent parenting styles through perception of children. Also, we have

attempted to determine if there are any differences in prosocial and aggressive behavior of children in relation to their perception of (mis)alignment in parenting styles of their parents. Research was conducted as a part of the project "1 square kilometer of education" implemented by international association "Interactive open schools" (MIOS) Tuzla. Research sample consisted of 310 students from 6 elementary schools that were involved in the project. For methods in this research, we used theoretical analysis method and survey method and as for instruments, we utilized adaptive questionnaire of perceived parenting styles that contained questions about the gender of children and their parents as well as grade child attends. The adapted scale for assessment of aggressive and prosocial behavior of children was used in this research. The findings indicate that in 70% of cases, children perceive that their parents have aligned dominant parenting styles, while in 30% of cases, children perceive that their parents have misaligned dominant parenting style. Findings also indicate, that children that perceive their parents to have aligned parenting styles tend to be more prosocial and less aggressive than children that perceive their parents to have misaligned parenting styles. The highlighted results serve as a guide for implementing activities aimed at meeting the educational needs of parents.

Keywords: parenting styles of parents, alignment of parenting styles, prosocial behavior, aggressive behavior

UVOD

Velika brzina promjenljivosti društvenog konteksta nesumljivo dovodi do brojnih „savremenih“ problema u odgoju i obrazovanju. Roditelji i nastavnici svakodnevno su izloženi mnogim nepredvidivim i nepoznatim odgojnim situacijama i u kojima nisu sigurni kako adekvatno postupati. Sablić (2014) ističe kako su mogućnosti odgojnog djelovanja velike, da zahtijevaju mnogo strpljenja, upornosti i takta, te da složeni odgojni problemi nadilaze mogućnosti pojedinaca i da se mogu rješavati samo sinhroniziranim djelovanjem.

U takvom usklađenom djelovanju roditelji su nezaobilazan faktor koji zajedno sa nastavnicima treba jedinstveno djelovati na rješavanju odgojno-obrazovnih problema djece. Međutim, navedeno jedinstveno djelovanje nastavnika i roditelja često izostaje iz različitih razloga što i nije toliko začuđujuće, ako imamo u vidu činjenicu da jedinstveno odgojno djelovanja nerijetko izostaje u samoj porodici kada su u pitanju oba roditelja. Nameće se pitanje, kako će roditelji rješavati složene odgojne probleme svoje djece, ukoliko ne poznaju osnovne odgojne principe koji predstavljaju pedagošku „abecedu“? Odgovor je neuspješno ili neefikasno, jer upravo je poznavanja osnovnih odgojnih principa (načela) jedan od glavnih uvjeta rješavanja „savremenih“ i složenih odgojnih problema.

Govoreći o posebnim mogućnostima odgojnog djelovanja roditelja, Vukasović (1999) navodi „pedagošku kulturu roditelja“ kao jedan od uvjeta od kojeg će ovisiti navedene mogućnosti. „Pedagoška kultura roditelja“ pored ostalog podrazumijeva i poznavanje osnovnih odgojnih načela kao npr. načela „jedinstvenosti“ koje se odnosi na skladno odgojno djelovanje oba roditelja. Ukoliko ne postoji jedinstven pristup u odgajanju djece od strane roditelja, ukoliko roditelji proturječe jedno drugome, onda će i odgojni rezultati biti negativni. Isti autor ističe i kako nejedinstveno ponašanje roditelja prema djeci dovodi djecu u situaciju kontradiktornosti u kojoj ne znaju kako se ponašati što rezultira pojavom neuroza u ponašanju djece.

Situacije u kojima dijete ne razumije i ne zna šta se od njega očekuje ili kako da se ponaša (da bi zadovoljilo očekivanja nejedinstvenih roditelja), prema mišljenju Fennell i Weinhold (1997, prema Pašalić-Kreso, 2004) predstavljaju jednu od karakteristika disfunkcionalne porodice. Ova činjenica ukazuje da nejedinstveno odgojno djelovanje roditelja predstavlja potencijalnu opasnost koja može dovesti u pitanje funkcionisanje porodice, izvršavanje njenih zadataka i zadovoljenje dječijih potreba, što nadalje vodi mnogim negativnim posljedicama u različitim aspektima dječijeg ponašanja.

Koliko je jedinstvenost odnosno usklađenost roditelja u odgoju djece bitna ističe i Boričević Maršanić (2020) navodeći kako je usklađenost roditelja u odgoju važnija za socioemocionalni razvoj djeteta od roditeljstva svakog roditelja zasebno. Također, ista autorica ukazuje kako usklađenost roditelja u odgajanju rezultira osjećajem sigurnosti i stabilnosti djeteta u porodici, te kako roditelji treba da podupiru jedan drugoga i da budu jedinstveni u pogledu pravila, principa i discipline.

Uzimajući u obzir navedeno vidimo da je pored odgojnog stila roditelja (koji se odnosi na emocionalni kontekst u kojem se ostvaruje interakcija u relaciji roditelj-dijete i koji određen različitim dimenzijama) jednako bitna ako ne i bitnija jedinstvenost (usklađenost) roditelja u dominantnom odgojnom stilu. Istraživanja koja je provela Baumrind (1967; 1971, prema Pašalić-Kreso, 2004) pokazala su postojanje autoritativnog, autoritarnog i permisivnog odgojnog stila roditelja. Kako su pomenuti odgojni stilovi roditelja kombinacija dimenzija kontrole i topline, iz navedenih istraživanja nastala je i konstatacija o postojanju nezainteresiranog (indolentnog) odgojnog stila. Radi se o odgojnom stilu karakterističnom za roditelje koji su skloni da odbacuju svoju djecu. Kombinirajući dimenzije kontrole i topline dolazimo do klasifikacije od četiri roditeljska odgojna stila i to:

1. autoritativni roditeljski stil: kontrola/zahtjevi i toplina;
2. autoritarni roditeljski stil: kontrola/zahtjevi i odsustvo topline;
3. popustljivi roditeljski stil: odsustvo kontrole/zahtjeva uz toplinu;
4. nezainteresirani (ravnodušni) roditeljski stil: odsustvo kontrole/zahtjeva i odsustvo topline, (Baumrind, 1967; 1971, prema Pašalić-Kreso, 2004).

Brojna ranija istraživanja pokazala su da je kombinacija kontrole i topline (autoritativni odgojni stil) najprihvatljiviji i odgojni stil koji predstavlja najbolji način odgajanja djece zbog pozitivnih posljedica koje ostavlja na dječije ponašanje. Pomenuti stil prema Klarin (2006) doprinosi manifestiranju pozitivnih oblika ponašanja i razvoju socijalnih vještina djece. Ovo smo potvrdili i kroz nalaze do kojih smo došli u okviru našeg istraživanja jer smo utvrdili da su djeca autoritativnih očeva i majki u prosjeku više prosocijalna nego djeca očeva i majki kod kojih dominira neki drugi od odgojnih stilova (Bulić i Malkić, 2023). Ostali odgojni stilovi (autoritarni, popustljivi, nezainteresirani) nose brojne opasnosti i negativne posljedice po ponašanje djeteta, posebno kada je u pitanju socio-emocionalni razvoj djece.

Međutim, kako smo ranije naveli, usklađenost roditeljskog odgojnog stila jednako je bitna kao i sam odgojni stil. Tome u prilog ukazuje i mišljenje koje iznosi Klarin (2006) koja navodi da slaganje partnera (roditelja) u odgojnom stilu igra veliku ulogu u socijalnoj kompetenciji djeteta. Uzmemo li u obzir činjenicu da prosocijalno ponašanje predstavlja ponašanje koje se odnosi na voljno, namjerno ponašanje, koje ima pozitivne posljedice za druge (Eisenberg & Miller, 1987), jasno je da prosocijalno ponašanje doprinosi samoj socijalnoj kompetenciji djeteta kao sposobnosti uspostavljanja i

održavanja zadovoljavajućih odnosa sa vršnjacima (Knight & Hughes, 1995, prema Opić, 2010). Sa druge strane agresivno ponašanje je suprotno prosocijalnom ponašanju jer uključuje ponašanja kojima se nanosi povreda ili uništava imovina, s ključnim naglaskom na namjeru izvođenja takvog ponašanja (Vasta, Haith i Miller, 2004). Ovakvo ponašanje sigurno neće doprinosti većoj socijalnoj kompetenciji djece. Za očekivati bi bilo i da će jedinstvenost roditelja u odgojnom stilu doprinosti većoj prosocijalnosti i manjoj agresivnosti djece.

Nejedinstveni roditelji u literaturi se navode kao potencijalni faktor nastanka i razvoja poremećaja u ponašanju djece. Vodak i Šulc (1966, prema Bouillet i Uzelać, 2007) ističu kako su nejedinstveni odgajatelji (roditelji) jedan od faktora koji doprinosi nediscipliniranom ponašanju djeteta koje uz aktivno suprostavljanje autoritetu često uključuje i verbalnu agresivnost.

Uzimajući u obzir sve prethodno navedeno od teoretskih spoznaja do istraživačkih nalaza, kao i činjenicu da se društvene promjene odigravaju velikom brzinom te da porodica (roditelji) imaju sve veću konkurenciju u drugim socijalnim faktorima kada je u pitanju uticaj na dijete i sam proces odgajanja, odlučili smo se ispitati eventualne razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece s obzirom na njihovu percepciju jedinstvenosti roditeljskog odgojnog stila.

Hipoteze istraživanja:

1. Pretpostavljamo da roditelji (očevi i majke) koriste jedinstven dominantni odgojni stil prema percepciji djece;
2. Pretpostavljamo da su djeca jedinstvenih roditelja (u pogledu dominantnog odgojnog stila) više prosocijalna i manje agresivna u odnosu na djecu nejedinstvenih roditelja, prema procjeni djece.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak u našem istraživanju činilo je 314 učenika razredne i predmetne nastave iz 6 osnovnih škola sa Tuzlanskog kantona obuhvaćenih projektom „1 kvadratni kilometar obrazovanja“ koji implementira Međunarodno udruženje „Interaktivne otvorene škole“ (MIOS Tuzla). Ukupan uzorak (314 učenika) sačinjen je od 163 učenika razredne i 151 učenika predmetne nastave, odnosno 151 učenika i 163 ispitane učenice. Međutim, za potrebe ovog rada kao uzorak smo uzeli 310 učenika koji imaju oba roditelja jer je to uvjet ispitivanja jedinstvenosti odgojnih stilova u porodici.

Mjerni instrumenti

Od instrumenata istraživanja koristili smo prilagođeni upitnik percipiranih stilova roditeljstva i modificiranu skalu za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece. *Upitnik percipiranih stilova roditeljstva* (McClun & Merrell, 1998) mjeri dječiju percepciju roditeljskih odgojnih stilova (autoritarnog, autoritativnog i permisivnog), odnosno tri stila kao je osmislila (Baumrind, 1991, prema Raboteg-Šarić, Merkaš i Majić, 2011). Ponašanje roditelja djeca procjenjuju na nominalnoj skali koja se sastoji od tri kategorije (svaka kategorija je predstavljena sa 6 rečenica), gdje svaka kategorija predstavlja jedan odgojni stil roditelja. Djeca nakon što pročitaju sve rečenice odabiru

samo jednu kategoriju koja najbolje predstavlja ponašanje njihovih roditelja. Upitnik smo prilagodili potrebama našeg istraživanja tako što smo ga preveli na Bosanski jezik, uradili odvojene verzije za oca i majku, te dodali i četvrti roditeljski stil (indiferentni ili ravnodušni) koji smo također predstavili sa 6 rečenica. U našoj verziji učenicima se nudi mogućnost odabira jednog od 4 ponuđena roditeljska stila što je ujedno i najpotpunija tipologija roditeljskih odgojnih stilova.

Skala za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece (Žužul i Vlahović-Štetić, 1993) je instrument koji se sastoji od dva dijela. Prvi dio čine pitanja vezana za spol i dob učenika. Drugi dio instrumenta čini skala za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja djece. Skala je namijenjena ispitivanju prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece predškolske dobi, ali smo je mi za potrebe našeg istraživanja modifikovali i prilagodili djeci školske dobi. Skala se sastoji od 10 dječijih reakcija za agresivno i 10 reakcija za prosocijalno ponašanje učenika. Svaka reakcija uobličena je u jednu česticu skale, tako da se skala sastoji od dvadeset čestica i dvije subskale (parne čestice odnose se na agresivno, a neparne na prosocijalno ponašanje). Zadatak procjenjivača je da na skali od 5 stepeni procjeni čestinu navedenog ponašanja pojedinog učenika.

Ograničenja koja se postavljaju pred sve ovakve mjerne instrumente (skale procjene) su: 1. osobina koja se procjenjuje mora imati jasnu bihevioralnu manifestaciju, i 2. osoba koja vrši procjenu mora dovoljno često biti u prilici da opaža to ponašanje. Kako su manifestacije agresivnog ponašanja jasne i prepoznatljive, a isto vrijedi i za prosocijalno ponašanje, prvi uslov je zadovoljen. S obzirom na drugi uslov čini nam se opravdanim kao najprimjerenije procjenjivače predložiti učitelje ako su u pitanju učenici razredne nastave i razredne nastavnike ukoliko se radi o učenicima predmetne nastave. Naime, skale procjene su uvijek zasićene specifičnom pogreškom procjenjivača, pri čemu je logično pretpostaviti da je ta pogreška manja ako procjenu vrše učitelji i nastavnici nego roditelji. Učitelji i nastavnici su dovoljno iskusni i objektivni procjenjivači. Međutim u tom slučaju treba računati s klasičnim pogreškama pri procjenjivanju: prilagođavanje kriterija grupi, lična jednačina, halo-efekt i slično.

Na skali Pros/Ag dobivaju se linearnom sumacijom odgovora dva rezultata: suma parnih čestica daje procjenu agresivnog ponašanja, a suma odgovora na neparnim česticama daje rezultat na subskali prosocijalnog ponašanja. Teoretski raspon za svaku subskalu je od 10-50 bodova. Pouzdanost ovako modifikovane skale mjerena Crombach Alfa koeficijentom u istraživanju koje je provedeno 2018. godine i koja je iznosila $\alpha = 0,87$ za prosocijalno i $\alpha = 0,92$ za agresivno ponašanje (Bulić, 2018), dok su slične nalaze utvrđeni i u ovom istraživanju i to: $\alpha = 0,89$ za prosocijalno i $\alpha = 0,89$ za agresivno ponašanje učenika.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje o percepciji roditeljskih odgojnih stilova te prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece realizirano je u 6 osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona i to u periodu Oktobar-Decembar 2022. godine. U osnovnim školama u kojima smo proveli istraživanje, izvršene su prethodne pripreme koje su se sastojale od posjeta i razgovora sa direktorima, pedagogima i nastavnicima, a sve u cilju informisanja o važnosti problema koji se istražuje, te načinu realizacije istraživanja. Nastavnici su vršili procjenu prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece, dok su učenici vršili procjenu roditeljskih odgojnih stilova. Istraživanje je realizirano na osnovu dobijene saglasnosti Ministarstva

obrazovanja i nauke Tuzlanskog kantona uz uvažavanje zahtjeva za dobrovoljnosti učešća u istraživanju. Anketiranje je bilo anonimno, što je trebalo osigurati veću iskrenost odgovora. Učenici su anketirani na školskom satu, a nastavnici su dobili određeno vrijeme kako bi mogli ispuniti skale procjene za pojedine učenike.

Metode obrade podataka

Za obradu podataka prikupljenih na terenu, korišten je Software SPSS 16 (Statistical package of social sciences-for Windows). Za proučavanje distribucije podataka vezanih za prosocijalno i agresivno ponašanje učenika korišten je Kolmogorov-Smirnov test. U oba slučaja (kod obje varijable) je pomenuti test statistički značajan ($p < 0.001$) što ukazuje da postoji statistički značajno odstupanje od normalne distribucije. U skladu sa navedenim u radu se se koristili neparametrijski statistički postupci. Za testiranje značajnosti o jedinstvenosti roditeljskih odgojnih stilova koristio se hi-kvadrat test (χ^2), dok se za testiranje statističke značajnosti razlika u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece u odnosu na njihovu percepciju jedinstvenosti roditeljskih odgojnih stilova koristio Mann-Whitney U test.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prije nego što se predstave istraživački nalazi koji se odnose na jedinstvenost roditeljskih odgojnih stilova, istaknut će se da je prema procjeni nastavnika kod djece puno više izraženo prosocijalno nego agresivno ponašanje, te da prema percepciji djece kod roditelja oba spola dominira autoritativni odgojni stil kao dominantni stil.

Tabela 1. Jedinstvenost odgojnih stilova očeva i majki prema procjeni njihove djece
Table 1. Uniqueness of parenting styles of fathers and mothers as assessed by their children

Roditeljski odgojni stilovi prema percepciji djece		Dominantni odgojni stilovi - majka				Ukupno
		Permisivni	Autoritativni	Autoritarni	Indiferentni	
Dominantni odgojni stilovi - otac	Permisivni	19	22	7	2	50
	Autoritativni	21	183	10	1	215
	Autoritarni	3	20	12	0	35
	Indiferentni	3	3	1	3	10
Ukupno		46	228	30	6	310

Na osnovu nalaza istraživanja predstavljenih u Tabeli 1., vidljivo je da je jedinstvenost očeva i majki u pogledu dominantnog odgojnog stila utvrđena kod 217 roditeljskih parova odnosno kod njih 70% i to: 19 (8.75%) permisivni, 183 (84.3%) autoritativni, 12 (5.53%) autoritarni i 3 (1.39%) indiferentni odgojni stil. Nadalje je uočljivo da 93 roditeljska para odnosno njih 30% manifestuje nejedinstvenost u pogledu dominantnog odgojnog stila prema procjeni njihove djece. Navedene razlike su statistički značajne na što ukazuje i vrijednost hi-kvadrat testa koja iznosi ($\chi^2 = 111.34$, $df = 9$, $p < 0.001$). Predstavljeni statistički podaci govore da je prva pretpostavka većim dijelom potvrđena, dok se manjim dijelom nije potvrdila jer se utvrdilo postojanje 30% nejedinstvenih roditelja u pogledu odgojnog stila. Ovakvi nalazi istraživanja su pokazali da kod 70% roditeljskih parova je zastupljen princip jedinstvenosti u odgajanju djece, odnosno da navedeni roditelji imaju određen nivo pedagoškog znanja. Međutim, ako se bolje sagledaju dobijeni nalazi istraživanja uočava se činjenicu da od 217 jedinstvenih

roditeljskih parova njih 183 (84.3%) manifestuju jedinstvenost u pogledu autoritativnog odgojnog stila koji je ujedno i najpoželjniji odgojni stil. Ostalih 34 (15.7%) roditeljskih parova manifestuju jedinstvenost u pogledu odgojnog djelovanja, ali na jedan od načina koji nosi negativne posljedice (permisivni, autoritarni i indiferentni). Navedena jedinstvenost može donositi i negativnije posljedice po odgoj djece nego u slučaju nejedinstvenog odgojnog uticaja roditelja. Prethodno navedeno govori da su rezultati manje pozitivni nego što se u to učinilo u prvom momentu. Naime, pored 30% nejedinstvenih roditeljskih parova u pogledu dominantnog odgojnog stila čije ponašanje ima mnoge negativne posljedice po odgojni proces djece, uočava se i 11% jedinstvenih roditeljskih parova čija se jedinstvenost manifestuje u pogledu negativnog odgojnog djelovanja. Na osnovu svega može se reći da 41% roditeljskih parova zahtijeva određenu vrstu pedagoške edukacije jer ne pokazuje poznavanje osnovnih postulata u odgajanju djece čime predstavljaju faktor rizika za pojavu nekog od poremećaja u ponašanju kod djece.

Tabela 2. Jedinstvenost dominantnih roditeljskih odgojnih stilova i prosocijalno ponašanje djece
Table 2. Uniqueness of dominant parenting styles and children's prosocial behavior

Dominantni roditeljski odgojni stilovi	Prosocijalno ponašanje djece			
	M	Mdn	N	SD
Jedinstveni	42.24	43	217	6.92
Nejedinstveni	38.40	39	93	7.50
Ukupno	41.08	42.00	310	7.30

Kako se može vidjeti u Tabeli 2. postoje određene razlike u nivou izraženosti prosocijalnog ponašanja djece u odnosu na jedinstvenost odgojnih stilova njihovih roditelja. Vrijednosti aritmetičkih sredina i medijana pokazuju da djeca jedinstvenih roditelja u pogledu odgojnog stila manifestuju više prosocijalnosti u ponašanju u odnosu na djecu nejedinstvenih roditelja. Da se radi o razlikama koje su statistički značajne pokazuju i dobijene vrijednosti Mann-Whitney testa ($U = 6990.5$, $Z = -4.297$, $p < 0.001$). Navedeni nalazi do kojih se došlo idu u prilog potvrđivanju prvog dijela druge istraživačke hipoteze o višoj prosocijalnosti djece jedinstvenih roditelja. Dobijeni nalazi u skladu su mišljenjem koje iznosi Klarin (2006), a to je da slaganje roditelja u odgojnom stilu igra veliku ulogu u socijalnoj kompetenciji djece.

Kako je u kategoriji jedinstvenih roditelja bilo i roditeljskih parove koji su jedinstveni u „negativnom smislu“ odnosno jedinstvenost im se ogledala kroz autoritarnost, permisivnost ili indiferentnost, odlučeno je prikazati i razlike u prosocijalnom ponašanju djece u odnosu na jedinstvenost roditeljskog odgojnog stila, ali samo jedinstvenih roditelja koji manifestiraju autoritativni odgojni stil.

Tabela 3. Jedinstvenost u autoritativnom roditeljskom odgojnom stilu i prosocijalno ponašanje djece

Table 3. Uniqueness in authoritative parenting style and children's prosocial behavior

Dominantni roditeljski odgojni stilovi	Prosocijalno ponašanje djece			
	M	Mdn	N	SD
Jedinstveni (autoritativni)	42.70	44.00	183	6.87
Nejedinstveni	38.40	39.00	93	7.50
Ukupno	41.25	42.00	276	7.36

Nalazi u Tabeli 3. jednako kao u Tabeli 2. pokazuju razlike u nivou prosocijalnosti djece između jedinstvenih (samo autoritativnih) i nejedinstvenih roditelja. Pomenute razlike su statistički također značajne ($U = 5534.5$, $Z = -4.759$, $p < 0.001$). Međutim, ukoliko se kompariraju nalazi istraživanja u Tabeli 2. i Tabeli 3. uočit će se da su vrijednosti aritmetičke sredine i medijana veće u slučaju jedinstvenih (samo autoritativnih) roditelja u odnosu na jedinstvene roditelje koji su jedinstveni u različitim odgojnim stilovima. Ovakvi nalazi su samo potvrda ranije iznešenog mišljenja da se pored jedinstvenosti u odgojnom stilu roditelja treba obratiti pažnja da li se radi o „pozitivnoj ili negativnoj“ jedinstvenosti roditelja.

Tabela 4. Jedinstvenost dominantnih roditeljskih odgojnih stilova i agresivno ponašanje djece
Table 4. Uniqueness of dominant parenting styles and aggressive behavior of children

Dominantni roditeljski odgojni stilovi	Agresivno ponašanje djece			
	M	Mdn	N	SD
Jedinstveni	14.95	14.00	217	5.83
Nejedinstveni	17.25	14.00	93	8.26
Ukupno	15.64	14.00	310	6.72

Kako se može vidjeti u Tabeli 4. postoje određene razlike u nivou izraženosti agresivnog ponašanja djece u odnosu na jedinstvenost odgojnih stilova njihovih roditelja. Iako su vrijednosti medijana podjednake, ipak su uočljive razlike u vrijednostima aritmetičkih sredina što kazuje da su djeca jedinstvenih roditelja manje agresivna u odnosu na djecu nejedinstvenih roditelja. Da se radi o razlikama koje su statistički značajne pokazuju i dobijene vrijednosti Mann-Whitney testa ($U = 8661.5$, $Z = -1.995$, $p = 0.046$).

Navedeni nalazi idu u prilog potvrđivanju i drugog dijela druge istraživačke hipoteze o nižoj agresivnosti djece jedinstvenih roditelja. Dobijeni nalazi u skladu su teorijskim spoznajama koje ukazuju na činjenicu da su djeca nejedinstvenih roditelja sklonija nedisciplini i verbalnoj agresivnosti (Vodak i Šulc, 1966, prema Bouillet i Uzelać, 2007). Kao i u slučaju prosocijalnog ponašanja djece, i u slučaju agresivnosti djece odlučeno je uporediti nalaze jedinstvenih roditelja (samo autoritativnih) i nejedinstvenih. Dobijeni nalazi predstavljeni su u Tabeli 5.

Tabela 5. Jedinstvenost u autoritativnom roditeljskom odgojnom stilu i agresivno ponašanje djece

Table 5. Uniqueness in authoritative parenting style and aggressive behavior of children

Dominantni roditeljski odgojni stilovi	Agresivno ponašanje djece			
	M	Mdn	N	SD
Jedinstveni (autoritativni)	14.55	14.00	183	5.29
Nejedinstveni	17.25	14.00	93	8.26
Ukupno	15.46	14.00	276	6.56

Nalazi u Tabeli 5. jednako kao u Tabeli 4. pokazuju razlike u agresivnosti djece između jedinstvenih (samo autoritativnih) i nejedinstvenih roditelja. Pomenute razlike su statistički značajne ($U = 7098.5$, $Z = -2.272$; $p = 0.023$). Međutim, uporedeli se nalazi istraživanja u Tabeli 4. i Tabeli 5. uočava se da su vrijednosti aritmetičke sredine veće u slučaju jedinstvenih (samo autoritativnih) roditelja u odnosu na jedinstvene roditelje koji su jedinstveni u različitim odgojnim stilovima. Ovo je još jedna potvrda da jedinstvenost

roditelja je samo pozitivna ukoliko se radi o jedinstvenosti u autoritativnom odgojnom stilu.

ZAKLJUČAK

Uzmajući u obzir sve prethodno navedene nalaze istraživanja može se zaključiti sljedeće:

- Da je prema procjeni djece 70% roditeljskih parova koji su jedinstveni u pogledu odgojnog stila, dok je 30% roditeljskih parova nejedinstveno. Ovim se u većem dijelu potvrdila prva hipoteza.
- Utvrdilo se i da od 70% jedinstvenih roditelja, njih 11% je jedinstveno u nekom od odgojnih stilova koji nose brojne negativne posljedice (autoritarni, permisivni i indiferentni), što povećava broj roditeljskih parova koje je neophodno uključiti u neki od vidova pedagoške edukacije.
- Nalazi su pokazali i da su djeca jedinstvenih roditelja više prosocijalna i manje agresivna od djece roditelja koji su nejedinstveni u odgojnim stilovima. Ovim se u potpunosti potvrdila druga hipoteza.
- Na osnovu nalaza istraživanja uočilo se da se prosocijalnost djece povećava, a agresivnost smanjuje ukoliko se radi o jedinstvenosti roditelja u autoritativnom odgojnom stilu. Jedinstvenost u ostalim odgojnim stilovima ima negativne posljedice kao i nejedinstvenost roditelja te zahtijeva edukovanje navedenih kategorija roditelja.

Škola ima potencijal te interne i eksterne resurse da pomogne porodici u izgradnji podržavajućeg okruženja. Ovdje se prvenstveno misli na različite institucije i organizacije koje dugoročno mogu biti stručna podrška u osnaživanju roditeljske zajednice. Dobijeni nalazi daju jasam smjer djelovanja u osnaživanju roditelja i djece. Fokus treba staviti na teme koje će pomoći roditeljima da prepoznaju i usaglase odgojni stil, grade jedinstvenost u odgojnim stilovima, biraju strategije odgojnog djelovanja koje mogu učiti i vježbati u školi, informisanje roditelja i nastavnika neke su od pratkičnih implikacija koje će biti poduzete u okviru projekta „1 kvadratni kilometar obrazovanja“.

LITERATURA

- Boričević Maršanić, V. (2020). *USKLAĐENOST RODITELJA U ODGOJU: Suradnja roditelja u odgoju je važnija za socioemocionalni razvoj djeteta od roditeljstva svakog roditelja zasebno*. <https://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno teme/uskladenost-roditelja-u-odgoju-suradnja-roditelja-u-odgoju-vaznija-za-socioemocionalni-razvoj-djeteta-od-roditeljstva-svakog-roditelja-zasebno/>
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bulić, A. (2018). Činioci prosocijalnog i agresivnog ponašanja učenika osnovnih škola. *Nastava i vaspitanje*, 69(3), 525-540. <https://doi.org/10.5937/nasvas1803525B>
- Bulić, A. i Malkić, E. (2023). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju učenika s obzirom na percipirane roditeljske odgojne stilove. U M. Nikolić & M. Vantić-Tanjčić (Ur.), *Zbornik radova "Unapređenje kvalitete života djece i mladih"* (str. 213-227). Drač, Albanija: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- McClun, L. A., & Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-esteem among junior high age students. *Psychology in the school*, 35(4), 381-390. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199810\)35:4%3C381::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-S](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/(SICI)1520-6807(199810)35:4%3C381::AID-PITS9%3E3.0.CO;2-S)
- Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 219-230.
- Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: JEŽ.
- Raboteg-Šarić, Z., Merkaš, M., i Majić, M. (2011). Nada i optimizam adolescenata u odnosu na roditeljski odgojni stil. *Napredak*, 152(3-4), 373-388.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (2004). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vukasović, A. (1999). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor MI.
- Žužul, M., i Vlahović-Štetić, V. (1993). *Skala za procjenu agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

ZAHVALE I NAPOMENE

Podatke za istraživanje su prikupljale: Azra Musić, projekt koorinatorica, Vlasta Marković, projekt asistentica i Larisa Mujačić, projekt asistentica. Podaci su prikupljeni u saradnji sa koordinatorima uključenih osnovnih škola. Zahvale upućujemo upravama 6 osnovnih škola i koordinatorima ispred škola koji su u koordinaciji sa kancelarijom MIOS-a Tuzla orgainizirali prikupljanje podataka.

ODNOS KVALITETE RODITELJSTVA I RODITELJSKOG STRESA

THE RELATIONSHIP OF THE QUALITY OF PARENTING AND PARENTAL STRESS

Toni MAGLICA, Marinela ARBUNIĆ, Maja LJUBETIĆ

Filozofski fakultet, Split, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Stres je neodvojiv od funkcioniranja pojedinca u suvremenom svijetu, a reflektira se na sve aspekte njegova života posebice, na obiteljski život i roditeljstvo. Cilj istraživanja bio je utvrditi odnos percipiranog roditeljskog stresa, njegovih specifičnih izvora te kvalitete roditeljstva. Za potrebe ovoga rada, kvaliteta roditeljstva određuje se kao kvaliteta subjektivnog doživljaja roditeljstva promatrana putem roditeljske samoefikasnosti i roditeljskog zadovoljstva. Istraživanje je provedeno na uzorku od 345 roditelja djece u dobi od rođenja do 10-te godine života. U cilju prikupljanja podataka korišteni su: Upitnik općih podataka, Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa (DASS-21), Upitnik izvora i intenziteta roditeljskog stresa te Upitnik roditeljskog doživljaja kompetencije. Rezultati su pokazali da roditelji općenito doživljavaju blagi stres. Najintenzivnijim izvorima stresa roditelji su procijenili ograničenja roditeljske uloge, odnos sa supružnikom i vezanost za dijete, a najmanje intenzivnim pokazala su se neispunjena očekivanja. Svi izvori roditeljskog stresa, osim zdravlja, umjereno su i negativno povezani s roditeljskim zadovoljstvom. Ukupan rezultat roditeljskog stresa umjereno je negativno povezan s roditeljskim zadovoljstvom, a viša dob roditelja povezana je s višim roditeljskim zadovoljstvom. Utvrđeno je kako niže razine stresa i discipliniranja te više razine komuniciranja s djetetom doprinose višim razinama roditeljskog zadovoljstva.

Cljučne riječi: djeca, kvaliteta, roditelji, stres, subjektivni doživljaj

ABSTRACT

Stress is inseparable from the functioning of an individual in the modern world, and it reflects on all aspects of his life, especially on family life and parenting. The aim of the research was to determine the relationship between perceived parental stress, its specific sources and the quality of parenting. For the purposes of this paper, the quality of parenting is defined as the quality of the subjective experience of parenting observed through parental self-efficacy and parental satisfaction. For the purposes of this paper, the results on the parenting satisfaction scale will be presented and interpreted. The research was conducted on a sample of 345 parents of children aged from birth to 10 years of age. In order to collect data, the following were used: General Data Questionnaire, Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21), Source and Intensity of Parental Stress Questionnaire, and Parental Experience of Competence Questionnaire. The results showed that parents generally experience mild stress. The parents assessed the limitations of the parental role, the relationship with the spouse and attachment to the child as the most intense sources of stress, while the least intense were unfulfilled expectations. All sources of parental stress, except for health, are moderately and negatively related to parental satisfaction. The total score of parental stress is moderately negatively related to parental satisfaction, and higher parental age is related to higher parental satisfaction. It was found that lower levels of stress and discipline and higher levels of communication with the child contribute to higher levels of parental satisfaction.

Keywords: children, quality, parents, stress, subjective experience

UVOD

Obiteljska sredina djetetu je najprirodnija i najbliža, pa su i roditelji shodno tome, njegovi prvi odgojitelji i učitelji. Stoga, kvaliteta njihova odnosa s djetetom i odgojno djelovanje te mogući ostali utjecaji okruženja (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Ljubetić, 2007; Vulić-Prtorić, 2002), od osobitog su značaja ne samo za dijete i njegov cjeloviti i zdrav psihosocijalni razvoj, već i za mentalno zdravlje roditelja i funkcioniranje cjelokupne obitelji.

Suvremene teorije roditeljstva (primjerice ekološki, procesni i integrativni model roditeljstva), obitelji pristupaju kao sustavu te na sveobuhvatan način objašnjavaju složenost fenomena roditeljstva. Pri tome, posebna pozornost posvećuje se doživljaju roditeljstva te njegovu utjecaju na cjelokupni djetetov razvoj (Maglica, 2017). U objašnjenju ovoga fenomena također, značajnu ulogu ima i povratna sveza odnosno, utjecaji djeteta, ali i ostalih čimbenika na roditelje te njihov doživljaj vlastita roditeljstva. Višedimenzionalnost međusobno isprepletenih utjecaja izravno se održava na kvalitetu roditeljstva koja je istodobno i ishodište i rezultat cjelokupnog procesa roditeljstva. Iako su u istraživanjima roditeljstva vrlo često u fokusu roditeljska ponašanja, aktivnosti i roditeljski stilovi sve češće pozornost usmjerava se na subjektivni doživljaj roditeljstva (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Keresteš, Brković i Kuterovac Jagodić, 2011; Visković i Ljubetić, 2022; Maglica, Reić Ercegovac i Ljubetić, 2021). Sabatelli i Waldron (1995) navode da subjektivni doživljaj roditeljstva uključuje tri dimenzije: zadovoljstvo roditeljstvom, stres i zahtjevnost roditeljske uloge te osjećaj roditeljske kompetencije. Slično i Reić Ercegovac (2011) pod doživljajem roditeljstva podrazumijeva roditeljsku samoefikasnost odnosno, subjektivnu roditeljsku procjenu vlastite uspješnosti u ispunjavanju društveno zadanih normi roditeljstva te zadovoljstvo vlastitom roditeljskom ulogom no, ona nije predmet ovoga rada. Roditelji koji sebe percipiraju kompetentnima osjećaju se spremnima i odgovornima za roditeljsku ulogu i obavljanje roditeljskih dužnosti, ali i uživaju u roditeljstvu, pa su spremni osigurati poticajno okruženje za razvoj djeteta (Lacković-Grgin, 2011; Ljubetić, 2023; Zloković, 2023). Suprotno tome, roditelj koji se ne osjeća kompetentnim nije spreman preuzeti složenu roditeljsku ulogu, a svojim ponašanjem doprinosi obiteljskom ozračju koje može potaknuti nastanak poremećaja u ponašanju kod djeteta (Bašić i sur., 2002; Keresteš i sur., 2011; Ljubetić, 2007; Pandžić, Vrselja i Merkaš, 2017). Afektivna komponenta doživljaja roditeljstva jest roditeljsko zadovoljstvo koje se odnosi na zadovoljstvo odnosom roditelj-dijete, samim sobom kao roditeljem, ponašanjem djeteta te potporom bračnog partnera u roditeljskoj ulozi (Sabatelli & Waldron, 1995). Istraživanja pokazuju kako je roditeljsko zadovoljstvo majki u pozitivnoj korelaciji s kvalitetnim interakcijama na relaciji majka-dijete te s razvojem sigurne privrženosti (Isabella, 1994, prema Reić Ercegovac, 2011). S druge strane, niži stupanj zadovoljstva roditeljstvom može biti značajan prediktor zlostavljanja i zanemarivanja djece (Bradshaw & Donohue, 2014; Carpenter & Donohue, 2006).

Među inim čimbenicima koji izravno i neizravno utječu na kvalitetu roditeljstva, značajno mjesto zauzima roditeljski stres shvaćen kao niz uznemirujućih osjećaja povezanih sa zahtjevima roditeljske uloge, a različit je od stresova u drugim područjima života pojedinca (Creasey & Reese, 1996, prema Profaca i Arambašić, 2004). Određena količina stresa u roditeljstvu je očekivana i neizbježna no, stalna izloženost stresu većih

razmjera nepovoljno djeluje na roditeljska ponašanja i kvalitetu roditeljstva, funkcioniranje obitelji, odnos roditelj-dijete te posljedično, na djetetov razvojni put (Ljubetić, 2007). Stresore koji pridonose nastajanju psihološkog stresa moguće je kategorizirati u četiri osnovne skupine: stres uzrokovan velikim životnim promjenama ili događajima, kronični stresni događaji koji traju dugo vremena ili se često ponavljaju tijekom dužeg razdoblja, velike krizne situacije i traume te svakodnevni mali, ali neugodni doživljaji (Hudek-Knežević i Kardum, 2006). U recentnoj literaturi, o stresu se često govori kao „pozitivnom“, podnošljivom (tolerabilnom) ili „toksičnom stresu“ (Branco & Linhares, 2018; Franke, 2014), koji graduirano, zahtijevaju od pojedinaca sve veći napor za svladavanje i prilagodbu. Najčešće, toksični stres dovodi se u svezu s ekstremnim siromaštvom povezanim sa stalnim obiteljskim kaosom, zlostavljanjem, zanemarivanjem, majčinom depresijom i neprestanom izloženošću nasilju u zajednici ili u obitelji. Ono što je karakteristično za toksični stres jest nepostojanje pozitivnih, odnosno podržavajućih obrazaca ponašanja kod odraslih. Bez njih, dijete je stalno izloženo stresu i u nemogućnosti njegova prevladavanja čime postaje vulnerabilno (Lazarus i Folkman, 2004). Što su resursi za suočavanje sa stresom manji to je osoba ranjivija. Roditeljski stres shvaćen kao negativan, uznemirujući osjećaj prema sebi i djetetu roditelj izravno pripisuje zahtjevima roditeljstva koji se pred njega postavljaju (Deater-Deckard, 1998), a koji nerijetko rezultira roditeljskim sagorijevanjem (Roskam, Brianda, & Mikolajczak, 2018). Ono podrazumijeva iscrpljenost u psihičkom, emocionalnom i kognitivnom smislu, a nastaje zbog dugotrajne izloženosti stresu, u interakciji sa situacijskim i osobnim čimbenicima (Melamed, Kushnir, & Shirom, 1992). Samokritičnost, agresivnost, frustracija, nervoza i tjeskoba indikatori su sindroma sagorijevanja (Maslach & Schaufeli, 1993, prema Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009), u čijem učinkovitom spriječavanju značajnu ulogu imaju interpersonalni i intrapersonalni čimbenici, a ne samo utjecaj stresnih situacija na pojedinca (Kokkinos, 2007, prema Koludrović i sur., 2009). Prema Indeksu roditeljskog stresa (Abidin, 1995), stres može proizaći iz tri izvora: karakteristika djeteta, karakteristika roditelja te općeg ozračja i događaja koji nemaju izravne veze s roditeljstvom, ali su stresogeni za roditelja. Konstruirajući i primjenjujući Upitnik izvora i intenziteta roditeljskog stresa, Profaca i Arambašić (2004) usmjeravaju se na procjenu važnosti i značenje određenog izvora stresa umjesto na njihovu pojavnost te navode tri šire skupine izvora roditeljskog stresa: karakteristike djeteta (zahtjevnost, neadaptiranost i zdravlje djeteta), interakciju roditelja s djetetom (neispunjena očekivanja, vezanost, discipliniranje i komunikacija s djetetom) te karakteristike roditelja i njegovu socijalnu mrežu (nekompetencija, nedostatak podrške, ograničenja roditeljske uloge, odnosi sa supružnikom, materijalna situacija, zahtjevi roditeljskih uloga).

Nedvojbena, roditeljstvo izaziva veću ili manju razinu stresa no, kako će roditelji na nj odgovoriti ovisi o pojedincu odnosno, njegovim kapacitetima, osobinama ličnosti, bračnoj kvaliteti, socijalnoj podršci te roditeljskim uvjerenjima. Roditeljstvo je stresnije kada roditelji imaju manje znanja i kompetencija te manje emocionalne i instrumentalne podrške (Deater-Deckard, 1998). Kako bi se izradili učinkoviti programi potpore roditeljima i njihovoj djeci potrebno je permanentno istraživati prostor roditeljskog stresa respektirajući promjene konteksta u kojima ono egzistira.

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja, u skladu s kojim su postavljeni istraživački problemi i hipoteze, bio je utvrditi na koji način percipirani roditeljski stres te njegovi specifični izvori objašnjavaju kvalitetu roditeljstva sudionika istraživanja.

P1: Ispitati intenzitet i izvore percipiranog stresa roditelja.

H1: Roditelji doživljavaju blagu do srednju razinu stresa i u najvećoj mjeri izdvajaju discipliniranje i komunikaciju s djetetom kao izvore stresa.

P2: Ispitati doprinos roditeljskog stresa i varijabli mentalnog zdravlja u objašnjenju zadovoljstva roditeljstvom.

H2: Očekuje se kako će sudionice višim procijeniti zadovoljstvo roditeljstvom te nižima anksioznost, depresivnost i stres u odnosu na sudionike istraživanja.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 345 roditelja djece u dobi od 0 do 10 godina, od čega je 327 majki (94.8%) i 18 očeva (5.2%), u dobi od 21 do 52 godine ($M = 33.76$ $SD = 6.62$). Djeca sudionika su ženskog spola (52.8%) i muškog spola (47.2%), prosječne dobi od 4,68 godina ($SD = 2.90$). U uzorku je 154 roditelja jednog djeteta (44.6%), 114 roditelja ima dvoje djece (33%) te 77 roditelja koji imaju troje ili više djece (22.3%). Stalno je zaposleno 273 roditelja (73.3%), nezaposlenih je 63 (18.3%) te povremeno zaposlenih 29 (8.4%). S obzirom na prebivalište, 133 roditelja žive u urbanoj sredini (38.6%), 123 u manjem gradu/mjestu (35.7%), a njih 89 u ruralnoj sredini (25.8%). Roditelji u uzorku procjenjuju materijalni status značajno boljim od ostalih (3.2%), boljim od ostalih (29%), jednakim ostalima (63.8%), dok 4.1% roditelja smatra da je njihov materijalni status lošiji od ostalih.

Instrument i postupak istraživanja

U istraživanju je primijenjen *online* upitnik, konstruiran u *Google Obrascima* i dostupan od 01. srpnja do 15. kolovoza 2022. godine. Pristupanje upitniku bilo je dragovoljno i anonimno, a odobrenje za provedbu istraživanja dalo je Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Splitu. Upitnik se sastojao od četiri dijela.

Prvi, opći dio upitnika odnosio se na prikupljanje sociodemografskih podataka (spol, dob i radni status sudionika, prebivalište, materijalni status i broj djece u obitelji te njihov spol i dob. Također, sudionici su procijenjivali i osobno zadovoljstvo mjesečnim primanjima. Kako bi se ispitala razina stresa roditelja, u drugom dijelu upitnika, korištena je *Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa DASS-21* (Lovibond & Lovibond, 1995). Skalu čini 21 tvrdnja (po 7 za svako od 3 emocionalna stanja). Što je viši rezultat na pojedinoj subskali, to je viša razina prisutnosti ispitivanog emocionalnog stanja kod sudionika. Na skali Likertovog tipa od 0 do 3, sudionici su trebali označiti koliko su često doživljavali stanja navedena tvrdnjama, pri čemu je 0 značila „uopće se ne odnosi na mene“, a 3 „u potpunosti se odnosi na mene“.

U trećem dijelu upitnika korišten je *Upitnik izvora i intenziteta roditeljskog stresa* (Profaca i Arambašić, 2004). Upitnik se sastoji od 13 subskala koje se mogu grupirati u tri glavne kategorije izvora stresa: karakteristike djeteta, interakcija roditelja s djetetom te karakteristike roditelja i njegova socijalna mreža. Sudionici su trebali na skali od 0 do

3 odabrati broj koji najbolje opisuje koliko je navedena situacija za njih uznemirujuća, teška, stresna. Pritom je 0 značila „situacija mi nije teška, uznemirujuća, stresna“, a 3 „situacija je za mene jako uznemirujuća, teška, stresna.“

Četvrti dio čini *Upitnik roditeljskog doživljaja kompetencije (The Parenting Sense of Competence, Gibaud-Wallston & Wandersmann, 1978, prema Johnston & Mash, 1989)*. Sastoji se od 17 tvrdnji koje ispituju dvije dimenzije: roditeljsko zadovoljstvo i roditeljsku samoeфикаsnost. Za potrebe ovoga rada prikazat će se i interpretirati podaci na dimenziji roditeljskog zadovoljstva. Na skali od 1 do 6 sudionici su trebali procijeniti svoje slaganje s navedenim tvrdnjama, pri čemu je 1 „uopće se ne slažem“, a 6 „u potpunosti se slažem.“ Ovim se dijelom upitnika nastojala utvrditi razina kvalitete roditeljstva promatrana kroz dimenziju zadovoljstva roditeljstvom. Podaci su obrađeni u SPSS programu za obradu podataka.

REZULTATI

Kako bi se odgovorilo na prvi istraživački problem izračunati su deskriptivni parametri za različite izvore roditeljskog stresa. Tablica 1. prikazuje deskriptivne parametre promatranih varijabli na cijelome uzorku sudionika.

Tablica 1. Deskriptivni parametri promatranih varijabli na cijelome uzorku sudionika (N=345)
Table 1. Descriptive parameters of observed variables on the entire sample of participants (N=345)

	Varijabla	α	M	SD	Raspon	Teorijski raspon	Asimetričnost (S.P.)	Kurtičnost (S.P.)
1	Dob roditelja	/	33.76	6.62	21-52	/	-0.446 (0.131)	2.381 (0.262)
	Dob djeteta	/	4.68	2.90	0-10	/	0.302 (0.131)	-1.107 (0.262)
	Zadovoljstvo primanjima	/	1.84	0.86	0-3	0-3	-0.414 (0.131)	-0.399 (0.262)
2	Roditeljsko zadovoljstvo	0.76	3.87	0.69	2.22-6	1-6	-0.207 (0.131)	-0.212 (0.262)
	Roditeljska efikasnost	0.63	3.63	0.68	1-5.25	1-6	-0.406 (0.131)	0.384 (0.262)
3	Stres	0.89	19.80	10.84	0-42	0-42	0.176 (0.131)	-0.898 (0.262)
	Anksioznost	0.86	10.18	10.02	0-42	0-42	0.924 (0.131)	-0.044 (0.262)
	Depresivnost	0.90	11.44	10.88	0-42	0-42	1.068 (0.131)	0.266 (0.262)
4	Zahtjevnost djeteta	0.71	5.77	3.30	0-15	0-15	0.310 (0.131)	-0.484 (0.262)
	Neadaptiranost	0.64	4.68	3.10	0-14	0-15	0.612 (0.131)	-0.103 (0.262)
	Zdravlje	0.81	3.98	3.92	0-15	0-15	1.002 (0.131)	0.063 (0.262)
	Neispunjena očekivanja	0.77	3.73	3.11	0-15	0-15	0.806 (0.131)	0.145 (0.262)
	Vežanost za dijete	0.76	6.90	3.70	0-15	15.00	0.160 (0.131)	-0.742 (0.262)

Varijabla	α	M	SD	Raspon	Teorijski raspon	Asimetričnost (S.P.)	Kurtičnost (S.P.)
Discipliniranje djeteta	0.70	5.51	3.30	0-15	0-15	0.363 (0.131)	-0.470 (0.262)
Komunikacija s djetetom	0.77	5.86	3.50	0-14	0-15	0.193 (0.131)	-0.763 (0.262)
Nekompetencija	0.81	4.41	3.60	0-15	0-15	0.758 (0.131)	-0.057 (0.262)
Nedostatak podrške	0.77	5.92	3.89	0-15	0-15	0.431 (0.131)	-0.830 (0.262)
Ograničenja roditeljske uloge	0.80	7.26	4.40	0-15	0-15	0.175 (0.131)	-0.964 (0.262)
Odnos sa supružnikom	0.89	7.00	4.60	0-15	0-15	0.200 (0.131)	-1.073 (0.262)
Materijalna situacija	0.89	5.12	3.73	0-15	0-15	0.558 (0.131)	-0.563 (0.262)
Zahjevi drugih uloga	0.87	5.20	4.18	0-15	0-15	0.462 (0.131)	-0.843 (0.262)
Roditeljski stres ukupno	.96	71.32	35.65	1-164	0-195	0.286 (0.131)	-0.551 (0.262)

Legenda: 1 - Sociodemografska obilježja; 2 - Kvaliteta roditeljstva; 3 - Varijable mentalnog zdravlja; 4 - Izvori roditeljskog stresa; S.P. – standardna pogreška

Iz Tablice 1. vidljivo je kako distribucije većine promatranih varijabli teže nižim vrijednostima, no veličine koeficijenata asimetričnosti (manji od +/-3) i kurtičnosti (manji od +/-10) dozvoljavaju provođenje parametrijskih statističkih postupaka (Kline, 2005). Rasponi vrijednosti pet promatranih varijabli odstupaju od teorijskih vrijednosti. Preciznije, najniže vrijednosti *roditeljskog zadovoljstva* više su od teorijski najnižih vrijednosti. Također, najviše vrijednosti dvaju izvora roditeljskog stresa – *neadaptiranost* i *komunikacija s djetetom* niže su od teorijski najnižih vrijednosti, a najviši ukupan rezultat roditeljskog stresa niži je od teorijski najvišeg rezultata. Promatrajući vrijednosti različitih izvora roditeljskog stresa, vidljivo je kako sudionici najintenzivnijim izvorima stresa procjenjuju *ograničenja roditeljske uloge*, *odnos sa supružnikom* i *vezanost za dijete*. Najmanje intenzivni izvori roditeljskog stresa su *neispunjena očekivanja*, *zdravlje* i *nekompetencija*. Kako bi se odgovorilo na drugi istraživački problem, provedena je hijerarhijska regresijska analiza za kriterijsku varijablu roditeljsko zadovoljstvo. Prije provođenja hijerarhijske regresijske analize izračunati su koeficijenti korelacija između promatranih varijabli. Tablica 2a. i 2b. prikazuje matricu korelacija promatranih varijabli.

Tablica 2a. Matrica korelacija promatranih varijabli

Table 2a. Correlation matrix of observed variables

Var.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.	1										
2.	-.61**	1									
3.	-.56**	.21**	1								
4.	-.46**	.19**	.73**	1							
5.	-.52**	.17**	.79**	.75**	1						
6.	-.47**	.25**	.43**	.37**	.37**	1					
7.	-.43**	.23**	.39**	.33**	.33**	.73**	1				
8.	-.22**	.10	.22**	.20**	.17**	.45**	.57**	1			

Var.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
9.	-.44**	.20**	.38**	.39**	.41**	.60**	.67**	.55**	1		
10.	-.31**	.19**	.28**	.32**	.25**	.38**	.35**	.16**	.29**	1	
11.	-.48**	.22**	.39**	.34**	.35**	.64**	.68**	.53**	.60**	.28**	1
12.	-.41**	.15**	.43**	.35**	.37**	.64**	.67**	.53**	.58**	.24**	.83**
13.	-.46**	.10	.47**	.44**	.46**	.62**	.68**	.59**	.70**	.25**	.68**
14.	-.45**	.22**	.46**	.42**	.45**	.51**	.61**	.47**	.59**	.28**	.58**
15.	-.53**	.29**	.56**	.45**	.53**	.58**	.51**	.26**	.46**	.28**	.47**
16.	-.49**	.27**	.55**	.42**	.49**	.54**	.51**	.30**	.44**	.30**	.46**
17.	-.39**	.18**	.38**	.39**	.44**	.52**	.64**	.38**	.51**	.39**	.41**
18.	-.34**	.22**	.34**	.30**	.33**	.46**	.58**	.56**	.56**	.24**	.51**
19.	-.57**	.28**	.55**	.49**	.52**	.79**	.84**	.65**	.77**	.46**	.78**
20.	-.02	.03	-.10	-.10	-.11*	.06	.12*	.09	.03	-.00	.05
21.	.18**	-.12*	-.18**	-.14**	-.09	-.10	-.08	-.07	-.02	-.26**	-.02
22.	-.08	.08	-.00	.01	-.02	-.01	.03	-.02	.05	.05	.01
23.	.09	-.06	-.08	-.00	.01	-.07	-.00	-.03	.12*	-.13*	.13*
24.	.07	.02	-.13*	-.11*	-.22**	-.02	-.03	-.03	-.07	-.05	-.02

Legenda: 1 - Rod. Zadovoljstvo; 2 - Rod. Efikasnost; 3- Stres; 4 – Anksioznost; 5- Depresivnost; 6 - Zahtjevnost djeteta; 7 – Neadaptiranost; 8 – Zdravlje; 9 - Neispunjena očekivanja; 10- Vežanost za dijete; 11 - Discipliniranje djeteta; 12 - 12. Komunikacija s djetetom; 13 – Nekompetencija; 14 - Nedostatak podrške; 15 - Ograničenja roditeljske uloge; 16 - Odnos supružnika; 17 - Materijalna situacija; 18 - Zahtjevi drugih uloga; 19 - Roditeljski stres ukupno; 20 - Spol roditelja; 21 - Dob roditelja; 22 - Spol djeteta; 23 - Dob djeteta; 24 - Zadovoljstvo primanjima

Tablica 2b. Matrica korelacija promatranih varijabli

Table 2b. Correlation matrix of observed variables

Var.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.
12.	1											
13.	.73**	1										
14.	.59**	.66**	1									
15.	.47**	.49**	.62**	1								
16.	.51**	.51**	.59**	.78**	1							
17.	.44**	.51**	.54**	.54**	.50**	1						
18.	.54**	.65**	.50**	.41**	.45**	.56**	1					
19.	.80**	.83**	.79**	.73**	.74**	.72**	.73**	1				
20.	.07	.10	-.07	.01	.03	.02	.07	.06	1			
21.	-.02	-.10	-.09	-.06	-.07	-.14*	.01	-.11	.02	1		
22.	-.03	.02	.02	.01	.00	-.07	-.01	.01	-.01	-.06	1	
23.	.06	-.02	.02	-.05	-.08	.02	.12*	.01	-.07	.44**	-.09	1
24.	-.02	-.08	-.04	-.16**	-.11*	-.38**	-.10	-.12	.07	.06	.08	-.04

Legenda: 12 - Komunikacija s djetetom; 13 – Nekompetencija; 14 - Nedostatak podrške; 15 - Ograničenja roditeljske uloge; 16 - Odnos supružnika; 17 - Materijalna situacija; 18 - Zahtjevi drugih uloga; 19 - Roditeljski stres ukupno; 20 - Spol roditelja; 21 - Dob roditelja; 22 - Spol djeteta; 23 - Dob djeteta; 24 - Zadovoljstvo primanjima

Razvidno je (Tablica 2a. i 2b.) kako su stres, anksioznost i depresivnost umjereno negativno povezani s roditeljskim zadovoljstvom. Svi izvori roditeljskog stresa, osim zdravlja, umjereno su negativno povezani s roditeljskim zadovoljstvom, dok je zdravlje nisko negativno povezano s roditeljskim zadovoljstvom. Ukupan rezultat roditeljskog stresa umjereno je negativno povezan s roditeljskim zadovoljstvom, a viša dob roditelja povezana je s višim roditeljskim zadovoljstvom. U sve hijerarhijske regresijske analize, nakon kontrole sociodemografskih varijabli, unesene su varijable koje su na bivarijantnoj

razini povezane s kriterijskim varijablama. Tablica 3. prikazuje rezultate hijerarhijske regresijske analize za kriterijsku varijablu *roditeljsko zadovoljstvo*.

Tablica 3. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterijsku varijablu roditeljsko zadovoljstvo (N=345)

Table 3. Results of hierarchical regression analysis for the criterion variable parental satisfaction (N=345)

	Varijabla	1. korak	2. korak	3. korak
Sociodemografska obilježja	Spol roditelja	-0.032	-0.085	-0.046
	Dob roditelja	.169**	0.088	0.074
	Spol djeteta	-0.069	-0.072	-0.050
	Dob djeteta	0.006	0.007	0.058
	Zadovoljstvo primanjima	0.074	-0.017	-0.030
Varijable mentalnog zdravlja	Stres		-.344**	-0.222**
	Anksioznost		-0.047	-0.001
	Depresivnost		-0.217**	-0.111
Izvori roditeljskog stresa	Zahtjevnost djeteta			-0.067
	Neadaptiranost			0.052
	Zdravlje			0.109
	Neispunjena očekivanja			-0.120
	Vežanost za dijete			-0.035
	Discipliniranje			-0.328**
	Komunikacija s djetetom			0.170*
	Nekompetencija			-0.039
	Nedostatak podrške			-0.007
	Ograničenja roditeljske uloge			-0.118
	Odnos sa supružnikom			-0.059
	Materijalna situacija			-0.049
	Zahtjevi drugih uloga			-0.010
	R ²	0.042*	0.349**	0.473**
	ΔR ²		0.306**	0.124**

Legenda: * - p < 0.05; ** - p < 0.01

U prvome koraku unesene su sociodemografske varijable koje objašnjavaju 4.2% varijance roditeljskog zadovoljstva pri čemu je pozitivan prediktor roditeljskog zadovoljstva viša dob roditelja. U drugome koraku unesen je skup varijabli mentalnog zdravlja pri čemu je postotak objašnjene varijance porastao za 30.6%, a višim razinama roditeljskog zadovoljstva doprinose niže razine *stresa* i *anksioznosti*. Unošenjem skupa varijabli roditeljskog stresa postotak objašnjene varijance roditeljskog zadovoljstva porastao je za 12.4% pri čemu niže razine *stresa* i *discipliniranja* te više razine *komuniciranja s djetetom* doprinose višim razinama roditeljskog zadovoljstva.

RASPRAVA

Prvi problem istraživanja odnosio se na ispitivanje intenziteta i izvora roditeljskog stresa. Rezultati istraživanja Profaca i Arambašić (2004), upućuju na to da roditelji, općenito govoreći, doživljavaju blagu do umjerenu razinu stresa. Prema njima, najintenzivniji izvori roditeljskog stresa su *discipliniranje djeteta*, *komunikacija s djetetom* i *zahtjevi*

drugih uloga, a subskala najmanjeg intenziteta roditeljskog stresa *neispunjena očekivanja*.

U ovom istraživanju, najviši ukupan rezultat roditeljskog stresa niži je od teorijski najvišeg rezultata, što upućuje na zaključak da ispitani roditelji doživljavaju ponešto blaži intenzitet generalnog stresa. Taj nalaz je i dalje u skladu sa spomenutim istraživanjem, ali i sa postavljenom hipotezom ovog istraživanja. Uzmemo li se rezultati ovog istraživanja u obzir, vidljivo je kako ispitanici najintenzivnijim izvorima stresa procjenjuju *ograničenja roditeljske uloge, odnos sa supružnikom i vezanost za dijete*. Ovakvi nalazi gotovo da i ne iznenađuju respektira li se činjenica da suvremeni način života, nesigurnost, borba za egzistenciju, migracije i ini fenomeni s kojima je obitelj danas suočena ostavljaju malo vremena za istinsko bavljenje roditelja djecom. U ovom istraživanju, tri četvrtine (73,3%) sudionika je stalno zaposleno, pa su i zahtjevi su još i veći ako pojedinac doživljava i stres na radnom mjestu, koji može snažno utjecati na njegovo funkcioniranje (Mandarić Vukušić, 2018; Juras, Knežević, Golubić, Milošević i Mustajbegović, 2009). Radni kontekst pokazao se i važnom determinantom roditeljskog ponašanja (Belsky, 1984), a istraživanje Sočo i Keresteš (2010) pokazalo je da je najznačajniji prediktor roditeljskog ponašanja upravo subjektivni doživljaj ometanja radne uloge roditeljskom. Štoviše, pokazalo se da je taj doživljaj povezan s negativnim roditeljstvom. U takvim okolnostima, uloga medija u životu djece postaje pre dominantna i agresivna, pa roditelji često imaju osjećaj da imaju ograničeni utjecaj na vlastitu djecu (Ljubetić, 2007; Zloković, 2023). Osobito zabrinutima čine se roditelji adolescenata svjesni kako sve češće „društvene mreže i influenceri imaju socijalizacijsku ulogu u odrastanju djece i mladih“ (Miller i sur., 2016, prema Zloković, 2023, 9). Istodobno, u suvremenom odgoju sve je uočljivija prenaplaštena roditeljska vezanost za dijete (primjerice, 'curling' roditeljstvo, helikoptersko roditeljstvo i sl.) koje djetetu ne dozvoljava da bude dijete i sazrijeva prirodno, vlastitim tempom (Ljubetić, 2012; Zloković, 2023). Nalazi ovoga istraživanja ukazuju na svojevrsnu kružnu povezanost izvora stresa koji uzrokuju razdražljivost i narušavaju kvalitetu bračnog odnosa. Njegova je pak, posljedica smanjena roditeljska dostupnost za dijete čime se kvaliteta roditeljstva drastično smanjuje (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Nalazi istraživanja sugeriraju kako su roditelji koji izvještavaju o višim razinama stresa autoritativniji, grublji i negativniji u svom roditeljstvu, ali i manje uključeni u djetetov odgoj (McBride & Mills, 1994 prema Deater-Deckard, 1998). Također, najmanje intenzivnim izvorom stresa, kao i u istraživanju Profaca i Arambašić (2004), i u našem istraživanju pokazala su se *neispunjena očekivanja*. Neka dosadašnja istraživanja pokazala su kako roditelji relativno lako odustaju od svojih očekivanja odnosno, snižavaju njihovu razinu kada su u pitanju primjerice, akademska postignuća djece (Ljubetić, 2007). Uvažavajući dobivene rezultate, hipoteza (H1) djelomično je potvrđena.

Drugi postavljeni istraživački problem bio je ispitati pojedinačni doprinos roditeljskog stresa i varijabli mentalnog zdravlja u objašnjenju zadovoljstva roditeljstvom kao jednom od dimenzija kvalitete roditeljstva. Rezultati dosadašnjih istraživanja upućuju na to da se roditelji koji sebe percipiraju kompetentnima, osjećaju spremnima i odgovornima za roditeljsku ulogu, ali i uživaju u roditeljstvu (Ljubetić, 2007). Milanović i suradnici (2000, 121, prema Ljubetić, 2007) navode kako je kompetentan roditelj „višestruko senzibiliziran, informiran i educiran“ te onaj koji se dobro osjeća u ulozi roditelja. Deater-Deckard (1998), pak ističe, kako je roditeljstvo stresnije kada roditelji

imaju manje znanja i kompetencija o zahtjevima roditeljstva te manje emocionalne i instrumentalne potpore. U tom kontekstu posebice, ističe se roditeljstvo socijalno depriviranih obitelji koje su na samim marginama društva (Grčić, Maglica, Ljubetić, 2023). Istraživanja potvrđuju kako su niski prihodi i financijski problemi značajni čimbenici nastanka roditeljskog stresa zbog manje dostupnosti raznih resursa (Lee, Anderson, Horowitz, & August, 2009; Mikolajczak, Avalosse, & Roskam, 2018). Roditeljstvo je zahtjevna i cjeloživotna uloga koja i pedagoški kompetentnim roditeljima često predstavlja izazov stoga i ne čudi što povremeno i kompetentni roditelji izvještavaju o niskom stupnju roditeljskog zadovoljstva. Vrlo je vjerojatno kako roditelji koji više znaju (o roditeljstvu), više preispituju sebe i svoja činjenja, više očekuju od sebe i djeteta i samokritičniji su prema sebi i svom roditeljstvu što ih (povremeno) čini nezadovoljnima. Drugo moguće objašnjenje, odnosi se na nedostatak samoprocjene kao metode prikupljanja podataka. Naime, upitna je objektivnost podataka odnosno, moguća pojava tendencije davanja socijalno poželjnih odgovora te dosjećanja kao metode uvida u vlastite doživljaje roditeljstva i roditeljskih ponašanja (Brajša-Žganec, 2002).

Sljedeći nalaz vezan za drugi istraživački problem pokazuje kako su anksioznost i depresivnost umjereno negativno povezani s roditeljskim zadovoljstvom. Međutim, varijabla stresa pokazala se statistički daleko značajnijom u objašnjavanju stupnja roditeljskog zadovoljstva od anksioznosti i depresivnosti. Naime, iako smo naišli na relativno mali broj istraživanja odnosa stresa i roditeljskog zadovoljstva, kada se govori o te dvije varijable moguća je paralela s istraživanjem Moh i Magiati (2012) prema kojem se više razine zadovoljstva roditeljstvom povezuju s manjim intenzitetom stresa. Slično, Geikina i Martinsone (2015, prema Osmančević Katkić, Lang Morović i Kovačić, 2017) ističu kako se roditeljska kompetencija, a time i zadovoljstvo roditeljstvom kao njen neodvojiv dio, povezuju sa stresom. Nadalje, što se tiče poveznice između kvalitete roditeljstva i depresivnosti i anksioznosti, istraživanja su pokazala da se spomenute varijable mentalnog zdravlja ogledaju u negativnom utjecaju na odnos roditelj-dijete. Utvrđeno je da depresivni roditelji pokazuju manje emocija i prihvaćanja prema djetetu te koriste neadekvatne roditeljske stilove (Epkins & Harper, 2016; Hirshfeld et al., 1997; Whaley, Pinto, & Sigman, 1999). Moguće je zaključiti da negativno roditeljstvo kao posljedica narušenog mentalnog zdravlja narušava i zadovoljstvo roditeljskom ulogom, što je djelomično potvrđeno ovim istraživanjem.

Nadalje, u našoj kulturi očekivano je da je ženski spol u većoj mjeri opterećen roditeljskom ulogom, što posljedično može rezultirati intenzivnijim doživljajem roditeljskog stresa (Pećnik, 2013). Suprotno pretpostavci da će višim razinama roditeljskog zadovoljstva doprinositi ženski spol te niže razine anksioznosti, depresivnosti i stresa, od navedenih se samo stres pokazao statistički značajnim prediktorom roditeljskog zadovoljstva. U ovom istraživanju nije pronađena statistički značajna razlika između spola sudionika i percepcije intenziteta roditeljskog stresa. Taj nalaz upućuje na mogući odmak od tradicionalne uloge majke, za koju je karakteristična veća briga za djecu u usporedbi s očevima, zbog čega se pretpostavlja da doživljavaju intenzivniji stres roditeljske uloge. Spomenuti rezultat potvrđuje trend „novog očinstva“ (Ljubetić, 2007) za koje je karakteristično veće uključivanje u skrb i brigu o djetetu nego li je to slučaj u tradicionalnoj ulozi oca. Osim spola, istraživanja roditeljskog stresa pokazala su da je i dob roditelja značajan prediktor stresa, pri čemu starije majke izvještavaju o višim razinama roditeljskog stresa (Macias, Clifford, Saylor, & Kreh,

2001), što se može povezati i s nižim razinama zadovoljstva roditeljstvom. Suprotno tome, našim je istraživanjem utvrđeno da je viša dob roditelja korelat višeg *zadovoljstva roditeljstvom*. Promatrano u životnoj perspektivi, vjerojatnim se čini da mlađe majke, posebno s mlađom djecom, osjećaju veće opterećenje roditeljskom ulogom te mogu biti manje zadovoljne vlastitim roditeljstvom. Moguće, starije majke osjećaju roditeljsku sigurnost stečenu iskustveno, pa se i lakše nose sa izazovima roditeljstva.

Također, u ovom se istraživanju pokazalo da niže razine discipliniranja i više razine komuniciranja s djetetom, a što je trend suvremenog roditeljstva, doprinose višim razinama roditeljskog zadovoljstva. To ne iznenađuje, budući da se razumnim čini da će zadovoljniji biti oni roditelji koji pokazuju znakove kvalitetnog (pozitivnog) roditeljstva, a niže discipliniranje i više komunikacije s djetetom to i jesu (Ljubetić, 2023). Bašić i suradnici (2002) navode kako uspješni roditelji komuniciraju otvoreno i prijateljski sa svojom djecom, a takvo komuniciranje umjesto pukog provođenja discipline nad djetetom zasigurno je znak pozitivnog roditeljstva. Slijedom navedenoga, hipotezu (H2) djelomično je potvrđena.

Ograničenja i doprinos istraživanja

Primarno ograničenje ovoga istraživanja odnosi se na samoprocjenu kao metodu prikupljanja podataka. Najčešće zamjerke korištenju ove metode odnose se na visoki stupanj subjektivnosti, davanje socijalno poželjnih odgovora te upitnu sposobnost dosjećanja i uvida u vlastite doživljaje i ponašanja (Brajša-Žganec, 2002). Iz tog je razloga većinu rezultata potrebno uzeti s rezervom. Ipak, samoprocjena se često koristi jer može dati uvid u unutarobiteljske procese. Drugo ograničenje odnosi se na uzorak ispitanika koji uključuje tek 5,2% roditelja muškog spola. Iako je to bilo očekivano, budući majke imaju tendenciju češće ispunjavati upitnike vezane za roditeljstvo, postavlja se pitanje generalizacije zaključaka koji se odnose na varijablu spola. Iduće se ograničenje tiče primjene *Upitnika izvora i intenziteta roditeljskog stresa* (Profaca i Arambašić, 2004) na uzorku roditelja djece od 0 do 10 godina, usprkos činjenici da je originalno namijenjen roditeljima djece predškolske dobi.

S druge strane, ovo je istraživanje, unatoč nekim ograničenjima, pružilo uvid u poveznicu stresa i njegovog utjecaja na percepciju zadovoljstva roditeljstvom, što se čini značajnim budući da nismo naišli na veliki broj istraživanja ove teme. Uvriježeno je mišljenje da su anksioznost i depresivnost značajniji prediktori niže kvalitete roditeljstva od stresa, a ovo je istraživanje ukazalo na važnost skretanja pažnje na stres u smislu njegova utjecaja na roditeljstvo. Nadalje, doprinos ovog istraživanja ogleda se i u neočekivanim rezultatima koje nije moguće jednoznačno objasniti, zbog čega se ističe važnost daljnjeg istraživanja stresa i njegovog utjecaja na roditeljstvo i cjeloviti razvoj djeteta.

ZAKLJUČAK

Stres je kao posljedica suvremenog načina života neodvojiv od svih sfera pojedinčeva života, pa tako i obiteljskog funkcioniranja. Osim onih evidentnih i toksičnih, izvori stresa nerijetko su svakodnevne, naizgled zanemarive situacije kojega čine mali, ali neugodni doživljaji s kumulativnim efektom. Iako naizgled beznačajni, stresori mogu

imati vrlo snažan utjecaj na pojedinca te se negativno reflektirati na njegovo ukupno funkcioniranje, kvalitetu života i roditeljstva.

U ovome radu, pozornost je posvećena doživljaju zadovoljstva roditeljstvom kao važnoj odrednici kvalitetnog roditeljstva neophodnoga za cjeloviti i zdrav razvoj posebice, djece u obiteljskom kontekstu. Odnos stresa i njegovih izvora na doživljaj i kvalitetu roditeljstva te percipirano zadovoljstvo roditeljstvom, nameće se kao relevantan predmet budućih istraživanja.

Istodobno, sam proces odgovaranja na ponuđena pitanja u upitnicima, sudionicima omogućuje introspekciju i samoprocjenu vlastita roditeljstva te ih može potencijalno ohrabriti za poduzimanje promjena na bolje s ciljem unaprjeđenja vlastita roditeljstva.

LITERATURA

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index*. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Bašić, J., Ferić, M. i Kranželić, V. (2002). Roditeljski stres. *Zrno, Časopis za obitelj, vrtić, školu*, 15(50-51), 22-23.
- Bradshaw, K. M., & Donohue, B. (2014). Parental Satisfaction and Child Maltreatment. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht.
- Brajša-Žganec, A. (2002). *Roditeljske metaemocije i socijalno-emocionalni razvoj djece* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Branco, M. S. S., & Linhares, M. B. M. (2018). The toxic stress and its impact on development in the Shonkoff's Ecobiodevelopmental Theoretical approach. *Estudos de Psicologia*, 35(1), 89-98. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100009>
- Carpenter, A., & Donohue, B. (2006). Parental satisfaction in child abuse and neglect: A review of standardized measures. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 577-586. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.02.002>
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(3), 314-332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x>
- Epkins, C. C., & Harper, S. L. (2016). Mothers' and fathers' parental warmth, hostility/rejection/neglect, and behavioral control: Specific and unique relations with parents' depression versus anxiety symptoms. *Parenting: Science and Practice*, 16(2), 125-145. <https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1134991>
- Franke H. A. (2014). Toxic Stress: Effects, Prevention and Treatment. *Children*, 1(3), 390-402. <https://doi.org/10.3390/children1030390>
- Grčić, A., Maglica, T., Ljubetić, M. (2023). Self-assessment of pedagogical competence of socially depressed parents: comparative representation of mothers and fathers. In I. Zarnadze & S. Zarnadze (Eds.), *Proceedings book of 8. International congress on social science & humanities* (pp- 925-934). Pariz: IKSAD.
- Hirshfeld, D. R., Biederman, J., Brody, L., Faraone, S. V., & Rosenbaum, J. F. (1997). Expressed emotion toward children with behavioral inhibition: Associations with maternal anxiety disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(7), 910-917. <https://doi.org/10.1097/00004583-199707000-00012>
- Hudek-Knežević, J. i Kardum, I. (2006). *Stres i tjelesno zdravlje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167-175. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1802_8

- Juras, K., Knežević, B., Golubić, R. Milošević, M. i Mustajbegović, J. (2009). Stres na radu: mjere prepoznavanja, rješenja i prevencija. *Sigurnost*, 51(2), 121-126.
- Keresteš, G., Brković, I., Kuterovac Jagodić, G. (2011). Doživljaj kompetentnosti u roditeljskoj ulozi i sukobi između roditelja i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 14(1), 17-34.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd edition. New York: Guilford Press.
- Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22, 235-249.
- Lazarus, R. S. i Folkman S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lee, C.-Y. S., Anderson, J. R., Horowitz, J. L., & August, G. J. (2009). Family income and parenting: The role of parental depression and social support. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 58(4), 417-430. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2009.00563.x>
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety and Stress Scales*. Sydney: Psychology Foundation.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje rođa?! Odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete*. Zagreb: Profil International.
- Ljubetić, M. (2023). Roditeljska pedagoška kompetencija – odgovor na izazove suvremenog roditeljstva. U J. Zloковиć (Ur.), *Osnaživanje obitelji-izazovi i perspektive* (str. 46-66). Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Macias, M. M., Clifford, S. C., Saylor, C. F., & Kreh, S. M. (2001). Predictors of parenting stress in families of children with spina bifida. *Children's Health Care*, 30(1), 57-65. https://doi.org/10.1207/S15326888CHC3001_5
- Maglica, T. (2017). *Obilježja roditeljstva i odnos roditelja prema kockanju kao prediktori kockanja muške djece* (Doktorska disertacija). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Maglica, T., Reić Ercegovac, I., & Ljubetić, M. (2021). Family Characteristics as Determinants of Mental Health in Adolescents. *European Journal of Mental Health*, 16(2), 7-30. <https://doi.org/10.5708/EJMH.16.2021>
- Melamed, S., Kushnir, T., & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine*, 18(2), 53-60. <https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172>
- Mikolajczak, M., Brianda, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child abuse & neglect*, 80, 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025>
- Mandarić Vukušić, A. (2018). Self-evaluation of Parental Competence – Differences Between Parents with Pedagogical and Non-Pedagogical Professions. *World Journal of Education*, 8(2), 1-9. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n2p1>
- Moh, T. A., & Magiati, I. (2012). Factors associated with parental stress and satisfaction during the process of diagnosis of children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 293-303. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.011>
- Osmančević Katkić, L., Lang Morović, M. i Kovačić, E. (2017). Roditeljski stres i doživljaj roditeljske kompetentnosti kod majki djece sa i bez teškoća u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(Supplement), 63-76.
- Pandžić, M., Vrselja, I. i Merkaš, M. (2017). Roditeljska samoeфикаsnost i rizično i antisocijalno ponašanje adolescenata: posredujuća uloga roditeljskog kažnjavanja i školske uključenosti. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(Supplement), 204-218.
- Pećnik, N. (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

- Profaca, B. i Arambašić, L. (2004). Upitnik izvora i intenziteta roditeljskog stresa. *Suvremena psihologija*, 7(2), 243-260.
- Reić Ercegovac, I. (2011). Neki prediktori doživljaja roditeljstva majki i očeva djece dojenačke dobi. *Napredak*, 152(2), 267-288.
- Roskam, I., Brianda, M. E., & Mikolajczak, M. (2018). A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9, 758. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Sabatelli, R. M., & Waldron, R. J. (1995). Measurement issues in the assessment of the experiences of parenthood. *Journal of Marriage and the Family*, 57(4), 969-980. <https://doi.org/10.2307/353416>
- Sočo, M. i Keresteš, G. (2011). Roditeljsko ponašanje zaposlenih roditelja: povezanost s objektivnim obilježjima posla i subjektivnim doživljajem odnosa roditeljske i radne uloge. *Društvena istraživanja*, 20(3(113)), 647-669.
- Visković, I., & Ljubetić, M. (2022). Pedagogical aspects of family functioning. *Journal of Early Childhood Studies*, 6(1), 308-332. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261370>
- Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 5(1), 31-51.
- Whaley, S. E., Pinto, A., & Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 826-836. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.67.6.826>
- Zloković, J. (2023). Izazovi i perspektive u promicanju osnaživanja obitelji. U J. Zloković (Ur.), *Osnaživanje obitelji-izazovi i perspektive* (str. 3-19). Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

LOGOTERAPIJSKI PRISTUP DOSADI U OSNOVNOŠKOLSKOM OBRAZOVNOM SUSTAVU

LOGOTHERAPY APPROACH TO BOREDOM IN THE PRIMARY EDUCATION SYSTEM

Ante KOLAK

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U uvodnom dijelu rada autor dosadu definira kao neugodni doživljaj koji učenik ima (subjektivna komponenta) u nastavnim situacijama za koje procjenjuje da ne nude mogućnost zadovoljavanja njegove (znati)želje, a javlja se kao posljedica niske razine pobuđenosti (objektivna komponenta) od strane škole odnosno odgojno-obrazovnih djelatnika. Razlikujući situacijsku od strukturalne dosade otvaraju se mogućnosti za logoterapijsko djelovanje u obliku procesa samodistanciranja i samonadilaženja. Empirijski dio rada koji je usmjeren na kvantitativnu metodologiju i ima za cilj utvrditi postojanja dosade iz učeničke perspektive, učenička iskustva s dosadom te postojanje smisla koji učenici vide u školi. U radu je korištena metoda anketiranja. Uzorak čine učenici sa sedmogodišnjim iskustvom pohađanja osnovne škole. Rezultati istraživanja dokazuju prisutnost dosade u nastavi na uzorku od 101 učenika. Učenici najčešće odsustvom misli i raznim agitacijama izbjegavaju dosadu na nastavi te je proglašavaju kao patnju. Sudionici istraživanja vide smisao u nastavi samo nekih nastavnih predmeta (strani jezik, matematika, materinji jezik). Utvrđene su razlike na nezavisnoj varijabli spola i školskog uspjeha a vezano uz dokaz o postojanju smisla u nastavi. Djevojčice veći smisao vide u nastavi hrvatskoj jezika, a dječaci tehničke kulture i tjelesno zdravstvene kulture. Učenici s izvrsnim uspjehom više vide smisao u nastavi matematike, biologije i fizike, dok učenici koji nisu izvrsnog uspjeha veći smisao vide u nastavi tehničke kulture.

Ključne riječi: dosada, logopedagogija, nastava, učenik

ABSTRACT

In the introductory part of the paper, the author defined boredom as an unpleasant experience that a student has (subjective component) in teaching situations that he estimates do not offer the possibility of satisfying his (to know) desire, and it occurs as a consequence of a low level of excitement (objective component) on the part of the school, i.e. educational workers. Differentiating situational boredom from structural boredom opens up possibilities for logotherapeutic action in the form of a process of self-distancing and self-transcendence. The empirical part of the work is focused on quantitative methodology and aims to determine the existence of boredom from the student's perspective, student experiences with boredom, and the existence of meaning that students see in school. The survey method was used in the paper. The sample consists of students with seven years of experience attending elementary school. The research results prove the presence of boredom in classes on a sample of 101 students. Students usually avoid boredom in class by not thinking and various agitations and declare it as suffering. Research participants see the sense in teaching only some subjects (foreign language, mathematics, mother tongue). Differences were determined on the independent variable of gender and school success, and related to proof of the existence of meaning in teaching. Girls see greater meaning in teaching the Croatian language, while boys see it in technical culture and physical

health culture. Students with excellent results see more meaning in mathematics, biology and physics classes, while students who do not have excellent results see more meaning in technical culture classes.

Keywords: boredom, logopedagogy, teaching, student

UVOD

Dosada kao emocionalna reakcija promatrana unutar odgojno obrazovnog sustava predstavlja veliki izazov u odgojno-obrazovnom djelovanju. Zbog dosade u nastavi u školi nastaju brojni problemi kako iz učeničke tako i učiteljske te roditeljske perspektive. U svakodnevnom govoru često se čuje kako učenici ne vide smisao u onome što uče i rade te traže odgovor na pitanje kada će im sadržaji nastave i kompetencije u obliku postavljenih ishoda koji se evaluiraju biti potrebni. Tako se dosada u školskom sustavu javlja kao „mjerni instrument“ smisla što potvrđuju funkcionalni teorijski okviri istraživanja dosade. Logoterapija kao pravac usredotočen na smisao, pravac je koji je u ovom radu odabran kako bi odgovorio na pitanje ima li dosada smisla i kako živjeti s njom unutar školskog sustava. Frankl je dosadu pozicionirao kao jednu od velikih bolesti današnjeg doba i to odmah uz nedostatak smisla i svrhe te besciljnosti (Frankl, 2018, 2021). Smatra da je dosada jedan od uzroka egzistencijalnog vakuuma i pri tome se poziva na Schopenhauera te izdvaja da se egzistencijski vakuum doživljava kao stanje unutarnje dosade. Lako možemo razumjeti Schopenhauerovu izreku da je čovječanstvo očito osuđeno na to da se njiše između dvaju ekstrema – nevolje i dosade (Frankl, 2010). „Ako dosada i besmisao dosegnu svoj krajnji negativni ekstrem, mogu rezultirati čak ovisnostima ili suicidom. Dosada tako postaje nešto u čemu se čovjek nalazi. Problem dosade nadilazi čovjeka, nema ga u rukama da bi ga mogao riješiti, već biva obuzet dosadom, prazninom, besmisлом.“ (Viljac, 2022, str. 14). Neki logoterapijski autori dosadu uz apatiju određuju kao simptom noogenih neuroza i izdvajaju dva razloga njihova nastanka. „Prvi je u tome što čovjek u ponašanju nije više vođen i upravljani instinktima, nego razumom. Izgubio je instinktivnu moć zauvijek, pa osobno mora odabrati kako se ponašati. Drugi je razlog u gubitku „tradicionalnih propisa“ i vrednota koje su „donedavno podržavale njegovo ponašanje“, a sada gube na važnosti (Puljić, 2005, str. 892). Reflektirajući se na školski sustav, emocionalna reakcija dosade kod učenika rezultira egzistencijalnom prazninom, a učenik se uz dosadu osjeća bezvoljno i besciljno. Analogno Franklovoj izjavi da se „iz ruševina najbolje vide zvijezde“ ovaj rad otvara perspektivu da se u školskom sustavu iz pozicije dosade najbolje vidi nova mogućnost. Premda u medijima i svakodnevnom životu sve češće susrećemo usporedbu škole i kaznionice, logopedagoški pokušaj u ovom radu je otkriti logopedagoški potencijal dosade i njezinu pozitivnu stranu te ispitati njezin doživljaj i intenzitet u počecima adolescencije, razdoblju ljudskog života u kojima je dosada kao emocionalna reakcija najzastupljenija. Logopedagoško djelovanje potiče razvoj učenikove „autonomnosti i odgovornosti da pronađe svoju ulogu u svijetu u kome živi, zadovolji svoje potrebe, uspostavi dobre odnose sa svojom okolinom, uspješno se nosi sa svim životnim izazovima i otkrije smisao vlastitoga postojanja“ (Pahljina, 2012, str. 267). Iako se dosada najčešće koristi kolokvijalno brojne su znanstvene discipline zainteresirane za njezino proučavanje. Premda intuitivno svi znamo o čemu je riječ kada spomenemo dosadu, rezultati znanstvenih istraživanja nisu baš zavidni i jednoznačni.

Jedan od razloga leži u različitim pristupima i polazištima proučavanja dosade ali i u teškoćama provedbi empirijskih istraživanja. Interdisciplinarnost se obično javlja u područjima kada klasične discipline nisu u mogućnosti dati potpune i cjelovite odgovore s obzirom na predmet proučavanja. Upravo dosada zahtjeva interdisciplinarnost kako bi se odgovorilo na sve njezine zagonetne zahtjeve. Znanosti u kojima se dosada javlja kao interes proučavanja i/ili empirijskih istraživanja su najdominantnije filozofija, psihologija, sociologija i pedagogija. Određenje dosade iz psihologijske perspektive usmjereno je određenje dosade kao stanja i opisuje ju kao emocionalnu reakciju pojedinca. S logoterapijskog stajališta zanimljivo je Barbaletovo određenje dosade kao „emotivno poimanje besmisla“ (Barbalet, 199, str. 637). Rješavanje dosade usmjereno je tako na traženje smisla u onom području u kojem se javlja. Filozofija dosadu tumači na metafizičkoj razini i usmjerena je na nepostojanje i odsustvo nečega. I u filozofskom određenju dosade važno je ključna odrednica logoterapije a to je odsustvo smisla. Svendsen (2010) ističe da se dosada javlja zbog manjka pozitivnih i afirmativnih stajališta. Razlikuju dosadu *s* ili *sa* nekim ili nečim, *zbog* nekoga ili nečega te dosada *u* kao stanje ravnodušnosti. Filozofija je prilično pozitivno usmjerena prema dosadi jer u njoj vidi potencijal koji čovjeka vodi do njega samoga te smatra da svi oni koji je sprečavaju i bježe od nje sprječavaju put do samoga sebe. Sociologija dosadu promatra najviše u odnosu s drugima i pozornost je usmjerena na ono što nedostaje u odnosu. Daje joj interaktivan karakter bez obzira je li dosada u interakciji sa subjektom (nekim) ili objektom (nečim). Pedagogija dosadu najfrekventnije povezuje kao institucijsku emocionalnu reakciju i vezuju je uz područje školske pedagogije ili pedagogije slobodnog vremena. Unutar škole najčešće se detektira kao najneugodnija emocionalna reakcija u nastavi unutar didaktičke kulture škole (Kolak i Majcen, 2011; Bognar i Dubovicki, 2012; Kolak, 2014; Kolak, 2016; Dobrodolac, 2022; Bartulović, 2023). Moguće je u teorijskom određenju poći od pojedine znanstvene discipline. Sociologija dosadu najčešće gleda kroz prizmu sociologije svakodnevnog života, dok ju pedagogija smješta u područje pedagogije slobodnog vremena, školske pedagogije i didaktike. Psihologija i filozofija imaju neke zajedničke faktore pri određenju koje uključuju nedostatak interesa i smisla te neugodu. Ono što je svima njima zajedničko, a vezano je uz dosadu, je da je dosada odnosnog karaktera a to znači da se uvijek odnosi prema nekome ili nečemu (učeniku može biti dosadan nastavni sadržaj ili učitelj i njegov stil poučavanja). Kao zajednički nazivnik mogli bismo izlučiti doživljaj subjektivne prirode što znači da dosada nije mjerljiva izvana nego se nalazi unutar onoga tko je procjenjuje. Treći zajednički nazivnik je afektivni doživljaj u kojima se vidi transformativni potencijal učenika. Pokušaj definiranja dosade, uvažavajući sve znanstvene discipline koje se njome bave, smatramo prilično zahtjevnim te smo uvjerenja da bi za takav izazov bio potreban interdisciplinarni tim stručnjaka što prelazi okvire ovoga rada. Jedan od smjerova u teorijskom određenju mogao bi polazište imati u razlikovanju dviju osnovnih vrsta dosade koja razlikuje situacijsku i strukturalnu dosadu (Milivojević, 2007). Situacijsku dosadu mogli bismo kategorizirati kao akutnu i prolaznu, a strukturalnu kao kroničnu i stalnu. Situacijska dosada se mijenja ovisno o situaciji i učenik je može preusmjeriti akcijom i svojim izborom u nešto zanimljivo promjenom situacije (npr. biranjem zanimljivog izbornog predmeta ili osobnim odabirom izvanškolskih i izvanastavnih aktivnosti). Strukturalna dosada je usmjerena na karakteristike pojedinca, u našem slučaju učenika i osjećaj besmislenosti škole. Neki autori (Svendsen,

2002) za strukturalnu dosadu koriste termin egzistencijalna dosada, ali ona u svakom slučaju pripada trajnijem i ozbiljnijem problemu dosade koji je usmjeren na učenika i njegov izostanak smisla vezanog za obrazovanje. S tim u vezi moguć je još jedan analitički smjer koji dosadu može promatrati trokomponentno: kao izostanak smisla, kao reakciju na navedeni izostanak i kao obranu i prevenciju protiv besmisla. S logopedagoškog aspekta najprihvatljivija se čini teorijska usmjerenost proučavanja dosade autora Westgate i Steidle (2018) te Westgate i Wilson (2020) koji značajno doprinose razlikovanju triju teorijskih polazišta u određenju dosade te razlikuju teorije koje su usmjerene na okolinu, na aspekt pažnje i funkcionalne teorije. Ako izvore dosade pronalazimo u okolini tj. u školskom sustavu, oni se javljaju kao posljedica nedovoljne vanjske stimulacije. Odgojno obrazovni djelatnici svojim stilom poučavanja, oblicima rada, metodama poučavanja i nastavnim postupcima nisu dovoljno poticajni prema učenicima. Za takvu školsku okolinu možemo reći da nije usmjerena prema učeniku. U ovu bismo kategoriju mogli ubrojiti implicitne pedagogije učitelja, didaktičku kulturu škole, sklonost tradicionalnim oblicima poučavanja, nizak aktivitet učenika u nastavi („autobus didaktika“, sjedi-slušaj-piši nastava), asimetričnost nastavne komunikacije te ozračje škole. Neka istraživanja u obrazovnom kontekstu navode da studenti najčešće dosadu objašnjavaju isticanjem okolinskih čimbenika (obično nezanimljivost tematike predavanja, nepoticajni nastavni materijali te način izvođenja nastave od strane profesora) zbog čega su studenti demotivirani i dosađuju se (Weybright et al., 2015; prema Bartulović, 2023). Ako dosadu promatramo s aspekta izostanka učeničke pažnje odgovore možemo pronaći u egocentričnosti učenika koji su hedonistički usmjereni i traže od učitelja da ih zabavi. Školski svijet im nije jednako zanimljiv kao vanjski u kojem su okruženi brojnim zanimljivim i izazovnim podražajima. Osim navedenog odgovore možemo pronaći u području inkluzivne pedagogije te pedagogije učenika s posebnim potrebama (učenika s teškoćama i darovitih učenika). Darovitim učenicima je dosadno najčešće jer uče ono što već znaju, dok izvore dosade kod učenika s teškoćama možemo tražiti u specifičnostima teškoće. Najfrekventnija teškoća u ovom području javlja se kod učenika s AD(H)D-om jer je njihova pažnja fluktuirajuća te su zbog svog neurološkog problema usmjereni na ono što ih zanima, ne obraćaju pažnju na detalje i na druge te se dosada javlja kao indirektna posljedica teškoće (Barkley, 1997). Funkcionalne teorije dosade pronalaze svoje mjesto pri regulaciji odnosa između onoga što učenik želi učiti i što je njegov izbor te onoga što mora i što je zadano ishodima. Probleme nastale u ovom području možemo promatrati u kontrastu pedocentrističkih i sociocentrističkih stajališta škole te iz perspektive obrazovnih politika i ekonomije obrazovanja. Brojni su dokazi koji su usmjereni na negativnu stranu dosade, a posebno činjenica da dosada korelira s brojnim negativnim posljedicama po učenika. Negativna strana dosade u školi vidljiva je u učeničkom apsentizmu, rizičnim i delikventnim ponašanjima te odustajanju od obrazovanja. Područje psihijatrije strukturalnu dosadu kao osobinu ličnosti dovodi u vezu s anksioznim i depresivnim poremećajem kojima najviše doprinosi svađa s prošlošću i strah od budućnosti (Lukas, 2022). Međutim, sve je više autora koji na situacijsku dosadu gledaju kao na stanje koje dovodi i do pozitivnih ishoda jer „svrha je dosade da se subjekt pokrene na akciju kako bi napustio situaciju u kojoj ne može zadovoljiti svoje želje,“ (Milivojević, 2007, str. 327). Ako se usmjerimo samo na smjer otklanjanja i izbjegavanja dosade, moguće je da podržavamo infantilni i egocentrični obrazac ponašanja učenika koji je usmjeren za zahtjev „zabavi me“. Na taj

se način ne koristi potencijal koji učenik ima sam u sebi usmjeren na otkrivanje svojim dubina i samoinicijativno poduzimanje akcija. Kategorija vremena koja učeniku dosada daje može rezultirati plodonosno otkrivajući vlastiti potencijal učenika umjesto stroge strukture razredno predmetnog školskog sustava u kojem nakon svakih 45 minuta selimo u neko novo područje pokušavajući postići zadani cilj. Stoga je lako moguće da se učenici nakon završetka obrazovanja osjećaju s „prazninom u sebi“. S obzirom da je dosada neugodnog doživljaja, izdvajam Franklovu misao koja kaže da „život nije prvenstveno potraga za užitkom, kako je vjerovao Freud ili potraga za moći, kako je učio Alfred Adler, već potraga za smislom“ (Frankl, 2018). Stoga bi zadatak za učenike bio pronaći smisao u dosadi. Neki od pozitivnih primjera usmjereni su na pomoći pri samoregulaciji učenikovih vrijednosti i ciljeva, altruističnih namjera (humanitarne akcije, volonterski klubovi) ili poboljšanja učenikove uspješnosti u zadacima koji traže kreativnost (Mann & Cadmann, 2014, prema Pernar, 2016). Dva su logoterapijska procesa kojima pristupamo u navedenoj situaciji. To su samonadilaženje i samodistanciranje. Slikovito opisujući samonadilaženje Frankl uspoređuje odlazak iz rodnog mjesta u daleki svijet kako bi se istražilo i spoznalo nešto novo. Proces samodistanciranja opisuje kao pogled s udaljenog planinskog vrha natrag u dolinu rodnog sela. Tko nikad ne izađe iz sela, smatrat će da je selo cijeli svijet ili da je cijeli svijet selo (Lukas, 2022). S obzirom da se kod učenika rijetko događa potpuna bespomoćnost (posebno kad je riječ o situacijskoj dosadi), savjetodavni razgovor s učenicima logoterapijski se usmjerava na osvještavanje stečenih iskustva, urođene talente i individualne sklonosti koje nisu učeniku oduzete. Poželjno je načiniti „inventuru učenikovih sposobnosti i dragocjenosti koje se nalaze ispod njih ispolirati do visokog sjaja“ (Lukas, 2022, str. 57). Četiri su elementa savjetodavnog razgovora s učenikom koja obuhvaćaju: povećanje vrijednosti osobe, doprinos jasnoći, igranje s alternativom te traganje za smislom (Lukas, 2022).

Cilj je empirijskog dijela ovoga rada otkriti stupanj postojanja dosade iz učeničke perspektive i njihova iskustva u nošenju s dosadom te utvrditi postojanje smisla koje učenici vide u školi. Iz cilja istraživanja postavljene su hipoteze istraživanja.

H1. Učenici iskazuju pozitivan smjer stavova vezan uz dosadu na nastavi.

H2. Kod sudionika istraživanja nije dominantno vidljiv logoterapijski pristup dosadi na nastavi.

H3. Učenici uviđaju smisao i korist nastavnih sadržaja vezanih uz pojedine nastavne predmete.

H4. Postoje razlike u iskazivanju stavova vezanih uz pronalazak smisla u pojedinim nastavnim sadržajima s obzirom na pojedina obilježja učenika

H4.1. Učenici i učenice se razlikuju u otkrivanju smisla za pojedine nastavne predmete

H4.2. Izvrsni učenici pokazuju veći stupanj otkrivanja smisao u zadanim nastavnim sadržajima

H4.3 Učenici koji odrastaju u obiteljima s više djece iskazuju veći stupanj otkrivanja smisla.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činili su učenici završnih razreda osnovne škole. Odabrani učenici su već imali bogato iskustvo nastave koji je iznosio preko 1200 nastavnih dana. Uzorak je bio neprobabilistički i prigodni. Neprobabilistički je jer sudionici nisu izabrani prema kriteriju matematičke vjerojatnosti, a prigodni jer su sudionici bili dostupni pojedinci. Uzorak učenika je činio 101 učenik završnih razreda osnovne škole u Gradu Zagrebu. Struktura uzorka prikazana je po nezavisnim varijablama. Zavisnu varijablu u ovom istraživanju predstavljaju stavovi učenika završnih razreda o emocionalnoj reakciji dosade. Nezavisnu varijablu čini spol učenika, školski uspjeh na kraju prošle godine te broj djece u obitelji. Zavisna varijabla usmjerena je na dva područja. Prvo se odnosi na ispitivanje i učestalost pojave dosade na nastavi a drugo je usmjereno na smisao obrazovanja procjenjujući smisao i korist za život po pojedinim nastavnim predmetima.

Tablica 1. Struktura uzorka prema uspjehu učenika, spolu

Table 1. Sample structure according to student success, gender,

		N	%
Školski uspjeh	Dobar	1	1
	Vrlo dobar	34	33.7
	Odličan	66	65.3
Spol	Ž	67	66.3
	M	34	33.7
Broj djece u obitelji	1	30	29.7
	2	45	44.6
	3 i više	26	25.7

Iz uvida u strukturu uzorka (Tabelica 1.) vidljivo je pojava vezana uz evaluaciju koju se u školskom sustavu popularno nazivamo „hiperinflacijom odlikaša“. U uzorku je preko 65% odličnih učenika. Predmet ovoga rad prelazi tematiku koja ovaj problem izaziva ali otvara pitanja o mogućim konekcijama izvrsnosti i emocionalnih reakcija učenika. Pitanja koja se nameću – je li ovaj uspjeh realan, je li rezultat posljedica pritisaka i prevelikih zahtjeva i očekivanja, strahova od mogućnosti upisa u željenu školu, osobne jednakosti ocjenjivača, stupnja obrazovanja (obavezna osnovna škola). Moguće je da rezultat ukazuje na „epidemiologiju perfekcionizma“ ili rezultat ukazuje na pristup usmjeren na učenika pri kojem su odgojno obrazovni djelatnici usmjereni na napredak i potencijal a ne samo na krajnji ishod. S logoterapijskog stajališta otvaraju se pitanja vide li učenici u ovome smisao i koje posljedice po učenike ima perfekcionizam.

Kao sudionici istraživanja u ovom uzorku pojavljuju se 34 učenika i 67 učenica završnih razreda osnovne škole čija je struktura vidljiva u Tablici 1. S obzirom da je anketni upitnik ponuđen podjednakom broju dječaka i djevojčica vidljivo je da spremnost na sudjelovanje znakovito više pokazuju djevojčice. U ovome uzorku najviše je sudionika kod kojih je broj djece dva (najčešće sudionici imaju jednog brata ili sestru), dok je prilično podjednak broj onih koji su jedinci ili imaju više od jednog brata ili sestre.

Mjerni instrument

Ovaj rad usmjeren je na kvantitativnu metodologijsku paradigmu te kao mjerni instrument koristiti anketu u online istraživačkom prostoru. Anketu čine 6 pitanja, od kojih je 5 zatvorenom a jedno otvorenog tipa. Prva tri pitanja usmjerena su na nezavisne varijable istraživanja (spol, opći uspjeh na kraju prošle školske godine i broj djece u obitelji u kojoj sudionici istraživanja žive). Sljedeća tri pitanja u anketnom upitniku predstavljala su zavisnu varijablu istraživanja. Prvo je usmjereno na procjenu dosade u školi općenito, pri čemu je korištena ljestvica procjene Likertovog tipa. Navedena ljestvica (nazvana prema njezinom kreatoru Rensisu Likertu iz 1932. godine) nudila je skalu od *uvijek*, preko *često*, *povremeno*, *ponekad* do *nikada*. Ista ljestvica korištena je i u drugom pitanju koji se odnosi na zavisnu varijablu a vezana je uz odgovor na pitanje smisla i korisnosti sadržaja pojedinog nastavnog predmeta. Sudionici istraživanja izjašnjavali su se za svaki od ponuđenih dvanaest nastavnih predmeta (riječ je o obaveznim predmetima završnih razreda osnovne škole). U navedenom pitanju raspon Likertove procjene kretao se od *izrazito velik* preko *velik*, *umjeren*, *mal* do *nikakav*. Posljednje pitanje koje je odgovaralo nezavisnoj varijabli istraživanja bilo je otvorenog tipa koje je omogućavaju sudionicima slobodno izražavanje svojih stavova i iskustava, čime se dobio dublji uvid u predmet istraživanja nego što bi se dobio pitanjima zatvorenog tipa.

Način provođenja istraživanja

Podaci su prikupljeni putem online anketiranja iz ekonomičnih razloga ali je ujedno osiguran viši stupanj anonimnosti i privatnosti tijekom istraživanja, mogućnost odgovaranja na pitanja gdje i kada je sudionicima najprihvatljivije te potencijalno viša razina iskrenosti odgovora. S obzirom da se sudionicima istraživanja pristupio kao subjektima a ne kao objektima istraživanja posebna se pozornost posvetila etičkom aspektu istraživanja. Nakon upoznavanja sa svim aspektima istraživanja bio je potreban dobrovoljni pristanak (iz strukturalnih obilježja uzorka vidljiva je razlika između sudionika i sudionica pri čemu su sudionice istraživanja pokazale veću spremnost uključivanju u istraživanje). Jasno je bilo naglašeno njihovo pravo na odustajanje u bilo kojem trenutku te dozvola da ne ispune određena pitanja iz upitnika. Sudionicima istraživanja je bilo naglašeno načelo neškodljivosti, korisnosti a nadalje povjerljivosti i anonimnosti.

Metode obrade podataka

Od metoda obrade podataka za prvu i treću hipotezu korišteni su deskriptivni parametri. Druga hipoteza imala je pitanje otvorenog tipa koje je zahtijevalo nakon analize kategorizaciju i kodiranje te je kao takvo predstavljeno. Za posljednju hipotezu proveden je T-test kako bi se provjerilo postoje li statistički značajne razlike između stavova sudionika istraživanja i njihovih izdvojenih obilježja. Prikupljeni podaci obrađeni su statističkom programom SPSS 20.0.

REZULTATI I DISKUSIJA

Potruga za odgovorom na prvu hipotezu usmjerena na iskazivanje učeničkih stavova vezanih uz dosadu na nastavi s obzirom na učestalost.

Tablica 2. Učestalost dosade u nastavi**Table 2.** Frequency of boredom in class

UČESTALOST DOSADE	N	%
Nikakav	6	5.9
Malen	13	12.9
Umjeren	51	50.5
Velik	21	20.8
izrazito velik	10	9.9
Σ	101	100

Rezultati asociraju na Gausovu krivulju s tendencijom rasta prema desnoj strani što ukazuje na blago pozitivniji stav sudionika istraživanja prema dosadi na nastavi. Najveći broj sudionika je svoj odgovor pozicionirao u središnju vrijednost što vjerojatno proizlazi iz općenitosti pitanja. Pitanje usmjereno na konkretan nastavni predmet (odnosno osobu) zasigurno bi dalo i konkretnije rezultate i jasniju pedagošku dijagnostiku ali bismo otvorili brojne etičke dileme i povećavali mogućnost rizika i štetnosti koje bi istraživanje moglo prouzročiti. S obzirom da implicitne pedagogije pojedinih nastavnih djelatnika kao i njihove osobne jednadžbe čine faktor koji utječe na dosadu a navedena činjenica stvara neugodnu reakciju kako kod onih koji se procjenjuju tako i kod onih koji procjenjuje, ovo je pitanje ciljano i svjesno izostavljeno. U potrazi za odgovorom na drugu hipotezu pokušali smo saznati kakve su reakcije učenika na dosadu u nastavi. Iz odgovora učenika zabilježeno je da svega 7 sudionika istraživanja dosada potiče na akciju od kojih neki biraju sadržaj koji nemaju veze sa školom (*radim postave za nogomet, rješavam radnu bilježnicu, pronalazim zanimljiv sadržaj u udžbenicima; čitam Newtona iz nekog udžbenika, čitam knjigu od doma*). Jedan od odgovara u navedenoj kategoriji ističe da pokušava u ponuđenoj nastavi pronaći zanimljivost (*najčešće kada mi je dosadno u školi pokušavam pronaći neku zanimljivu temu te se uključiti u nastavi*). Drugu kategoriju čine odgovori koji su usmjereni na izostanak aktivnosti i pasivan stav prema dosadnim aktivnostima. U ovoj kategoriji odgovora možemo razlikovati dvije podkategorije. Prvu kategoriju (N = 13) čine oni koji uistinu ništa ne rade (*čekam da završi škola, dosađujem se, ništa ne radim*), dok drugu kategoriju (N=15) čine oni koji su u odgovoru naglasili neverbalni znak tijela kojim pokazuju da ništa ne rade (*buljim kroz prozor, gledam u jednu točku, gledam u ploču, gledam kroz prozor, gledam u strop, spavam otvorenih očiju, stavim glavu na ruku i razmišljaju o nečem drugom, zagledam se u točku i zamislim se*). Za navedenu kategoriju tipično je odsustvo misli, što znači da su učenici tijekom prisutni ali misaono odsutni. Troje sudionika istraživanja naglasilo je svoje stanje odgovorima: *patim, pokušavam, trudim se*. Posljednju kategoriju čine učenici koji koriste neke agitacijske radnje koje smanjuju napetost koja je akumulirana zbog dosade (*pokušavam se skoncentrirati ili vrtim nešto po rukama, igram se s gumicom i olovkom*). Sudionici istraživanja najčešće biraju crtanje i šaranje (N = 20). Pod crtanjem iskazuju različite odgovore (*crtam, crtam po bilježnici, u bilježnici, po stolu, crtam i šaram, crtam i pričam, crtaram po bilježnici, igram se s tehničkom, crtam(trudim se ne ometat nastavu i pratit koliko mi koncentracija dozvoljava)*). Drugi smjer odgovora (N = 17) usmjeren je na komunikaciju (*pričam s prijateljem, tiho pričam, zezam se s dečkima iz razreda*). I u ovoj kategoriji mogli bismo razlikovati dvije potkategorije. Iz dijela odgovora vidljivo je da je riječ o razgovoru, a iz

drugih (N=5) da je riječ o govoru koji je usmjeren na zabavu (zezanje). Ova aktivnost učenika najviše utječe na nedisciplinu u razredu te stvara neugodno razredno ozračje. Upravo se iz ovog razloga dosada smatra emocionalnom reakcijom koja predstavlja potencijalnu opasnost jer je izvor brojnih drugih situacija koje ometaju nastavni rad. Dvoje učenika u odgovorima ističe da koriste mobitel a neke bismo odgovore mogli svrstati u više kategorija (*spavam ili igram igrice na mobitelu ili samo pričam s prijateljima, crtam ili pričam; spavam ili jedem?*). Odgovor na treće istraživačko pitanje čini srž Franklovog logoterapijskog djelovanja s obzirom da je usmjereno prema smislu.

Tablica 3. Smisao koji učenici vide u nastavnim sadržajima nastavnih predmeta (%)

Table 3. The meaning that students see in the teaching content of subjects (%)

%	HJ	LK	GK	1.SJ	MAT	BIO	KEM	FIZ	POV	GEO	TEH	TZK
Nikakav	7	35.6	36.6	4	5	11.9	9.9	8.9	21.8	5	39.6	20.8
Malen	10	48.5	38.6	4	10.9	19.8	21.8	16.8	29.7	8.9	36.6	16.8
Umjeren	29	6.9	17.8	18.8	24.8	43.6	40.6	37.6	34.7	28.7	10.9	21.8
Velik	36	5	4	37.6	31.7	16.8	18.8	26.7	9.9	32.7	7.9	19.8
Izrazito velik	19	4	3	35.6	27.7	7.9	8.9	9.9	4	24.8	5	20.8

Vidljivo je da učenici u pojedinim nastavnim predmetima uočavaju smisao i to prilično velik dok u drugima ne vide. Uvjerljivo najveći smisao sudionici istraživanja vide u učenju stranog jezika. S obzirom na izrazito veliku potrebu jezične kompetentnosti u suvremenom društvu ne začuđuje ovakav rezultat. Osim toga sa stranim jezicima učenici se susreću svakodnevno i izvan školskog sustava (igrice, Internet, komunikacija). Hrvatska je mala zemlja koja je integracijom u EU naglasila potrebu poznavanja stranih jezika. Hrvatski jezik je jezik kojim priča jako mal udio svjetskog stanovništva te se iz tog razloga javlja potreba poznavanja svjetskih jezika koji omogućava veću mobilnost i perspektivniju budućnost. Osim navedenog, Hrvatska je turistička zemlja koja je u obrazovnom sustavu postavila jezičnu kompetenciju na stranom jeziku izrazito visoko a tome zahtjevu su odgovorile i metodike stranih jezika koje pokazuju izrazito veliki napredak. Istraživanja su pokazala smislenost i brojne koristi učenja stranih jezika jer poboljšava kognitivne i analitičke sposobnosti, povećava mogućnosti na tržištu rada, pomaže kako bismo bolje razumjeli vlastiti jezik i kulturu, razvija životne vještine, jača interkulturalnu osjetljivost te otvara mogućnosti komunikacije s drugim kulturama i kontaktima s ljudima iz različitih sredina (Marić, 2023). Matematika je zauzela vrlo visoko mjesto kao predstavica STEM područja koje je jako cijenjeno u društvu. To potvrđuje i dominacija matematičko-logičke inteligencije koja zauzima primat među drugima. Hrvatski jezik je također visoko pozicioniran u ovom istraživanju. Najmanji smisao učenici vide u Likovnoj i Glazbenoj kulturi, Povijesti te Tehničkoj kulturi. Ova hijerarhijska struktura ukazuje na status važnih i manje važnih nastavnih predmeta koji je vidljiv u svakodnevnom životu škole kao i u bodovnim listama koje neke nastavne predmete uključuju pri upisu u bilo koju srednju školu. Bodovi pri upisu za srednju školu izdvajaju važnost Hrvatskog jezika, Matematike i prvog stranog jezika kao obaveznih za bodovanje dok ostali nastavni predmeti ovisne o specifičnim potrebama škole.

Četvrta je hipoteza usmjerena na utvrđivanje razlika s obzirom na pojedina obilježja sudionika istraživanja. Na ovu hipotezu odgovorit će se prikazujući rezultat za svaku pojedinu podhipotezu. Prva podhipoteza usmjerena je na utvrđivanje razlike u

iskazivanju stavova učenika vezanih uz pronalazak smisla u pojedinim nastavnim sadržajima s obzirom na spol učenika.

Tablica 4. Razlike obzirom na spol provedenih T-testom

Table 4. Differences regarding to gender (T-test)

Nastavni predmet	Spol	N	M	T-test	Statistička značajnost
Hrvatski jezik	Ž	67	3.69	2.45	0.015
	M	34	3.12		
Tehnička kultura	Ž	67	1.85	2.15	0.03
	M	34	2.35		
Tjelesna i zdravstvena kultura	Ž	67	2.73	2.97	0.004
	M	34	3.62		

Rezultati dobiveni utvrđivanjem razlika vezano za spol otvaraju nova područja za istraživanje u budućnosti. Na tri su nastavna predmeta uočene razlike u stavovima. Kod Hrvatskog jezika djevojčice imaju $M = 3.69$ što je značajno više ($p < 0.05$) od procjene kod dječaka ($M = 3.12$). Djevojčice vide smisao u nastavnim sadržajima materinjeg jezika znakovito više negoli to vide dječaci. Za razliku od nastave materinjeg jezika čiji veći smisao vide djevojčice obrnuta situacija je u nastavi Tehničke kulture i Tjelesno zdravstvene kulture. Kod Tehničke kulture dječaci ($M = 2.35$) imaju značajno više ($p < 0.05$) procjene od djevojčica ($M = 1.85$). Isto tako, kod tjelesne i zdravstvene kulture dječaci ($M = 3.62$) imaju značajno više ($p < 0.01$) procjene od djevojčica ($M = 2.73$). Dječaci vide veći smisao u sadržajima koji su prisutni u Tehničkoj i Tjelesno zdravstvenoj kulturi. Jesu li uočene razlike posljedica utjecaja okoline i očekivanja ili se kriju u prirodno urođenim razlikama dječaka i djevojčica prelazi okvire istraživanja ovoga rada ali otvara pitanja za razmatranje. Razmišljajući iz aspekta školskih podsustava otvara se pitanje opravdanosti istospolnih škola. Autor Keserica (2023) unutar tematike ponavljanja razreda kao potencijala za pedagoško djelovanje raspravlja o mogućnostima i prednostima istospolnih škola te iznosi podatke koji ukazuju na lošiji uspjeh dječaka i veći broj dječaka ponavljača razreda za razliku od djevojčica. Iz navedenih razloga neki autori zagovaraju istospolne škole (Tickner, 1992) jer dječaci imaju veći broj uspješnih uzora vlastitog spola, veće mogućnosti za vodstvom te mogućnost podizanja vlastitog samopouzdanja. S obzirom da je ovo pitanje vrlo kontroverzno u području pedagogije, značajan broj znanstvenika osporavaju ovakav oblik odvajanja obrazovanja dječaka i djevojčica. No autor Tickner (1992) na temelju vlastitog istraživanja dokazao je da su dječaci u jednospolnim školama pokazali pozitivniji stav prema školi. Uočavajući biološke razlike između dječaka i djevojčica Hunsader (2002) ukazuje na rezultate koji pokazuju kako je djevojčicama bolje razvijen dio mozga za verbalno izražavanje, a dječacima dio koji je zadužen za razvoj motoričkih, vizualnih i motoričkih vještina. Navedeni rezultati u suglasju su s rezultatima kojima su utvrđene razlike u iskazivanju smisla u učenju pojedinih nastavnih predmeta u ovom istraživanju (Hrvatski jezik, Tehnička kultura, Tjelesno zdravstvena kultura). Druga podhipoteza usmjerena je na utvrđivanje razlike u iskazivanju stavova učenika vezanih uz pronalazak smisla u pojedinim nastavnim sadržajima s obzirom na uspjeh učenika.

Tablica 5. Razlike obzirom na opći uspjeh provedenih T-testom**Table 5.** Differences regarding to success (T-test)

Nastavni predmet	Školski uspjeh	N	M	T-test	Statistička značajnost
Matematika	vrlo dobar	35	3.34	2.09	0.03
	odličan	66	3.83		
Biologija	vrlo dobar	35	2.57	2.22	0.29
	odličan	66	3.06		
Fizika	vrlo dobar	35	2.60	3.7	0.000
	odličan	66	3.39		
Tehnička kultura	vrlo dobar	35	2.34	2.13	0.03
	odličan	66	1.85		

Testirajući razlike s obzirom na uspjeh učenika vidljive su statistički značajne razlike u četiri nastavna predmeta. Kod Matematike učenici vrlo dobrog uspjeha imaju ($M=3.34$) značajno niže ($p < 0.05$) procjene od učenika odličnog uspjeha ($M = 3.06$). Učenici boljeg uspjeha veći smisao vide u nastavnim sadržajima Matematike. Kod Biologije učenici vrlo dobrog uspjeha također imaju ($M = 2.57$) značajno niže ($p < 0.05$) procjene od učenika odličnog uspjeha ($M = 3.83$). Učenici lošijeg uspjeha manje pronalaze smisao u učenju nastavnih sadržaja Biologije. Kod procjena iz Fizike utvrđene su najznačajnije razlike gdje učenici vrlo dobrog uspjeha također imaju ($M = 2.60$) značajno niže ($p < 0.001$) procjene od učenika odličnog uspjeha ($M = 3.39$). U nastavi Fizike potvrđuju se također razlike kao u prethodna dva nastavna predmeta te ukazuju da učenička uspješnost povećava svijest o smislu. S druge strane, kod Tehničke kulture učenici vrlo dobrog uspjeha imaju ($M = 2.34$) značajno više ($p < 0.05$) procjene od učenika odličnog uspjeha ($M = 1.85$). Učenici koji postižu bolji školski uspjeh vide manji smisao u nastavi Tehničke kulture od onih koji imaju slabiji uspjeh. Učenici koji postižu lošiji uspjeh više cijene aktivnosti koje su usmjerene na rad rukama. Moguće je da je ovaj stav povezan i s profesionalnom orijentacijom koja učenike s nižim školskim uspjehom više usmjerava na strukovne škole. Treća podhipoteza usmjerena je na utvrđivanje razlike u iskazivanju stavova učenika vezanih uz pronalazak smisla u pojedinim nastavnim sadržajima s obzirom na broj djece u obitelji učenika. Na navedenoj podhipotezi nisu utvrđene statistički značajne razlike niti na jednom nastavnom predmetu te se navedena nezavisna varijabla nije pokazala indikativnom pri utvrđivanju razlika u stavovima sudionika istraživanja.

ZAKLJUČCI

Premda se u svakodnevnom govoru dosada vrlo jasno određuje i svi intuitivno znamo o kojem je osjećaju riječ, pri interdisciplinarnom pristupu proučavanju dosade postoje različiti pristupi i fokusi. U ovom smo radu dali naglasak na logopedagoški pristup. Dosadi se tako pristupilo kao mjernom instrumentu smisla što se posebno reflektiralo na empirijski dio rada u kojem su sudionici istraživanja kao jedan od bitnih zadataka imali procijeniti smisao pojedinog nastavnog predmeta. Rezultati brojnih istraživanja ukazali su na negativne posljedice dosade po učenika, ali je malo pristupa koji u dosadi vide i potencijal. Većina dostupnih istraživanja koji su usmjereni na osnovnoškolski sustav potvrđuju da su dosada i strah najfrekventnije emocionalne reakcije učenika koje se

javlja u školi (Bognar i Dubovicki, 2012; Kolak, 2016) te se kao smjernice u pedagoškom radu javljaju putokazi koji su usmjereni na situacijsko otklanjanje uzroka dosade i pokušaj njezinog izbjegavanja. No, egzistencijalni vakuum koji se javlja uz dosadu ima dva smjera razvoja. Jedan ima negativna smjer i traži izbjegavanja, a drugi smjer otvara nove mogućnosti. Stoga je logopedagoški putokaz usmjeren na razmatranje suočavanja s dosadom, njezinog podnošenja pokretanjem nove akcije. Doprinos logoterapije pri dosadi u nastavi vidljiv je u procesu samonadilaženja i samodistanciranja. U empirijskom dijelu rada prva se hipoteza djelomično prihvaća jer je vidljiv pozitivan smjer stavova. Međutim, on je vrlo blago pozitivan i više je vidljivo centriranje odgovora. Kao mogući problem koji je istaknut u interpretacije je problem u metodologiji rada koji je dao primat etici istraživanja naspram podacima koji bi bili jasniji i konkretniji. Mogli bismo zaključiti da je dosada u ovom uzorku istraživanja prisutna u nastavi ali da nije zabrinjavajuća. Druga hipoteza koja je usmjerena na detekciju logoterapijskog stila razmišljanja učenika se u potpunosti prihvaća. Učenici na dosadu odgovaraju izbjegavanjem i patnjom. U jako malo primjera je vidljivo kako se učenici uspješno nose s dosadom. Nakon analize odgovora na pitanje kojim se odgovara na drugu hipotezu ukazala se potreba za kvalitativnom metodologijom u vidu fokus grupa ili intervju, što otvara nove mogućnosti za futurološka istraživanja u ovoj tematici. U potrazi za odgovorom na treću hipotezu i odluci o prihvaćanju ili odbacivanju hipoteze, ključan je logoterapijski značaj u određenju smisla. Navedena hipoteza se djelomično prihvaća jer učenici ne vide smisao u svim nastavnim predmetima. Sudionici istraživanja najviše vide smisao u učenju stranog jezika, Matematike i materinjeg jezika. Četvrta hipoteza bila je usmjerena na utvrđivanje razlika s obzirom na postavljene nezavisne varijable (uspjeh učenika, spol i broj djece u obitelji) a u vezi s utvrđivanjem smisla pojedinih nastavnih predmeta u osnovnoškolskom obrazovanju. Ova se hipoteza djelomično prihvaća, a djelomično odbacuje. Dokazano je da se učenici i učenice razlikuju u tome koliko vide smisao u pojedinim nastavnim predmetima. Djevojčice veći smisao vide u nastavi Hrvatskoj jezika, a dječaci u nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture te Tehničke kulture. Dokazano je da učenici koji su postigli izvrstan uspjeh veći smisao vide u nastavi Matematike, Biologije i Fizike, dok učenici koji postižu lošiji uspjeh od izvrsnog veći smisao vide u nastavi Tehničke kulture. Na podhipotezi vezanu uz broj djece u obitelji nisu dokazane nikakve statistički značajne razlike s obzirom na utvrđivanje smisla u pojedinim nastavnim predmetima u osnovnoj školi te se navedena pretpostavka u ovom istraživanju odbacuje.

LITERATURA

- Barbalet, J. M. (1999). Boredom and Social Meaning. *British Journal of Sociology*, 50(4), 631-646. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.1999.00631.x>
- Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Bartulović, A. (2023). *Stavovi i percepcija dosade iz perspektive adolescenata* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
- Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 135-153.

- Dobrodolac, S. (2022). *Dosada kao pedagoški potencijal* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
- Frankl, V. (2010). *Čovjekovo traganje za smislom*. Zagreb: Planetopija.
- Frankl, V. (2018). *Patnja zbog besmislenog života*. Đakovo: Karitativni fond UPT Đakovo.
- Frankl, V. (2021). *Liječnik i duša – temelji logoterapijske i egzistencijske analize*. Deset teza o osobi. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Hunsader, P. D. (2002). Why Boys Fail-and what we can do about it. *Principalarlington*, 82(2), 52-55.
- Keserica, V. P. (2023). *Ponavljjanje razreda – potencijal za pedagoško djelovanje* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
- Kolak, A. (2014). Students' Emotional Responses Related to the Teaching Activity. In A. C. Ilken, A. Isman, C. Biral, & A. Eskicumali (Eds.), *ITEC* (pp. 262-268). Dubai: ITEC.
- Kolak, A. (2016). Didactic Culture of School and Students' Emotional Responses (Related to the Teaching Process). In J. Bonnici, J. Azzopardi, & M. Allen (Eds.) *Proceedings International Journal of Arts and Sciences* (pp. 73-81). Valleta, Malta: ITEM.
- Kolak, A. & Majcen, M. (2011). Emotional reactions of pupils as a way of developing creativity in teaching process. In G. Gojkov (Ed.), *The gifted in the process of globalization* (pp. 337-360). Universitarăde Studii de Specialitate pentru Instruirea Educatorilor "Mihailo Palov" Vârșeț ; Universitatea "Aurel Vlaicu" din Arad – Romania.
- Lukas, E. (2022). *Antworten auf Lebensfragen. Einsichten in die Logotherapie*. München: Profil Verlag.
- Marić, K. (2023). *Stavovi učenika srednjih škola o učenju drugog stranog jezika* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
- Milivojević, Z. (2007). *Emocije*. Novi Sad: Psihipolis.
- Pahljina, C. (2012). Psihosocijalni razvoj od djetinjstva do zrele dobi. *Napredak*, 153(2), 267-277.
- Pernar, D. (2018). *Dosada i kreativnost: povezanost situacijske dosade i individualnih razlika u sklonosti dosadi s kreativnim potencijalom* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
- Puljić, Ž. (2005). Franklova logoterapija – liječenje smislom. *Društvena istraživanja*, 14(4-5 (78-79)), 885-902.
- Svendson, L. (2010). *Filozofija dosade*. Zagreb: TIM press.
- Tickner, A. M. (1992). *A Study of Attitudes in an All Boys' School*. Institute of Education Sciences.
- Viljac, M. (2022). *Božja objava i smisao života*. Split: Sveučilište u Splitu, Katoličko bogoslovni fakultet.
- Westgate, E. C., & Steidle, B. (2020). Lost by Definition: Why Boredom Matters for Psychology and Society. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(11), e12562. <https://doi.org/10.1111/spc3.12562>
- Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological review*, 125(5), 689-713. <https://doi.org/10.1037/rev0000097>

PEDAGOŠKI POTENCIJAL ZNANSTVENIH RADOVA IZ PODRUČJA LOGOTERAPIJE OBJAVLJENIH U REPUBLICI HRVATSKOJ

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF LOGOTHERAPY PUBLISHED IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Ivan MARKIĆ

Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Logoterapija - treća bečka psihoterapijska škola, ima svoje sljedbenike u Republici Hrvatskoj još od razdoblja sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Tijekom godina malo se pisalo o logoterapiji, sve do početka drugog milenija kada dolazi do većeg zamaha u proučavanju teorijskih postavki i mogućnosti. Razvoj logoterapijske misli traje i danas sa sve većom produkcijom radova ali i sve jasnijim pozicioniranjem unutar praktičnog i znanstvenog okružja. Cilj ovoga rada je analitičkim pristupom istražiti i utvrditi koliko je tematika logoterapije zastupljena u hrvatskim znanstvenim istraživanjima objavljenima u posljednjih 10 godina i uvidjeti koji putokaz istraživani izvori daju u odgovorima na logoterapijske izazove s posebnim osvrtom na pedagoški potencijal objavljenih radova. Istraživanje je provedeno metodom rada na dokumentaciji te je provedena analiza sadržaja tekstualnih primarnih izvora. Rezultati istraživanja pokazuju kako se logoterapijske teme objavljuju dominantno u humanističkim i društvenim časopisima, najčešće najviše (A1) kategorije te unutar kategorije preglednih znanstvenih radova. Područja koja su zastupljena su dominantno iz područja medicine (s naglaskom na palijativnu skrb i mentalno zdravlje), zatim područja odgoja i obrazovanja te posebnih tema koje se tiču užih sfera logoterapije i analize primjene logoterapijskih tehnika ili prijevoda i analize govora V. Frankla. Većina analiziranih znanstvenih radova iskazuje pedagoški potencijal u doprinosu razvoju pedagojske teorije i prakse stoga rad završava isticanjem potrebe uključivanja temeljnih ideja logoterapije u inicijalno i dodatno obrazovanje učitelja, socijalnih pedagoga i pedagoga u područjima školske pedagogije, pedagogije slobodnog vremena, andragogije i gerontologije kao i pedagogije kriznih stanja.

Ključne riječi: logoterapija, pedagogija, pedagoški potencijal

ABSTRACT

Logotherapy - the third Viennese school of psychotherapy has had its followers in the Republic of Croatia since the 1970s. Over the years, little was written about logotherapy, until the beginning of the second millennium when there was a greater momentum in the study of theoretical assumptions and possibilities. The development of logotherapy thought continues today with an increasing production of scientific papers, but also an increasingly clear positioning within the practical and scientific environment. The aim of this paper is to use an analytical approach to investigate and determine how much the topic of logotherapy is represented in Croatian scientific research published in the last 10 years and to see what direction the researched sources provide in the answers to logotherapy challenges with special reference to their pedagogical potential. The research was carried out using the method of documentation work, and the analysis of the content of textual primary sources was carried out. The research results

show that logotherapy topics are published dominantly in humanistic and social journals, most often in the highest (A1) category and within the category of scientific review papers. The areas that are represented are predominantly from the field of medicine (with an emphasis on palliative care and mental health), then the field of education and special topics that concern the narrower spheres of logotherapy and the analysis of the application of logotherapy techniques or the translation and analysis of V. Frankl's speech. Scientific papers show pedagogical potential in contributing to the development of pedagogical theory and practice; therefore the paper ends by emphasizing the need to include the basic ideas of logotherapy in the initial and additional education of teachers, social pedagogues and pedagogues in the areas of school pedagogy, leisure pedagogy, andragogy and gerontology as well as pedagogy of crisis.

Keywords: logotherapy, pedagogy, pedagogical potential

UVOD

Temeljna postavka logoterapije usmjerava se prema čovjeku određujući ga kao nešto više, odnosno, puno više od responsivnog aparata koji služi tomu da u životu zadovolji vlastitu potrebu za moći ili zadovoljenju vlastitih nagona. Na tragu toga, formiran je i jedinstveni pogled prema ljudskom biću kojemu pripada i dimenzija duhovnog, nerazboljivog i potentnog u rješavanju psihofizičkih problema osobe. Logoterapijom kao pristupom, pravcem, školom ili vrstom psihoterapije, bavili su se mnogi znanstvenici i praktičari, dominantno u inozemstvu. U Republici Hrvatskoj, osvjetljavanje i promociju logoterapije započinje prvi put 1979. godine Ž. Bezić, objavljivanjem članka pod nazivom „*Franklova logoterapija*“ u časopisu *Crkva u svijetu*. Znanstvena produktivnost, barem u časopisima, ostaje slabo vidljiva sve do djela M. Nikića, Ž. Puljića i I. Štengla koji aktualiziraju moć logoterapije početkom 21. stoljeća. Od tada logoterapija u Republici Hrvatskoj dobiva svoje mjesto, zagovornike, teoretičare, istraživače i praktičare koji nastavljaju djelo V. E. Frankla i nude pomoć i podršku ljudima u potrebi, ali istodobno ju produbljuju svojim znanstvenim djelovanjem. Uvažavajući značaj navedenih, pravi zamah razvoju logoterapije na ovim prostorima daje dr. sc. C. Pahljina uvođenjem logoterapijske izobrazbe u Republici Hrvatskoj i Sloveniji čiji su alumni autori više članaka koji su predmet proučavanja ovog istraživanja.

Egzistencijalna analiza problema čovjeka navela je V. Frankla na otkrivanje nove psihoterapeutske metode, koju je nazvao »logoterapija«. Riječ je sretno izabrana jer označuje bit metode: liječenje (grčki *therapia*) pomoću smisla (*logos*). Polazeći od ispravne etiologije i teorije Frankl je došao do pravilne metode liječenja - logoterapije (Bezić, 1979). Logoterapija se naziva “trećom bečkom psihoterapijskom školom” i predstavlja kratkoročnu terapiju usmjerenu prema konkretnim rješenjima. Osnovna postavka logoterapije je da počiva na slobodnoj volji (nedeterminističkoj predodžbi čovjeka na kojeg se gleda kao individuu koja bez obzira na vanjske okolnosti, posjeduje slobodu odabrati svoj odnos prema situaciji), volji za smislom čovjeka (osnovi koncepta pomoći i liječenja logoterapije) i otkrivanju životnog smisla (filozofskom pozivu i svjetonazoru da smisao postoji i da smo pozvani tragati za njim, a potraga smisla u vlastitom životu čini temeljnu motivaciju svakog pojedinca) a logoterapijska predodžba čovjeka naglašava njegovu duhovnu dimenziju te dostojanstvo ljudske osobe (Vidić, 2021). O navedenom svjedoči i 10 Franklovih teza o osobi, prvi put izloženih na

Salzburškoj ljetnoj školi 1951. godine koje su u temelju logoterapijske antropologije, odnosno, koje determiniraju logoterapijski odnos prema čovjeku. One su: Osoba je *individuum* – nedjeljiva i jedinstvena; Osoba je *insummabile* – u nemogućnosti stapanja s drugom osobom; Osoba je *novum*; Osoba je duhovna osoba; Osoba je egzistencijalna; Osoba nije ID, nego Ego; Osoba izgrađuje tjelesno-psihičko-duhovnu jedinstvenost; Osoba je dinamična; Životinja nije osoba jer se ne može suočiti sama sa sobom; Osoba ne može razumjeti sebe drugačije nego iz perspektive transcendencije.

Kao što je vidljivo, u središtu logoterapije je spoznaja da je čovjek, prema svojoj prirodi, usmjeren prema smislu i vrijednostima utemeljenima u transcendenciji. Stoga mora imati ciljeve u životu koje pokušava ostvariti, uz koje raste i postaje zreliji i odgovorniji za uporabu svih onih darova i mogućnosti koje posjeduje, čak i u nepovoljnim okolnostima. Upravo navedeno djelovanje u nepovoljnim okolnostima ističe duhovnu dimenziju koja je, prema Franklu, presudna ljudska dimenzija. Ona stoji u opreci s tjelesnom i psihičkom dimenzijom, ona može oblikovati stvari, može se prilagođavati i može se distancirati. Omogućava da ne prihvatimo sve, ne dopustimo si sve, kako od drugih, tako ni od nas samih. Ova hipoteza postaje osobito značajna u današnjem vremenu permisivnog pristupa odgoju i obrazovanju djece koji nerijetko rezultira razmaženošću. Taj se put odvija putem vrijednosti koje nas pokreću i prema kojima donosimo odluke u životu. Logoterapija razlikuje 3 vrste vrijednosti: stvaralačke (putem rada ili kreativnosti), doživljajne vrijednosti (putem ljubavi, umjetnosti ili prirode) i načinom suočavanja s neizbježnim patnjama koje se očituju u vrijednostima stava. U terapeutskom kontekstu, logoterapija se koristi kako bi pojedincu pomogla otkriti dublje razumijevanje vlastitog života, prevladati životne izazove i pronaći smisao u situacijama koje se čine beznadnima, naglašavajući važnost odgovornosti, slobode i traženja smisla kao ključnih elemenata ljudske egzistencije. Slikovito, sudbinu koja nas zadesi, Frankl označava kao tlo na kojem se krećemo, a kako to činimo, kakav stav prema tome zauzmemo, ovisi o nama. Pritom svakog pojedinca, kao i njegovo iskustvo i smisao, doživljava jedinstveno i u svojem djelovanju uvažava unikatnost svakog života te potiče pojedinca da otkrije vlastiti smisao. Logoterapija pomaže čovjeku koji je suočen s tragičnom trijadom: boli, patnjom i krivnjom, jačanjem volje za otkrivanjem životnog smisla, koristeći se pritom različitim metodama poput paradoksalne intencije, derefleksije ili sokratovskog dijaloga u slobodnom procesu samo/određenja (putem izbora) prema sudbinskom u kojemu zbog stanja, prošlosti ili vanjskih okolnosti mogućnost izbora nedostaje. Poveznicu i priliku za su-djelovanje možemo pronaći unutar pedagoškog odnosa odgajatelj-odgajnik kao i prilikom pedagoškog savjetovanja koje možemo definirati kao „specifičan odgovor i reakciju na stanje ljudske neodlučnosti te uspostavu specifičnog procesa učenja koji kod tražitelja savjeta omogućava pokrenuti proces donošenja sudova (Hechler, 2012) i osvjetliti slobodni prostor za djelovanje.

Logoterapija govori o elementarnoj ljudskoj potrebi autotranscendencije, a „ljekovita“ sredstva traži u samoj osobi, kroz sposobnost izbora najsmislenijeg rješenja u određenom trenutku. Stoga, temeljnu motivaciju ljudskog djelovanja vidi u želji za smislom.

Cilj je ovoga rada istražiti i utvrditi koliko je tematika logoterapije zastupljena u hrvatskim znanstvenim istraživanjima objavljenima u posljednjih 10 godina i utvrditi koji pedagoški putokaz istraživani izvori daju u odgovorima na logoterapijske izazove. Prvi zadatak istraživanja bio je utvrditi zastupljenost radova s tematikom logoterapije, izdvajajući zasebno pripadajuće znanstveno područje, vrstu rada te časopis u kojemu su

objavljeni. Drugi zadatak određen je temeljnom podjelom vrsta objavljenih radova, a usmjeren je na prikaz sadržaja odabranih znanstvenih radova. Treći zadatak usmjeren je na izdvajanje i kategoriziranje pedagoških mogućnosti/izazova u logoterapiji koji su proizašli iz rezultata teorijskih i empirijskih istraživanja odabranih znanstvenih radova.

Na temelju postavljenog cilja i zadataka istraživanja izdvojene su sljedeće hipoteze:

H1 Istraživani radovi pripadaju dominantno društvenom području znanosti

H2 U istraživanim radovima dominantna je pojavnost preglednih radova

H3 Vidljiva je raznolikost zastupljenih radova iz područja logoterapije u različitim časopisima i prema različitim kategorijama

H4 Sadržaji radova upućuju na raznolikost područja unutar kojih logoterapija nudi autentični pogled

H5 Rezultati istraživanja nude pregled brojnih pedagoških mogućnosti/izazova na koje logoterapija može dati odgovor u različitim kontekstima.

METODE RADA

Za uzorak ovoga istraživanja izabrani su najprije svi časopisi koji su imali objavljene radove vezane uz tematiku logoterapije i koji imaju objavljene ID brojeve na Portalu hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa – Hrčak (Tablica 1). Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa – Hrčak središnji je portal koji na jednom mjestu okuplja hrvatske znanstvene i stručne časopise te časopise za popularizaciju znanosti i kulture koji nude otvoreni pristup svojim radovima a čija baza radova broji preko 284,000 publikacija. Prvotna analiza, identificirala je ukupno 66 znanstvenih i/ili stručnih radova. Daljnjom analizom identificirani su radovi unutar znanstvenih područja te ostalih elemenata predviđene analize. Nakon izdvajanja znanstvenih radova unutar pojedinih znanstvenih područja, istraživanje se usmjerilo na definiranje pripadajuće znanstvene kategorije rada (izvorne znanstvene članke i pregledne radove, budući da se prethodna pripodjenja kao vrsta rada ne pojavljuje u prikazu), dok stručni i svi ostali radovi nisu predstavljali predmet analize. Selekcija je obavljena prema kriteriju časopisa te pripadajuće mu znanstvene klasifikacije (A1, A2 ili A3). Izabrani su časopisi čiji su naslovi i sažetci radova upućivali na to da se primarno bave logoterapijskom problematikom. Isto tako, radovi u časopisima koji navode kako je jedno od područja interesa logoterapija, ali klasifikacijom pripadaju u područja stručnih časopisa, zbornika radova, monografija i sl., nisu uzeti u obzir. Nadalje, u analiziranim jedinicama u obzir su bili uzeti samo oni časopisi i znanstveni radovi koji su objavljeni u posljednjih 10 godina. Navedenim kriterijima udovoljili su sljedeći časopisi: *Napredak (2)*, *Informatologia*, *Diacovensia*, *Nova prisutnost (2)*, *Bogoslovska smotra*, *Crkva u svijetu, Jahr*, *Riječki teološki časopis* i *Sestrinski glasnik*. Instrument koji se koristio nastao je za potrebe ovog istraživanja sastoji se od protokola s kodnim planom za analizu znanstvenih radova, pri čemu protokol korespondira s postavljenim istraživačkim pitanjima. Istraživanje je provedeno u prosincu 2023. godine. Namjera je bila klasificirati radove višekratnim čitanjem odgovarajući na postavljene hipoteze. U potrazi za odgovorima ponekad je dovoljno bilo služiti se sažetcima radova a u potrazi za odgovorom na ostale hipoteze bilo je potrebno studioznije višekratno iščitavanje cjelovitih radova.

REZULTATI I DISKUSIJA

U potrazi za odgovorom, na prvu hipotezu analizirani su svi dostupni izvori istaknuti u odabranom uzorku. Analizirani podatci vidljivi su u Tablici 1.

Tablica 1. Broj objavljenih radova s obzirom na znanstveno područje

Table 1. Number of published works with regard to the scientific field

r.br.	Znanstveno područje	N
1.	Humanističke znanosti	9
2.	Društvene znanosti	7
3.	Interdisciplinarna područja znanosti	5
4.	Biomedicina i zdravstvo	2
5.	Prirodne znanosti	1
6.	Umjetničko područje	4
7.	Biotehničke znanosti	1
8.	Interdisciplinarna područja umjetnosti	1

Uvidom u Tablicu 1, vidljivo je kako se prilikom unosa znanstvenih radova u sustav, radove svrstavalo u više znanstvenih područja. Navedeno predstavlja problem prilikom interpretiranja budući da su pojedini radovi moguće omaškom navedeni unutar određenih područja ili svojim pristupom i užom tematikom unutar logoterapijskog proučavanja pripadaju u više područja. Stoga, usmjeravajući se na drugu eksplikaciju rezultata prilikom uvida u Tablicu 1 možemo, uz ogradu, odbaciti navedenu hipotezu H1 čija je pretpostavka da su se tematikom logoterapije dominantno bavili znanstvenici unutar društvenog područja. Iz svih izdvojenih znanstvenih područja prednjače radovi koji pripadaju humanističkim znanostima (N = 9), ali napominjemo da su istraživanja iz društvenog područja dala vidljiv doprinos (N = 7). Budući da je jedan od zadataka bio ispitati i dostupne izvore prema kategoriji vrste rada, u nastavku se usmjerilo na izvore koji pripadaju društvenom području pedagogije kao i na njihovu podjelu prema vrsti rada. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Vrsta i broj objavljenih znanstvenih radova

Table 2. Type and number of published scientific papers

r.br.	Znanstveni radovi iz područja logoterapije	N
1.	Izvorni znanstveni radovi	4
2.	Pregledni radovi	7
	UKUPNO	11

Analizom je utvrđeno da je broj ukupnih izvora za analizu iz područja logoterapije 66, od čega 12 radova pripada kategoriji znanstvenih radova, a ostali pripadaju ili znanstvenim radovima starijih godina ili stručnim te ostalim radovima (kratko priopćenje, prikazi, uvodnici i sl.). Daljnjom analizom utvrđeno je kako jedan rad ima tematiku primjene UNESCO-ovih smjernica i holističkoga pristupa u slovenskom obrazovnom sustavu te je navedeni izuzet iz analize. Iz Tablice 2. razvidno je da možemo prihvatiti hipotezu H2 jer vodeće mjesto u radovima pripada preglednim radovima.

Nadalje, analiza izvora usmjerila se na znanstvene radove objavljene u časopisima s različitom kategorizacijom koja svjedoči znanstvenu izvrsnost časopisa. Prema

Pravilniku o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja (NN 28/2017), uzimajući u obzir i znanstveno područje, radovi objavljeni u pripadajućim časopisima bit će kategorizirani i prikazani u Tablici 3.

Tablica 3. Broj objavljenih radova u časopisima prema kriteriju znanstvene izvrsnosti
Table 3. Number of papers published in journals by the criterion of scientific excellence

r.br.	Znanstveni časopisi	Kategorija	N
1.	Nova prisutnost	A1	2
2.	Diacovensia	A1	1
3.	Jahr	A1	1
4.	Bogoslovska smotra	A1	1
5.	Crkva u svijetu	A1	1
6.	Napredak	A2	2
7.	Riječki teološki časopis	A3	1
8.	Sestrinski glasnik	A3	1
9.	Informatologia	A3	1
	UKUPNO		11

Tablica 3. nam daje mogućnost prihvaćanja i hipoteze H3 jer je vidljiva zastupljenost radova u različitim časopisima i prema različitim kategorijama. Ako promotrimo broj objava radova u časopisima najviše kategorije (A1) vidljivo je da je, unatoč manjoj kvantiteti objavljenih znanstvenih radova, kvaliteta radova vrlo visoka.

Drugi zadatak određen je temeljnom podjelom vrsta objavljenih radova, a usmjeren je na prikaz sadržaja odabranih znanstvenih radova. Odabrani znanstveni radovi biti će prikazani u dvije zasebne tablice slijedeći logiku prikaza vrste radova na izvorne znanstvene i pregledne radove. Unutar svake tablice prikazat će se časopis, godina izdanja, autori, naslov rada a potom i kratki prikaz sadržaja.

Tablica 4. Prikaz izvornih znanstvenih radova
Table 4. Presentation of original scientific papers

	Časopis	Godina izdanja	Autori	Naslov
1.	Nova prisutnost	2016.	Sever Globan, I. Bošnjaković, J.	Film kao ljekovita metafora u logoterapijskoj praksi
2.	Informatologia	2021.	Kristovič, S.	Kriza smisla u vezi s mentalnim tegobama modernog čovjeka
3.	Diacovensia	2021.	Velički, D. Velički, V.	Postoji li kolektivna krivnja?
4.	Napredak	2022.	Pahljina, C. Miljković, D.	Utjecaj logopedagoške edukacije učitelja na neke aspekte njihovog profesionalnog i osobnog života

Film kao ljekovita metafora u logoterapijskoj praksi predstavlja prvi članak objavljen u časopisu *Nova prisutnost* 2016. godine. U članku se polazi od pretpostavke da su priče i vizualne metafore ljekovita sredstva koja mogu pomoći čovjeku u prevladavanju raznih psihičkih i egzistencijalnih tegoba s posebnim naglaskom na filmoterapiju. Nakon uvoda i prikaza temeljnih postavki logoterapije, autori svoje misli usmjeravaju na metodu filmoterapije gdje ističu mogućnost i područja primjene filmova u logoterapijskoj praksi

(strah od smrti, umiranja, poremećaja u prehrani, nasilja, rastava braka i sl.). Poseban naglasak stavljaju na načelo primjerenosti i korisnosti filma. Ističu i opimjeruju posebno tehniku filmske autobiografije te navode pozitivne učinke filmoterapije, a rad završavaju prijedlogom filmova koje logoterapeuti mogu koristiti prilikom logoterapijske prakse.

Drugi članak objavljen je pet godina kasnije na engleskom jeziku u časopisu *Informatologia*, pod naslovom *Kriza smisla u vezi s mentalnim tegobama modernog čovjeka*. Autor započinje rad pitajući se „Kako se oduprijeti nametnutim potrošačkim vrijednostima vremena?“ Navodi kako duh vremena usmjerava pojedinca da sebe postavi u epicentar svijeta, dok je, logoterapijski gledano, prava bit ljudskog angažmana u prevladavanju samog sebe i u težnji za postizanjem smislenog života. Istraživanjem se želi pronaći odgovor na pitanje: Koja su glavna područja u životu pojedinca koja imaju najveći utjecaj na krizu smisla? Rezultati istraživanja navode kako 24% sudionika istraživanja proživljava krizu smisla i doživljava ozbiljne i različite razine duševnih tegoba te život na egzistencijalnoj razini percipira kao prazan i besmislen. Posljedice takve percepcije života očituju se u nezdravim odnosima, agresiji, apatiji, tjeskobi, depresiji itd. Iznenađujuće niski rezultati potvrđuju etikete modernog čovjeka: egocentrizam, individualizam, samodostatnost, introvertnost i nesposobnost istinske ljubavi. Uz navedeno, najlošiji rezultati procjene egzistencijalne frustracije očitovali su se u području agresije, regresije i prekomjerne kompenzacije, što ukazuje na visoku razinu egzistencijalne krize, dubok osjećaj propuštanja života, nezadovoljstvo sobom i svojim prošlim životom, osjećaj unutarnje praznine i beskorisnosti te nisku razinu samopoštovanja. Posljednji dio rezultata istraživanja prikazuje kako zadovoljavajuću razinu doživljaja unutarnjeg smisla i životne sigurnosti te sposobnost fleksibilnosti u postavljanju i pronalaženju smislenih ciljeva postiže tek 12-13% sudionika istraživanja dok se njih 20% već nalazi u egzistencijalnom vakuumu i potreban im je tretman.

Treći izvorni znanstveni rad objavljen je u časopisu *Diacovensia*, 2021. godine pod naslovom *Postoji li kolektivna krivnja?* Autori predstavljaju filozofska uporišta Franklove teorije te razmatraju vrijednosti u zajednici, masi i patologiji duha vremena gdje obuhvaćaju aspekte provizornog i fatalističkog životnog stava, kolektivističkog mišljenja i fanatizma. Zatim predstavljaju transkript govora V. Frankla održanog 10. ožujka 1988. godine na temu kolektivne krivnje, nakon čega analiziraju i pojašnjavaju određene nejasnoće translacije radi što jasnijeg uvida u tekst. Transkript slijede razmatranja o kolektivnoj krivnji u djelima K. Jaspersa, H. Arendta i C. G. Junga. U zaključnim razmatranjima autori ističu kako još postoji velik broj neprevedenih Franklovihih djela, navode znanstveno-filozofsko uporište njegove misli te kako možemo zaključiti da poruka, unatoč evidentnim razlikama transkripta govora i tiskane inačice, ostaje ista – „Ne postoji kolektivna krivnja!“

Posljednji, izvorni znanstveni rad naslova *Utjecaj logopedagoške edukacije učitelja na neke aspekte njihovog profesionalnog i osobnog života*, objavljen je u časopisu *Napredak*, a predstavlja razmišljanja autorica o mogućnostima primjene logoterapijskih ideja u pedagoškom djelovanju. Nakon pregleda istraživanja koje dokazuju kako su upravo učitelji najvažniji čimbenici odgojno-obrazovnih postignuća učenika te prikaza temeljnih postavki logopedagogije vezane uz profesionalni razvoj, radnu orijentaciju te profesionalni identitet učitelja, formuliran je cilj empirijskog istraživanja - utvrditi utjecaj logopedagoške edukacije na neke aspekte profesionalnog i osobnog života učitelja. Koristeći brojne, većinom psihološke instrumente dokazali su da logopedagoška

edukacija može imati pozitivan utjecaj na različite aspekte osobnog i profesionalnog funkcioniranja. Primjerice, učitelji koji su završili logopedagošku edukaciju u većoj su mjeri pronalazili sreću u životu, imali izražen profesionalni identitet, doživljavali posao i život smislenim te, naposljetku, općenito bili zadovoljniji svojim poslom.

Tablica 5. Prikaz preglednih radova

Table 5. Presentation of review papers

	Časopis	Godina izdanja	Autori	Naslov
1.	Crkva u svijetu	2016.	Vidović, B.	Logoterapijski pristup depresiji
2.	Jahr	2018.	Šimunović, D. Nucak, V.	Logoterapijsko sagledavanje autonomije palijativnog bolesnika
3.	Nova prisutnost	2018.	Velički, V. Velički, D.	Logoterapija u odgoju i obrazovanju – terminološko određenje i sadržajne smjernice
4.	Sestrinski glasnik	2019.	Pranjić Kozlek, Z. Brdarević, M.	Može li se Franklova logoterapija smatrati dijelom procesa liječenja bolesnika u palijativnoj skrbi?
5.	Napredak	2020.	Plaza Leutar, M.	Odgoj kao izazov i ponuda smisla – povijest, perspektive i logoterapija
6.	Riječki teološki časopis	2021.	Tomljanović, M. Jelenc, M.	Duhovno vodstvo i psihoterapija
7.	Bogoslovska smotra	2021.	Sisek-Šprem, M.	Logoterapija i psihičko stanje u kriznim situacijama

U posljednjih 10 godina najstariji pregledni rad objavljen je 2016. godine u časopisu *Crkva u svijetu*. Rad nosi naslov „*Logoterapijski pristup depresiji*“. U njemu se autor, Boris Vidović, bavi pitanjem depresivnog poremećaja i mogućnostima koje nudi logoterapija u razumijevanju i procesu liječenja. Nakon kraćeg uvoda, u radu prikazuje etiologiju pojma i različite definicije depresije, način postavljanja dijagnoza, klasifikaciju vrsta depresije te uzrocima njena nastanka.

Drugi pregledni članak također se usmjerava na područje medicine, odnosno, palijativne skrbi bolesnika te nosi naslov *Logoterapijsko sagledavanje autonomije palijativnog bolesnika*. Rad je objavljen u časopisu *JAHHR*, 2018. godine. U radu se navodi kako logoterapija unutar modela autonomije u odnosu liječnik-bolesnik-bolest pronalazi znakovito mjesto i važnost. Pregledni rad u uvodu pokušava dati okvir odnosa i demistificiranja psihoterapije u procesu koji počinje postavljanjem dijagnoze, a završava smrtnim ishodom. Taj okvir dovodi nas do prikaza dijalektike logoterapije i palijativne skrbi unutar koje se autonomija palijativnog bolesnika sagledava kroz individualni prostor slobodnog odlučivanja.

Treći članak, objavljen 2018. godine u časopisu *Nova prisutnost* je naslovljen *Logoterapija u odgoju i obrazovanju - terminološko određenje i sadržajne smjernice*, a usmjerava se prema pojmu logopedagogije kojeg se terminološki stavlja u kontekst logoterapije u odgoju i obrazovanju. Prema riječima autora, nakon temeljite jezične analize navedenih pojmova i sintagmi u njemačkoj i hrvatskom jeziku, izvedeni su

zaključci o prikladnosti njihove uporabe u hrvatskom jeziku te su navedene sadržajne smjernice logoterapije u odgoju i obrazovanju. U zaključku je istaknuto kako je logopedagogijsko djelovanje prilika za razvoj kompetencija svih stručnjaka koji se bave odgojem i obrazovanjem – odgojitelja, učitelja, nastavnika i drugih, odnosno odgojno-obrazovnih djelatnika, a koji imaju neki vid edukacije iz područja logoterapije i egzistencijalne analize. Naposljetku, istaknut je potencijal logoterapijskog pogleda na osobu/dijete očitovan u tome da se uvažava ono što dijete jest, ali i sve ono što dijete može postati.

Sljedeći prikaz odnosi se na rad pod naslovom „*Može li se Franklova logoterapija smatrati dijelom procesa liječenja bolesnika u palijativnoj skrbi?*“ objavljenog 2019. godine u znanstveno-stručnom časopisu *Sestrinski glasnik*. *Sestrinski glasnik* službeni je časopis Hrvatske udruge medicinskih sestara i zbog svoje znanstveno-stručne prirode, ali i kategorizacije navedenog rada kao preglednog članka, uvršten je u analizu. U radu je na nekoliko kartica teksta istaknuto kako logoterapijski pristup može pomoći oboljelom, ne samo da prepozna i prihvati problem, nego da pronade i smisao života. Unutar dvaju poglavlja problematizira se problem cjelovitog pristupa palijativnim bolesnicima te se „nalazi mjesto“ i za logoterapiju V. Frankla te se posebice apostrofira metoda paradoksnе intencije koja ističe ulogu jedinstvenosti humora u procesu suočavanja. Doprinos ovoga rada možemo pronaći u isticanju logoterapije kao moguće i potentne psihoterapije koja zaslužuje svoje mjesto u cjelovitom pristupu liječenju bolesnika kod kojih izlječenje nije moguće.

Peti rad *Odgoj kao izazov i ponuda smisla – povijest, perspektive i logoterapija* objavljen je u časopisu *Napredak* 2020. godine. U znanstvenom radu, autorica promišlja o odgoju kao temeljnom pojmu pedagoške djelatnosti, prikazuje genezu misli o odgoju od grčke kulture naovamo, analizira izazove današnjice za institucionalni odgoj kao i vrijednosti kurikula u funkciji odgojne dimenzije škole. Navedeno služi kao svojevrsni hod misli kojim želi pozicionirati i problematizirati zadaće škole u traženju odgovora na probleme djece i mladih. U proces traženja rješenja na brojne probleme ističe iznimnu ulogu učitelja u odgoju djece te potrebu odgoja za smislom koji povezuje s temeljnim polazišnim točkama logoterapije i egzistencijalne analize. Zadaću logoterapije povezuje s prethodno prikazanim radom *Logoterapija u odgoju i obrazovanju – terminološko određenje i sadržajne smjernice* (Velički i Velički, 2018) te se slaže s potrebom implementacije (ideja) logoterapije u odgoj i obrazovanje.

Duhovno vodstvo i psihoterapija rad je objavljen 2021. godine u *Riječkom teološkom časopisu*. U radu autori stavljaju u međudodnos dva pristupa pružanja pomoći osobama koje traže dublji smisao ljudske egzistencije - duhovno vodstvo i psihoterapiju. Kako sami autori navode, namjera članka je prikazati da je moguća integracija između ovih pristupa uz poštivanje njihovih posebnosti.

Posljednji rad koji je predmet analize ovog istraživanja objavljen je 2021. godine u časopisu *Bogoslovska smotra* pod naslovom *Logoterapija i psihičko stanje u kriznim situacijama*. U radu se problematizira utjecaj kriznih situacija na psihičko zdravlje i stanje pojedinca, posebno uzimajući u obzir pandemiju i potrese koji su zahvatili Republiku Hrvatsku 2020. godine, kao i terapijske mogućnosti koje u kriznim situacijama pruža logoterapija. Početak rada karakterizira definiranje pojma krize te se problematizira utjecaj krize na psihičko stanje pojedinca i društva, zatim se ističu psihološka otpornost, različiti mehanizmi obrane, mogućnosti socijalne podrške te

psihičke smetnje koje se javljaju kao posljedica pojave pretjeranog straha, panike, tjeskobe ili žalosti u kriznim i teškim događajima. Drugi dio rada odgovara na pitanje Kako pomoći? I u prvi plan stavlja odnos logoterapije i kriza u životu pojedinca. Nakon određivanja pojma logoterapije te povijesnog okvira Franklovog dolaska do postavki logoterapije, prikazuje se mogućnost logoterapije u krizi putem preventivnog i kurativnog djelovanja. Rad završava mišlju kako u svakom životu postoje izazovni trenuci koje traže prilagodbu i, ma koliko god oni stresni bili, pravilna prilagodba na teške trenutke vodi u osobni rast (Sisek-Šprem, 2021).

Sadržaji prikazanih 11 radova vidljivo upućuju na raznolikost klastera, odnosno, područja unutar kojih logoterapija nudi autentični pogled na različite dimenzije života čovjeka. Temeljna tri područja koja možemo izdvojiti je ono područja medicine koje obuhvaća problematiku skrbi palijativnih bolesnika te problematiku mentalnog zdravlja. Drugo područje bilo bi pedagoško u kojemu je jasna usmjerenost radova prema odgojno-obrazovnim temama, dok je treće područje usmjereno k praktičnim metodama u logoterapiji te analizi govora V. Frankla o postojanju kolektivne krivnje. Uzevši u obzir proučavane radove, kao i njihovu jasnu logoterapijsku perspektivu, možemo prihvatiti hipotezu H4.

Prihvatanje hipoteze H4 dovodi nas do analize rezultata potrebnih za prihvaćanje ili odbijanje hipoteze H5 koja navodi kako rezultati istraživanja nude pregled brojnih pedagoških mogućnosti/izazova na koje logoterapija može dati odgovor u različitim kontekstima. Kako bi ispitali hipotezu H5 za analizu sadržaja koristit ćemo podjelu na tri područja unutar koji logoterapija nudi autentičan pogled, a koje su detaljno razrađene u prethodnoj hipotezi (H4). Najprije ćemo pristupiti analizi unutar područja medicine, preciznije, onog koje obuhvaća problematiku stanja bolesnika u palijativnoj skrbi. Izazovi prikazani u radovima (Šimunović i Nucak, 2017; Franjić Kozlek i Brdarević, 2019) odnose se na jasno ekspliciranje teorijskog i praktičnog potencijala logoterapije i egzistencijalne analize u radu s palijativnim bolesnicima. Kako je u radu navedeno, vjera i vjerovanje u transcendentne snage kao sastavnice duhovnosti, ne mora izričito nositi značenje vjeroispovijesti, ali nužno je da sadrži obilježja koja pojedincu daju osobno značenje osjećaj mira i zadovoljstva budući da je duhovnost neosporni prediktor kvalitetne skrbi u palijativnih bolesnika (Šimunović i Nucak, 2017). Drugi dio analize izazova koji se javljaju unutar područja medicine usmjerava se prema mentalnom zdravlju. Rezultati istraživanja (Vidović 2015; Kristović 2020; Tomljanović i Jelenc 2021; Sisek-Šprem, 2021) daju nam mnoge aktualne smjernice i imaju važnu uporabnu vrijednost u području mentalnog zdravlja. Primjerice, u odnosu prema depresiji kao psihičkom poremećaju, logoterapija nudi svoj doprinos specifičnom perspektivom u osvjetljavanju i razumijevanju stanja te pristupu pacijentima s ovom dijagnozom. Potencijal, a ujedno i izazov za buduće znanstvenike, nalazimo u traženju metoda i integraciji pristupa te usmjeravanju na traženje smisla u bolesti gdje je uloga logoterapije usmjerena na to da pomogne osobama izdići se iznad simptoma i svoje djelovanje usmjeriti na one vrijednosti koje je moguće ostvariti, budući da unatoč poremećaju nisu lišene nekih životnih zadaća (Vidović, 2015). Uz navedeno, izazove za buduća znanstvena promišljanja nalazimo i u radu Tomljanović i Jelenc (2021) u kojemu vidimo mogućnost povezivanja i integrativnog pristupa proučavanju tematike palijativne skrbi, duhovnog vodstva i psihoterapije koje terminalno bolesnim pacijentima mogu pridonijeti u nadvladavanju teških životnih situacija i prihvaćanju smrtnog ishoda.

Nadalje, korištenjem Logo-testa nudi se instrument koji je prepoznao najslabija područja i glavne uzroka krize gotovo cijele generacije nezadovoljnih, apatičnih i melankoličnih adolescenata, ali i pružio važne informacije gdje i kako krenuti u rješavanje krize (Kristović, 2021). Mogućnosti logoterapije jasne su i u kriznim situacijama poput elementarnih nepogoda ili epidemija. Usmjeravanjem na vlastitu ulogu logoterapijski pristup nudi mogućnost davanja pokretačke snage koja u svoje središte stavlja volju za smislom, a pojedinca upućuje na prihvaćanje života i trenutka kao zadatka na koji je pozvan odgovoriti (Sisek-Šprem, 2021). Oba prethodno navedena pristupa i rezultata znanstvenog rada imaju značajne implikacije i na odgojno-obrazovni sustav i odgojno-obrazovne djelatnike. Istraživanjima su osvijetljeni sadržaji koji su zanemareni u odgojno-obrazovnom sustavu, a koji se usmjeravaju na razvoj kompetencija za suočavanje i nadvladavanje kriza, prije svega razvojem djetetova identiteta, zdrave slike o sebi, samopouzdanja i izgradnji pogleda na život kao na nešto lijepo, kao na izazov, kao na zadatak (Kristović, 2021), čak i u teškim vremenima. Mogućnost logoterapije je u tome da osnažimo dijete/osobu da tragičnim optimizmom reagiraju na tragične događaje, a izazov za znanstvenike i praktičare je upravo u tome da tragaju za rješenjima kako patnju pretvoriti u postignuće, krivnju u priliku za poboljšanje, a iz svijesti o prolaznosti života poticaj za odgovorno djelovanje (Frankl, 2017).

U radovima Velički i Velički (2018), Plaza Leutar (2018) te Pahljina i Miljković (2022), vidljiva je dominantna usmjerenost na pedagoško područje. Tako izazove/ mogućnosti koje donosi rad „*Logoterapija u odgoju i obrazovanju – terminološko određenje i sadržajne smjernice*“ možemo smjestiti u klarifikaciju pojmovno-kategorijalnog aparata koji opredmećuje i daje jasnoću znanstvenom pristupu te u promociji uvođenja u odgojno-obrazovni sustav dodatnih mogućnosti obrazovanja pedagoških djelatnika. Ove rezultate možemo povezati s jedne strane s radom Plaza Leutar (2018) koji se usmjeravaju na preispitivanje i redefiniranje cilja odgoja te se promišlja o vrijednostima i odgojnoj dimenziji kurikulumu suvremene škole. Na taj način otvara se mogućnost „logoterapijskog odgoja“ kao nove ponude u pedagoškom promišljanju i djelovanju unutar odgojno-obrazovnog sustava. S druge strane, isti rad možemo povezati i s rezultatima istraživanja kasnije objavljenog rada Pahljine i Miljković (2022) u kojem je jasno vidljiv potencijal unapređivanja pedagoškog rada, kao i zadovoljstva pedagoškim pozivom svih odgojno-obrazovnih djelatnika putem logoterapijske edukacije. Integracijom ideja logoterapije u kurikulum temeljnog obrazovanja odgojitelja, učitelja, nastavnika i pedagoga te u programe njihovog usavršavanja i profesionalnog razvoja, zasigurno bi se smanjile negativne posljedice sagorijevanja u ovim pomagačkim zvanjima. Uz sve navedeno, oba rada otvaraju i poziv na osnivanje odgojno-obrazovnih institucija čije će djelovanje biti u skladu s idejama V. Frankla, a što nesumnjivo može obogatiti odgojno-obrazovni pluralizam ideja i praksi u Republici Hrvatskoj.

Treće područje usmjereno je k praktičnim metodama u logoterapiji, točnije korištenju tehnike filmoterapije u logoterapijskoj praksi te analizi govora V. Frankla o (ne)postojanju kolektivne krivnje. Izazovi i mogućnosti koje nailazimo u ovom radu kriju se u pozivu na proučavanje logoterapijskih tehnika, i to ne samo unutar sedme umjetnosti i filmoterapije, već i potencijala koji ima biblioterapija, muzikoterapija i sl. tehnike koje izvan domene zabave nude potencijalni bazen novih iskustava i doživljaja umjetnosti koja može ponuditi sadržaj i služiti kao pomoćno sredstvo za proces osmišljavanja vlastitog života. Naposljetku, rad pod naslovom *Postoji li kolektivna*

krivnja otvara poziv na daljnja istraživanja Franklovih misli na njemačkom jeziku, kao i sustavan rad na što kvalitetnijim prijevodima. Također, u svjetlu prošlih ali i aktualnih ratnih zbivanja, ovaj Franklov govor daje mogućnost transfera, ne samo kao terapijski sadržaj, već kao i obrazovni, s ciljem osvješćavanja i shvaćanja nepostojanja kolektivne krivnje na putu oprosta i zacjeljivanja. Postavljena hipoteza H5 navodi kako rezultati istraživanja nude pregled brojnih pedagoških mogućnosti/izazova na koje logoterapija može dati odgovor u različitim kontekstima. Imajući u vidu prezentirane izazove i mogućnosti objavljenih znanstvenih radova, vidljivo je kako možemo prihvatiti postavljenu hipotezu H5 i zaključiti kako postoje brojna područja koja su prikazani znanstveni radovi „osvijetlili“, a koja služe kao svojevrsni pedagoški svjetionik kamo buduća istraživanja mogu i/ili trebaju stremiti.

ZAKLJUČCI

Analizirajući izvore pomoću centralnog portala „Hrčak“, koji na jednom mjestu okuplja hrvatske znanstvene časopise nudeći otvoreni pristup svojim radovima, vidljivo je da se o logoterapiji sve više istražuje i piše. Odgovarajući na postavljeni cilj istraživanja (istražiti i utvrditi koliko je tematika logoterapije zastupljena u hrvatskim znanstvenim istraživanjima objavljenima u posljednjih 10 godina te utvrditi koji putokaz istraživani izvori daju u odgovorima na logoterapijske izazove), možemo reći da su svi zadaci, a time i cilj ispunjeni.

Analiza objavljenih radova ukazuje na dominaciju znanstvenog područja humanističkih i društvenih znanosti s naznakom mogućnosti pogrešne interpretacije podataka budući da je u nekim istraživanjima navedeno kako rad pripada u više područja znanosti. Broj objavljenih radova s logoterapijskom tematikom nije velik. Ukupno ih je 11, od kojih je 4 izvorna znanstvena rada, a 7 preglednih radova, dok su časopisi u kojima se objavljuje temeljno pedagoške, religiozne, humanističke i medicinske provenijencije kategorizirani dominantno u najvišoj kategoriji znanstvenih radova. Na tragu navedenoga, odbačena je (uz ogradu) hipoteza H1 (Istraživani radovi pripadaju dominantno društvenom području znanosti) dok su hipoteze H2 (U istraživanim radovima dominantna je pojavnost preglednih radova) i H3 (Vidljiva je raznolikost zastupljenih radova iz područja logoterapije u različitim časopisima i prema različitim kategorijama) prihvaćene. Time je odgovoreno na prvi postavljeni zadatak. Drugi zadatak određen je temeljnom podjelom vrsta objavljenih radova, a usmjeren je na prikaz sadržaja odabranih znanstvenih radova dok je treći zadatak usmjeren na izdvajanje i kategoriziranje mogućnosti/izazova u logoterapiji koji su proizašli iz rezultata teorijskih i empirijskih istraživanja odabranih znanstvenih radova. Rezultati istraživanja pokazali su kako možemo potvrditi hipoteze H4 koja navodi kako sadržaji radova upućuju na raznolikost područja unutar kojih logoterapija nudi autentični pogled kao i hipotezu H5 koja navodi da rezultati istraživanja nude pregled brojnih pedagoških mogućnosti/izazova na koje logoterapija može dati odgovor u različitim kontekstima.

Ograničenja istraživanja vidimo u suženom vremenskom okviru proučavanja objavljenih radova koje se usmjerilo na period od posljednjih 10 godina, u ograničenju uzorka isključivo na znanstvene radove u znanstvenim i znanstveno stručnim časopisima čime su iz uzorka eliminirani zbornici radova, monografije, knjige, stručni članci, priručnici, ali i druge kategorije pisanih radova koje se objavljuju na portalu „Hrčak“ poput

nekrologa, uvodnika, recenzija, prikaza slučaja, eseja i sl. Mogući smjerovi daljnjih istraživanja tematike očituju se prije svega u poticaju na daljnju znanstvenu, ali i stručnu aktivnost svih logo-stručnjaka - znanstvenika, praktičara, savjetnika i terapeuta iz različitih područja pedagogije, medicine, psihologije i sl. kako bi ova nedovoljno osvijetljena „bečka škola“ zasjala pravim sjajem i pružila odgojno-obrazovnoj zajednici dodatnu mogućnost primjerenog razvoja vrlina djece, mladih, odraslih ali i osoba treće životne dobi.

LITERATURA

- Bezić, Ž. (1979). Franklova logoterapija. *Crkva u svijetu*, 14 (4), 324-338.
- Frankl, V. E. (2017). *Bog kojeg nismo svjesni*. Zagreb, Svijetla točka.
- Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje. Teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb, Erudita.
- Kristović, S. (2021). Kriza smisla u vezi s mentalnim tegobama modernog čovjeka. *Informatologia*, 54(3-4), 154-170.
- Pahljina, C. i Miljković, D. (2022). Utjecaj logopedagoške edukacije učitelja na neke aspekte njihovog profesionalnog i osobnog života. *Napredak*, 163(1-2), 9-24.
- Plaza Leutar, M. (2020). Odgoj kao izazov i ponuda smisla – povijest, perspektive i logoterapija. *Napredak*, 161(3-4), 391-410.
- Pranjčić Kozlek, Z. i Brdarević, M. (2019). Može li se Franklova logoterapija smatrati dijelom procesa liječenja bolesnika u palijativnoj skrbi? *Sestrinski glasnik*, 24(3), 161-163.
- Pravilnik o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja* (2017). Preuzeto 3. ožujka 2024. sa: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_03_28_652.html
- Sever Globan, I. i Bošnjaković, J. (2016). Film kao ljekovita metafora u logoterapijskoj praksi. *Nova prisutnost*, XIV(2), 219-236. <https://doi.org/10.31192/np.14.2.6>
- Sisek-Šprem, M. (2021). Logoterapija i psihičko stanje u kriznim situacijama. *Bogoslovska smotra*, 91(3), 593-608. <https://doi.org/10.53745/bs.91.3.6>
- Šimunović, D. i Nucak, V. (2018). Logoterapijsko sagledavanje autonomije palijativnog bolesnika. *Jahr*, 9(1), 61-68. <https://doi.org/10.21860/j.9.1.3>
- Tomljanović, M. i Jelenc, M. (2020). Duhovno vodstvo i psihoterapija. *Riječki teološki časopis*, 55(1), 173-191.
- Velički, D. i Velički, V. (2021). Postoji li kolektivna krivnja? Jezične i sadržajne razlike između transkripta i tiskane inačice govora V. Frankla u Beču 1988. godine u kontekstu relevantnosti rasprave o (ne)postojanju kolektivne krivnje. *Diacovensia*, 29(2), 209-228. <https://doi.org/10.31823/d.29.2.4>
- Velički, V. i Velički, D. (2018). Logoterapija u odgoju i obrazovanju – terminološko određenje i sadržajne smjernice. *Nova prisutnost*, XVI (2), 333-347. <https://doi.org/10.31192/np.16.2.8>
- Vidić, D. (2021). *Utjecaj vjere i religioznosti na depresivnost osoba* (Diplomski rad). Đakovo: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:120:135559>
- Vidović, B. (2016). Logoterapijski pristup depresiji. *Crkva u svijetu*, 51(1), 78-97.

KNJIŽEVNOST ZA DJECU I MLADEŽ – TEORIJSKA ANALIZA I KREATIVNE METODE RADA U NASTAVI NA PRIMJERIMA ROMANA

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH - THEORETICAL ANALYSIS AND CREATIVE METHODS OF WORKING IN CLASSES ON EXAMPLES OF NOVELS

Ana BULJAN

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Osijek, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Dječja književnost poseban je dio književnosti koji obuhvaća djela što po tematici i formi odgovaraju dječjoj dobi, a koja su svjesno namijenjena djeci ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su tijekom nekog vremena, izgubivši mnoge osobine, postala prikladna za dječju dob. Takva djela iznimno su potrebna za estetski i društveni razvoj djece, te ih gotovo isključivo čitaju djeca. U Hrvatskoj se, u posljednjih nekoliko desetljeća, sve veća pozornost pridaje književnosti za djecu odnosno književnosti koja je namijenjena recipijentima predškolske i mlađe osnovnoškolske dobi. Mnoga su, pak, djela smještena u samo jednu književno-žanrovsku kategorizacijsku oznaku. Stoga, može se reći kako izostaju ponovna čitanja i temeljitije interpretacije na višim razinama primanja njihova značaja i uloge u životu mladog čitatelja. Svrha ovoga rada analiza je književnih predložaka uz isticanje obilježja književnosti za djecu i mladež, ali i razlikovanje različitih vrsta već spomenute književnosti uz isticanje faktora kreativnosti u školstvu. Ovaj će rad posebnu pozornost posvetiti i analizi kreativnosti i to kroz prizmu školstva, odnosno uspostavljanjem korelacije između nastavnika i učenika. Kod kreativnog nastavnika važna je maštovitost, stručnost, metodičko znanje, samopouzdanje, usmjerenost učenicima, kritička refleksija te originalnost. Uz kreativnog nastavnika veže se pojam metodičkog stila, nastavničkog takta kao i humor. Za kreativnu nastavu važno je uklanjanje vremenskih ograničenja, stvaranje slobodnog i ugodnog raspoloženja, poticanje suradničkih odnosa, ali i ubacivanje improvizirajućih elemenata i stvaralačkih zadataka. Takvim načinima, učenik napušta pasivnu ulogu i postaje kreativni subjekt, kako u nastavi književnosti, tako i u vlastitom izvanknjiževnom, stvarnom svijetu.

Ključne riječi: književnost, djeca, kreativnost, nastavnik, učenik

ABSTRACT

Children's literature is a special part of literature that includes works that are suitable for children's age in terms of theme and form, and which are consciously intended for children or the authors did not intend them for children, but over time, having lost many features, have become suitable for children's age. Such works are extremely necessary for the aesthetic and social development of children, and they are almost exclusively read by children. In Croatia, more and more attention is paid to children's literature, that is, literature intended for recipients of preschool and younger primary school age. Many works, on the other hand, are placed in only one literary-genre categorization mark. Therefore, it can be said that there is a lack of re-readings and more thorough interpretations at higher levels of receiving their significance and role in the life of a young reader. The purpose of this work is the analysis of literary templates while emphasizing the characteristics of literature for children and youth, but also distinguishing between different types

of literature already mentioned while emphasizing the factor of creativity in schooling. This paper will pay special attention to the analysis of creativity through the prism of schooling, that is, by establishing a correlation between teachers and students. Imagination, expertise, methodical knowledge, self-confidence, focus on students, critical reflection and originality are important for a creative teacher. The concept of methodical style, teaching tact and humor is associated with a creative teacher. For creative teaching, it is important to remove time constraints, create a free and pleasant mood, encourage collaborative relationships, but also introduce improvisational elements and creative tasks. In such ways, the student leaves a passive role and becomes a creative subject, both in the literature class and in his own non-literary, real world.

Keywords: literature, children, creativity, teacher, student

UVOD

Percepcija dječje književnosti sve se više ostvaruje kroz prizmu specifičnog dijela književnosti, odnosno u definiciji dječja je književnost poseban dio književnosti koji obuhvaća djela koja po tematici i obliku odgovaraju dječjoj dobi i to onoj dobi u razdoblju od 3. do 14. godine. Od svoje osme pa sve do desete godine djeca najveći interes pokazuju za realističke pripovijetke. Djecu u toj fazi također zanimaju pripovijetke u kojima su glavni junaci djeca i životinje. Dječja poezija i dalje odgovara ovoj dobi, ali se kasnije za nju interes ipak gubi. U njoj su glavni junaci djeca i lektira se pravodobno daje djeci, a roman *Emil i detektivi* čita se u ovome razdoblju. Književnost koja svojeg implicitnog čitatelja konstruira u dobi koja se određuje kao adolescentska, odnosno tinejdžerska dob koja obuhvaća razdoblje od 12. do kraja 20. godine, u mnogim je sredinama često bila implicitno, ali i eksplicitno integrirana u područje dječje književnosti. Takva, književnost za mladež, prestaje s tematizacijom igre koju zamjenjuju ozbiljne životne aktivnosti. Prema tome, literatura za mlade odrasle zaokupljena je stvarnim životom i društvenim aktualnostima te obično preispituje probleme koji zanimaju tinejdžera, a jedan je od takvih likova pozicioniran u romanu pod naslovom *Izgubljena u ormaru* i to u liku mlade tinejdžerice Mirne koja postaje metaforom modernog i suvremenog potrošačkog društva. Budući da se prethodno spomenuti lektirni naslovi ostvaruju u vidu odgojno-obrazovnog procesa nastave Hrvatskog jezika i književnosti, važno je i za istaknuti kako će upravo ovaj rad veliku pozornost usmjeriti na važnost poimanja kreativnih metoda u nastavi. U današnjem svijetu dolazi do sve veće potrebe za razvijanjem kreativnosti i stvaranjem kreativnog pojedinca. Veliku ulogu u kreativnom procesu ima škola jer je nužno da se kod svakog učenika potiče stvaralački proces kako bi mogao ostvariti svoj puni potencijal. Kako bi se proces razvijanja kreativnosti u školi dodatno razvijao nužno je korištenje kreativnih metoda rada kao i digitalnih alata. Ovaj će rad sukladno svemu prethodno navedenom, definirati, prikazati i objasniti nekoliko već zastupljenih kreativnih nastavnih metoda u predmetnom području književnosti, ali će po uzoru na prethodno navedene metode, prikazati, ponuditi i razložiti nekoliko novih, kreativnih i suvremenih književnih nastavnih metoda koje će zasigurno svaki nastavni sat književnosti učiniti kreativnijim, zanimljivijim i poticajnijim.

METODE RADA

U ovome radu provedena je analiza dva romana za djecu i mladež. Prvi je roman *Emil i detektivi* autora Ericha Kästnera, a drugi je roman naslovljen *Izgubljena u ormaru* čija je autorica Melita Rundek. Analizirajući dva prethodno spomenuta romana, istaknut će se najvažnija obilježja svakog romana uz korištenje stručne literature i to one literature koja je posvećena percepciji shvaćanja i važnosti posebne vrste književnosti – književnosti za djecu i mladež. *Emil i detektivi* roman je koji je dio svjetske književnosti za djecu i mladež, dok je roman *Izgubljena u ormaru* određen kao roman koji je dio hrvatske književnosti za djecu i mladež. Svrha ovoga rada analiza je navedenih književnih predložaka uz isticanje obilježja književnosti za djecu i mladež, ali i razlikovanje različitih vrsta već spomenute književnosti. U današnjem svijetu dolazi do sve veće potrebe za stvaranjem kreativnog pojedinca, a iznimnu ulogu u kreativnom procesu ima škola jer je nužno da se kod svakog učenika potiče stvaralački proces kako bi mogao ispuniti svoj puni potencijal. Budući da se oba prethodno istaknuta lektirna naslova nalaze unutar predmetnog područja književnosti u sklopu nastavnog predmeta Hrvatskog jezika i književnosti, ovaj će rad definirati kreativnost i njezine oblike, opisati kreativnog nastavnika i kreativno poučavanje pri čemu će poseban naglasak biti na prikazu već dobro poznatih nastavnih metoda, ali će se prikazati i objasniti nekoliko novih, praktičnih kreativnih metoda u nastavi književnosti.

REZULTATI I DISKUSIJA

Erich Kästner njemački je autor koji je svjetsku slavu postigao svojim knjigama za djecu, a najpoznatije njegovo djelo je roman *Emil i detektivi*. Ovaj roman opisuje putovanje dječaka Emila u Berlin čiji je cilj pronaći lopova koji mu je ukrao stotinu i četrdeset maraka koje je trebao dostaviti svojoj baki. Došavši u Berlin upoznaje dječaka s trubom koji mu pruža pomoć i dovodi skupinu dječaka koji postaju detektivima. Drugi analizirani roman je roman pod naslovom *Izgubljena u ormaru* autorice Melite Rundek. To je psihološki dobro profiliran roman o životu suvremene mladeži u velikom gradu u kojemu vrebaju mnogi izazovi. Jedan od njih je i potreba za kupovanjem koja se može pretvoriti u opasnu ovisnost. Ovisna postaje umjetnički talentirana i senzibilna djevojka Mirna. Roman *Emil i detektivi* obilježavaju mnoge karakteristike kako dječjeg tako i detektivskog romana. Glavni likovi formirani su dječjim društvom koje preuzima ulogu odraslih detektiva i kreće u potragu za lopovom osmišljavajući pri tome genijalne taktike, tajne lozinke i obavještajnu službu. Osobitost Kästnerova stila leži u jednostavnom, duhovitom pripovijedanju s mnoštvom šaljivih dijaloga, iskrenošću osjećaja, dinamičnom kazivanju i nenametljivoj poučnosti. Roman *Izgubljena u ormaru* svrstava se u korpus suvremene književnosti za mladež, a u radu će biti prikazane i temeljne odrednice takvog tipa književnosti kao što su suvremeni život, uloga vršnjaka, mlad i nesiguran lik, motiv ovisnosti, ali će se istaknuti i karakteristike jezika i stila. U nastavnom procesu nužno je ubacivati improvizirajuće elemente, obogaćivati svoju nastavu uporabom tehnologije i stalnim mijenjanjem metoda koja će se prilagođavati potrebama i interesima učenika. Uporaba kreativnih metoda ovisit će o kompetentnosti nastavnika, potrebama učenika, ali i nastavnih predmeta u kojima će se one izvoditi.

Erich Kästner, *Emil i detektivi*

Prema *Nekoliko riječi o piscu ove knjige* (Kästner, 1982), Erich je rođen 23. veljače 1899. godine u njemačkom gradu Dresdenu, a preminuo je 29. srpnja 1974. godine u Münchenu. Svjetsku slavu i popularnost stječe svojim knjigama za djecu. Najpoznatiji dječji romani su mu: *Emil i detektivi*, *Leteći razred*, *Emil i tri blizanca*; *Tonček i Točkica*, *Blizanke*, *Čovječuljak*, *Čovječuljak i Malena*, *35. maj* i *Konferencija životinja*. Istinoljubivost, humanizam, humor i slobodoljublje u djelima Ericha Kästnera zasmetali su nacistima koji su za vrijeme fašističke vladavine u Njemačkoj 1933. godine javno spalili njegova djela, kao i djela ostalih naprednih književnika. Unatoč zabrani objavljivanja radova, ostao je živjeti u Njemačkoj. Erich Kästner želio je svijet učiniti boljim te se izravno obraćao djeci odgajajući ih i osvještavajući u njima optimizam, borbenost, nesebičnost, hrabrost i prijateljstvo, a upravo te odlike pronalazimo u romanu *Emil i detektivi*.

Emil i detektivi dječji je detektivski roman koji se sastoji od ukupno osamnaest poglavlja. Dječak Emil putuje vlakom u Berlin, a novac koji je Emil trebao dati baki u Berlinu, biva ukraden. Nakon što konačno doputuje u Berlin, Emil postaje detektivom i pokušava uhvatiti lopova koji mu je ukrao novac. Na tom putu Emil upoznaje društvo dječaka koji također postaju detektivima te uz smišljanje tajnih lozinki, zagonetki i osnivanjem tajne službe uspijevaju vratiti novac onome kome i pripada, Emilu. Budući da ovaj roman, kako je već istaknuto, pripada dječjoj književnosti, korištenjem stručne znanstvene literature tu ćemo činjenicu i dokazati.

Za dječju književnost Crnković (1966) tvrdi; „Nije neobično što se danas dječja književnost izdvaja kao poseban dio književnosti, odnosno u definiciji dječja je književnost poseban dio književnosti koji obuhvaća djela koja po tematici i obliku odgovaraju dječjoj dobi (od 3. do 14. godine), a koja su ili svjesno namijenjena djeci ili ih autori nisu namijenili djeci, ali su tijekom vremena, izgubivši mnoge osobine koje su ih vezale za njihovo doba, postala prikladna za dječju dob, potrebna za estetski i društveni razvoj djece te ih isključivo ili najviše čitaju djeca.“ I unutar književnih vrsta dječje književnosti vrši se diferencijacija, iako same vrste donekle odgovaraju određenoj dobi. Od svoje osme do desete godine djeca najveći interes pokazuju za relističke pripovijetke. Djecu u toj fazi također zanimaju pripovijetke u kojima su glavni junaci djeca i životinje. Dječja poezija i dalje odgovara ovoj dobi, ali se kasnije za nju interes ipak gubi. U njoj su glavni junaci djeca i lektira se pravodobno daje djeci, a roman *Emil i detektivi* čita se u ovome razdoblju.

Da su djeca glavni junaci romana lako se uviđa u situaciji kada se Emilu na kolodvoru u Berlinu pridružuje dječak koji tada poziva ostatak muške dječje družine, a sve sa svrhom pomoći Emilu vratiti ukraden novac. Lik u književnosti za djecu i mladež vrlo često detaljno je prikazan te gotovo uvijek nosi u sebi i fizički opis koji pomaže u vizualiziranju i time biva prilagođen ciljanoj publici. Najbolji primjer toga opis je glavnog lika Emila koji se sastoji od više razina karakterizacije i time upotpunjuje čitateljsku predodžbu lika; *Tu je, prvo i prvo, Emil osobno. U svome tamnoplavom nedjeljnom odijelu. On ga baš rado ne odijeva, pa i to čini samo kad mora. Plava se odijela vrlo lako prljaju. A tada Emilova majka kvasi četku, stegne dječaka među koljena, pa čisti i četka i uvijek kaže: — Sinko, sinko! Ti znaš da ti ne mogu kupiti drugo.*

— / tek tada, kad je već kasno, stalno pomišlja, da ona radi cijeli dan, kako bi imali što da jedu i kako bi on mogao da pohađa realku (Kästner, 1982).

Osim djeteta kao glavnog lika, obilježje dječje književnosti je i humor, a Kästnerov jednostavan stil i uporaba humora u opisivanju likova ili situacija ovaj roman još više približava djeci. Humor je prikazan na jednostavan način uporabom različitih stilskih izražajnih sredstava ili uporabom različitih stilova jezika kao što je žargon mladih. Nadalje Crnković (1966) navodi da dijete ne proučava književna djela, ono ih čita i doživljava. On također tvrdi da za dijete ne postoje relativne vrijednosti, odnosno poštivanje knjiga zbog njezine starosti, nego samo općenita vrijednost, ono što je vrijedno u trenutku kad se čita. Za dijete postoji samo suvremena književnost i književnost na jeziku kojim ono govori. Da djeca čitaju djecu s oduševljenjem, da se njima zbog jednostavnosti i realnosti prostora i vremena poistovjećuju, uviđa se na samome početku romana kada autor ujedno iznosi i poticaj, odnosno motivaciju za pisanje samoga romana. Također, u ovome romanu pronalazimo i realističke elemente, a za dječji realistički roman Crnković (1966) iznosi: „dječji realistički roman obrađuje djetinjstvo i dijete mu je glavni junak. On prikazuje djecu u svim situacijama u kojima se nalaze u životu: u igri, u školi, na izletima, u oponašanju odraslih kad organiziraju društva ili smišljaju različite pothvate, u obitelji i u odnosu prema odraslima, u različitim društvenim sredinama, različitim uvjetima života, siromašnim i bogatim kućama, krajnjoj bijedi i u ratu.“

Budući da smo tvrdnju o postojanju djece i dječjeg društva već dokazali, osvrnut ćemo se na još jednu činjenicu koju Crnković (1966) iznosi o prevladavanju muškog spola nad ženskim u detektivskim romanima, ali i samome romanu *Emil i detektivi*, a to je tvrdnja da je i u *Emilu i detektivima* glavni junak dječak i svi ostali detektivi dječaci, osim Pony koja je prikazana kao nestašna djevojčica koja se poslije pobrinula da dječaci imaju novaca (dala im je svoj džeparac) i dovoljno kave kako bi ostali budni cijelu. Takvu dominaciju muškog spola nad ženskim dokazujemo i ovim citatom iz romana:— *Tako — reče Poni — a ovo je moj džeparac, pedeset i pet pfeniga. Kupite nekoliko cigara. Emil uze novac. Ona je sjedila na stolici kao neka kraljica ljepote, a dječaci su oko nje stajali kao žiri za nagradu* (Kästner, 1982).

Emil i detektivi donosi prikaz realnih geografskih toposa kao što su grad Berlin, kolodvor, trg, ulice. Opisivanje je detaljno što djetetu pruža još veću mogućnost ulaska u svijet *Emila i detektiva*. Uskoković (2002.) tvrdi da je Kästner radnju smjestio u suvremenost, ali da su za nas to već daleke dvadesete godine prošlog stoljeća. Također i danas se vozimo željeznicom i razgovaramo telefonom pa bismo uz malo mašte iste dogodovštine mogli smjestiti i u današnje vrijeme; *Vlak, kome pripada ovo odjeljenje, putuje u Berlin. I već je predviđeno da će se u tom odjeljenju u jednom od skorih poglavlja, odigrati vrlo važne stvari* (Kästner, 1982). Osim realnih geografskih toposa u romanu se pojavljuju i fantastični elementi u određivanju mjesta i vremena radnje. Emil se vozi stvarnim vlakom, putuje u Berlin i hoda ulicama Berlina te upoznaje prijatelje koji mu pomognu uhvatiti lopova koji mu je ukrao novac. Ova priča govori o nepostojećem danu, 35. svibnja, kada Konrad i njegov stric, da bi mogli napisati Konradovu domaću zadaću o Južnom moru, prođu kroz jedan stari ormar i nađu se u čudesnom svijetu bajki. Budući da je već istaknuto kako je ovaj roman detektivski, može se reći da Kästner želi upoznati dijete sa životom kakav jest i pripremiti ga za životnu

borbu razvijajući u njemu ono što je iskonsko dječje, plemenito i vedro. Vjerojatno zbog toga dopušta da dobro pobjeđuje nešto lakše nego što to biva u životu.

Takve odlike detektivskog dječjeg romana pronalazimo u formiranju uloge i opisa detektiva, čiji je glavni predstavnik dječak Emil; *Sada je opet valjalo biti na oprezu. Kao detektiv, koji hvata buhe. Emil se brzo snašao. Otkrio je na uglu novinski kioska i potrčao, koliko je brže mogao, iza njega. Skrovište je bilo izvanredno. Nalazilo se između kioska i nekog stupa za reklame. Dječak ostavi tu svoju prtljagu, skine kapu i stade da njuška* (Kästner, 1982).

Osim uloge detektiva kao glavne karakteristike detektivskog dječjeg romana, u *Emilu i detektivima* pronalazimo i element istrage, tajne i obavještajne službe, ali i razvijanje taktike, a sve s ciljem pronalaska ukradenog Emilovog novca. Dječaci postaju odraslim osobama i preuzimaju ulogu pravih detektiva koji svojim detektivskim vještinama pokušavaju uhvatiti lopova; — *Dvojica od nas ostat će ovdje kod novinskog kioska i pripaziti da lopov ne klisne. Petoricu ili šestoricu postaviti ćemo kao kurire, koji će nas odmah obavijestiti, ako do čega dođe. U takvom slučaju vratit ćemo se trkom. — Ostavi to samo meni, čovječe — viknu Gustav i počne organizirati obavještajnu službu* (Kästner, 1982).

Na samom kraju detektivskog romana obično se prikazuje rješenje zločina. *Emil i detektivi* rješenje zločina donosi na način da lopov priznaje krađu, vraća novac i odlazi u zatvor, a sve zahvaljujući mladim spretnim dječacima – detektivima. Osim rješenja zločina Crnković (1966) navodi da na kraju poglavlja, Kästner često u kratkim i duhovitim razmatranjima ocjenjuje postupke i karakter lica sudeći dječjim razumom. Pouka ovog romana, čiji su tvorci djeca, jednostavna je i jasna, a najbolje ju je uočiti u navedenom ulomku; *Ti dakle misliš, da se iz toga ne može ništa naučiti? — upita tetka Marta. — Ipak! — odgovori baka. — A što? — upitaše svi iz glasa. — Novac treba uvijek slati samo poštanskom uputnicom — progundā baka i zatriješta kao limena kutija. — Hura! — viknu Poni Hithen i odjaha na svojoj stolici u spavaću sobu* (Kästner, 1982).

Melita Rundek, *Izgubljena u ormaru*

Melita Rundek rođena je 8. veljače 1961. godine u Zagrebu. Snimila je mnoge radio-drame, a surađivala je i s raznim glumcima i redateljima hrvatskog kazališta. Osim što je radila kao daktilograf i novinar, pisala je za razne časopise (*Modra lasta, Prvi izbor*) te za emisiju *Priče za laku noć*. U književnosti je poznata po petnaest naslova, od koji je čak dvanaest za djecu i mlade. Najpoznatija njezina djela su: *Psimā ulaz zabranjen, Mirko i 7 prigovora, Kupit će ti tata koturaljke, Pet i pol minuta do zvona, Haj, ja sam online i Izgubljena u ormaru*. Melita Rundek suvremena je spisateljica koja eksperimentira sa stilom i prilagođava ga temi, a svaki je njezin roman roman pisan drugačije.

Izgubljena u ormaru psihološki je roman koji pripada korpusu suvremene hrvatske književnosti za mladež. Roman je pisan u sedamnaest poglavlja, a progovara o životu suvremene mladeži u velikom gradu u kojemu vrebaju mnogi izazovi. Jedan od izazova je i potreba za kupovanjem koja prerasta u opasnu ovisnost, odnosno robovanje potrošačkom mentalitetu u kojemu su najvažniji izgled i osjećaj da je netko „u trendu“. Tema romana razvijena je vrlo postupno, preko lika mlade tinejđerke Mirne, koja proživljava krizu identiteta. Izlaz iz emotivne krize Mirna pronalazi u kupovanju odjeće i obuće koje prerasta u pravu ovisnost. Struktura samoga romana je nesvakidašnja; tekst

je isprekidan duhovitim reklamnim zapisima koji parodiraju današnje oglašavanje proizvoda u trgovinama i na internetu, a upravo su reklame povezane s fabulom čija povezanost romanu daje postepnu dimenziju parodije i groteske. Osim nesvakidašnje strukture treba istaknuti i slojevitost koja preko života likova obuhvaća niz pojava koje su rezultat potrošačkog društva.

Roman Melite Rundek svrstava se u korpus suvremene književnosti za mladež za koju Hameršak i Zima (2015) tvrde da je to knjiženost koja svojeg implicitnog čitatelja konstruira u dobi koja se određuje kao adolescentska, odnosno tinejdžerska, a u mnogim sredinama često je bila implicitno, ali i eksplicitno integrirana u područje dječje književnosti. Hamrešak i Zima (2015) također navode i definiciju adolescencije, koji ju opisuju kao biološki razvoj ličnosti i socijalnih odnosa (od kraja 12. do kraja 20. godine). Težak (2008) kao bitno obilježje navodi i opoziciju mladih i odraslih, odnosno njihovih vrijednosti, kulture i jezika koji se očituje kao jezično odstupanje od standarda (žargonizmi, barbarizmi, vulgarizmi i dijalektizmi). Roman za mlade odrasle prestaje s tematizacijom igre koju zamjenjuju ozbiljne životne aktivnosti. Prema tome, literatura za mlade odrasle zaokupljena je stvarnim životom i društvenim aktualnostima te obično preispituje probleme koji zanimaju tinejdžera.

Na početku romana uviđa se jedna od temeljnih karakteristika suvremene književnosti za mladež, a to je suvremen život u velikom gradu. Glavni lik ovoga romana, srednjoškolka Mirna, prije početka svoje ovisnosti o kupovanju bila je umjetnička duša koja je svoje slobodno vrijeme provodila u muzejima, galerijama i parkovima. Nakon što izlaz iz emotivne krize pronađe u kupovanju odjeće i obuće, ona uviđa i opisuje drugi dio grada prikazujući ga kao suvremeni grad s obiljem trgovačkih centara.

Osim suvremenog života u velikom gradu, jedno od obilježja suvremenog romana za mladež je i uloga vršnjaka u adolescentskoj dobi. Za navedeno obilježje Težak (2008) navodi: "Razlika između dječje i tinejdžerske književnosti najprije se vidi u tematici (pubertet, tjeskobe odrastanja, teškoće u prihvaćanju društva), potom i u dobi likova, pristupu tematici te u samome izrazu" (Težak, 2008). Srednjoškolka Mirna djevojka je čiji je stil odijevanja vrlo jednostavan, a sastoji se od običnih crnih hlača i crne majice. Dok ne počne dobivati kritike na svoj stil koji drugi označavaju kao „darkerski“ i „bezvezni“ Mirna mu ostaje vjerna. Međutim, utjecajem i komentarima njoj bliskih osoba, Mirna se počinje propitkivati nije li zaista staromodna i treba li početi kupovati robu kao što radi njezina prijateljica Maja. Ulogu vršnjaka u adolescentskoj dobi najbolje prikazuje sljedeći citat: *A zakaj se ne oblačiš normalno kao ja? Ja bih ti ovu uniformu zapalila. Tu šugavu majicu i hlače. Daj obuci nekaj drugo!* (Rundek, 2014).

Osim uloge vršnjaka u adolescentskoj dobi treba istaknuti i obilježje stvaranja mladog, nesigurnog, tinejdžerskog lika koji doživljava emocionalnu krizu, odnosno krizu identiteta. "Prema tome, literatura za mlade odrasle zaokupljena je stvarnim životom i društvenim aktualnostima te obično preispituje probleme koji zanimaju tinejdžera" (Težak, 2008). Problem koji stoji iza Mirine ovisnosti – kupovanja, jest unutarnje nezadovoljstvo. Mladi lik pod utjecajem okoline, mijenja samoga sebe, a mišljenje i komentari društva su mu od iznimne važnosti. Mlad i nesiguran tinejdžerski lik koji proživljava krizu identiteta najčešće ovisi o skupini ili društvu u kojemu se nalazi. Ako je društvo potrošačkog karaktera, svaki pripadnik tog društva mora imati odlike pravoga potrošača. Mirnino društvo je društvo koje robuje potrošačkom mentalitetu. Odjeća koju nose pripadnici Mirninog razreda mora biti markirana i skupa te nositi oznaku „must-

have“ ili „ u trendu“. Roman *Izgubljena u ormaru* prikazuje društvenu i socijalnu nejednakost koju Melita Rundek ocrtava u liku Zorana. Zoran je Mirnin prijatelj iz razreda čiji roditelji nemaju toliko novca da bi si on mogao priskrbiti markiranu odjeću. Zoran, zbog nedostatka novaca i svog ne odijevanja u markiranu odjeću i obuću, često biva izostavljen i maltretiran.

Veliku ulogu u kreiranju već spomenutih obilježja suvremenog romana za mladež imaju i društvene mreže. “ S obzirom na to kome je djelo namijenjeno, autori razrađuju temu te u skladu s time pišu o društvenim i socijalnim temama i odnosima u kojima se čitatelj može lako pronaći te se, moguće, i poistovjetiti s nekim od likova”(Javor, 2002). Suvremeni život bez društvenih mreža gotovo je nezamisliv, a one preuzimaju glavnu ulogu u komunikaciji ljudi. Osim pozitivnih strana kao što su lakša i brža komunikacija te dostupnost raznih zanimljivih i poučnih sadržaja, treba istaknuti i one negativne strane. Društvene mreže danas postaju mjesto zlih komentara te stvaraju novi pojam suvremenog društva - cyber bullying, u prijevodu - psihičko zlostavljanje drugih uporabom zlobnih komentara. Društvene mreže i u Mirninom životu imaju vrlo važnu ulogu. Tako Mirna, zbog fotografija koje je objavio njezin dečko Marijan, postaje modnom ikonom. Komentira i broj lajkova, u prijevodu „sviđanja“ koje su njezine fotografije dobile od drugih ljudi; *A lajkovi! Album je dobio 64 lajka!!! Toliko lajkova u životu nije vidjela. Njene pjesme i fotke i slika i figura dobile bi dvadesetak lajkova i to bi bilo puno, jer lajk si mora zaslužiti. Ali 64 lajka!? I ne samo to, broj lajkova rastao je svakim trenom. Lajkali su neki zajednički prijatelji. Dobro lajkovi, a komentari? Kul, super cura, fenomenalno izgleda. Lijepo se je urediti. Mirna je bila sretna* (Rundek, 2014). “Problemi koji se u devedesetima pokazuju produktivnima u adolescentskome romanu uključuju tabuiziranu tematiku ovisnosti”(Zima, 2011). Ovisnost se u ovome romanu ocrtava preko glavnog lika, srednoškolke Mirne. Od djevojke čiji se stil sastojao od obične crne majice i crnih hlača, Mirna postaje osobom čiji ormar postaje skladište. Skladište nagomilane, razbacane i u najvećoj mjeri nepotrebne količine odjeće. Autorica Melita Rundek problem suvremenog društva, prekomjernu kupovinu odjeće i obuće s ciljem kako bi bili „ u trendu“, poistovjećuje s efektom ovisnosti. Mirnina se ovisnost o kupnji razvija u nekoliko faza koje su uvelike slične fazama prave ovisnosti.

1.faza – nagovaranje –*Kad si u nekoj komi, najbolje je nešto kupiti – grgoljila je Maja. – Kupiš si nešto i onda si opet sasvim O.K. Kakve uspomene, kakvi bolovi* (Rundek, 2014).

2.faza – pristajanje – *Izgledaš nevjerovatno u tom prsluku! Čisto da čovjek ne vjeruje! Mirna se ogledala pred ogledalom. Pa stvarno je prsluk bio dobar. Ne kao one stvari koje joj je kupovala mama. Bio je drukčiji, više njen, Mirnin* (Rundek, 2014).

3. faza – neumjerenost –*Mirna je u zadnje vrijeme svuda kasnila. Naumila bi doći na vrijeme, a onda bi iskrsnula trgovina. Odjećom. Ili obućom. Ili modnim dodatcima. Iskrsnula i vikala: Uđi, uđi! I onda ne bi odoljela. Ušla bi. Isprobavala. Razgovarala. Neki put kupila, neki put ne, jer nije imala dovoljno novaca* (Rundek, 2014).

4.faza – nedostatak novca, laži, krađa – *Pogled joj je pao na maminu torbicu. I tamo se zadržao. Dugo. Grozničavo je razmišljala. Torbica, novčanik, novac. Jednostavno je ustala i otvorila maminu torbicu. Onda je uzela novčanik i otvorila ga. U njemu je bilo dosta novca. Mirna je uzela četiri novčanice* (Rundek, 2014).

5. faza – predmet ovisnosti ne izaziva osjećaj sreće – *Razmišljala bi minutu-dvije prije nego što bi kupila. Kupovala je sve što joj je došlo pod ruku. Ali se slabo osjećala. U njoj je bio kaos, kao i u vrećicama i u ormaru* (Rundek, 2014).

6. faza – gubitak voljenih – *Otvorila je poruku i imala što vidjeti. Na zaslonu moba je pisalo: Mirna, ti mene ustvari više ne voliš. Bolje da nismo zajedno* (Rundek, 2014).

7. faza – traženje oprost – *S obzirom da nije znala kako početi i završiti, samo je izvadila četiri novčanice iz džepa i pružila joj. – Ja sam uzela, oprosti mi* (Rundek, 2014).

Prema Dubravki Zimi (2008) Sljedeća bi odrednica adolescentskoga romanesknog diskursa bila organiziranje narativne strukture u opoziciji mi/oni, pri čemu se 'mi' odnosi na grupaciju mladih, kojoj pripada pripovjedač, dok su 'oni' odrasli, odnosno predstavnici autoriteta. Opozicija između svijeta adolescenata i svijeta odraslih prikazana je i ovome romanu. Mirni je neshvatljiv odnos njezinih roditelja kojima je normalno nazivati jedno drugoga „glupačom“ i „majmunom“. Roditeljima upućuje kritiku, tvrdeći pri tome kako ona nikada ne želi imati takav odnos, pun ružnih riječi, nevjere i zlih komentara. Težak (2008) kao bitno obilježje navodi i opoziciju mladih i odraslih, odnosno njihovih vrijednosti, kulture i jezika koji se očituje kao jezično odstupanje od standarda (žargonizmi, barbarizmi, vulgariizmi i dijalektizmi. Mirna i njezino društvo tako razgovaraju o stvarima koje su „in“ ili o stvarima koje su „out“, a Mirna pod utjecajem svoje ovisnosti kupuje mnoštvo „jeansa“, „balonera“, „blejzera“ i „t-shirta“. Da su moda i modni trendovi pojava bez kraja i konca, prikazuje i autorica ovoga romana koja stvara nedefinirani kraj. Obećavši svima da će prestati kupovati robu, Mirna se na samome kraju nalazi pred velikim iskušenjem. „Možda nam je potreban roman koji ne završava točkom već upitnikom, da se zamislimo u kakvom vremenu živimo“ (Rundek, 2014).

Kreativne metode rada u nastavi

Prema Bognaru i Kragulj (2010) nastavne su metode postupci koje nastavnik primjenjuje kako bi strukturirao tijek nastave i postigao ciljeve kojima teži, one učenicima omogućavaju razvijanje vještina, znanja i sposobnosti. Cindrić, Miljković i Strugar (2010) navode kako ne postoji najbolja nastavna metoda već je vrijednost svake određena njezinom učinkovitosti koja se temelji na određene ciljeve i zadatke odgojno –obrazovnih sadržaja te odnos između učenika i njegovih osobnosti i umijeća učitelja.

Nastavne se metode mogu primijeniti na različite načine pa tako kombiniranjem i nadopunjavanjem postaju učinkovitije. Postupci poticanja kreativnosti u nastavi su mnogobrojni, a Ivančić (2009) daje primjere nekoliko načina na koji se može osmisliti nastavni proces koji bi učenicima bio zanimljiv i koji bi ih potaknuo na kreativnost. Neke od aktivnosti koje predlaže su različita uporaba predmeta, igre riječima, izmišljanje nastavka priče ili drugačijeg kraja, problemske priče, igre originalnih odgovora, osmišljanje i izvođenje različitih pokreta, pronalaženje veza te osmišljavanje kreativnih zadataka za učenike. Također, kao postupak poticanja učeničke kreativnosti najčešće se koriste metode oluje ideja, umne mape, metoda šest mislećih šesira, strip i dr. Osim navedenih postupaka u procesu nastave mogu se koristiti i stvaralačke igre, koje kod učenika pobuđuju aktivno stvaralačko sudjelovanje, a neke od njih su: dramske igre, igre riječima, glazbene i likovne igre, igre pokretom tijela te matematičke igre. U nastavku će se prikazati i temeljno objasniti kreativne metode rada u nastavi (umne karte, oluja

ideja, čovječe ne ljuti se, obdukcija, lektira iz vrećice, prijatelj -neprijatelj – poznanik, te SWOTT analiza).

Umne karte

Umne karte (Slika 1) su analitički postupak koji služi za bolje sagledavanje problema kojim se bavimo i njegovim sastavnicama, ali se može koristiti i za kreiranje novih ideja. One su izrazito poticajne i svrhovite u svim područjima nastave, one osuvremenjuju nastavu i aktiviraju učenike.

Buzan (1988) nudi naputke za što bolju izradu umne karte: (1) Za početak na središte papira treba nacrtati ili postaviti sliku, simbol ili pojam koji označava središnju temu, (2) Iz glavne teme (lik ili riječ na središtu papira) se grana (šest) linija koje ju proširuju, (3) Linije su međusobno, logički povezane, (4) Riječi su tiskane na linijama, (5) Svaka linija ima svoju ključnu riječ, (6) Preporučuje se korištenje boja (roza, žuta, zelena i plava), (7) Mogu se koristiti riječi, sličice, simboli i znakovi.



Slika 1. Primjer umne karte

Figure 1. An example of a mind map

Oluja ideja

Pojam „olujna ideja“ uveo je Alex Osborn, a ime je dobila po metodi („*using the brain to storm a problem*“). Jedna je od najpoznatijih tehnika kreativnog rješavanja problema, a može se provoditi pojedinačno ili u grupi. Cilj ove aktivnosti iznošenje je što većeg broja učeničkih ideja, a te se sve ideje prihvaćaju i bilježe bez prosudbe. Čimbenik koji uvelike utječe na uspješnost aktivnosti je ohrabrivanje i pohvaljivanje svih ideja i zamisli a posebno čudnih i neobičnih. Mišljenje drugih često djeluje kao poticaj našim idejama na stvaranje novih i neobičnih, što je zapravo i zamisao na kojoj se zasniva kreativna tehnika „olujna ideja“ (Runco & Pritzker, 1999).

Bognar i Kragulj (2010) iznosi četiri pravila koja bi se trebala poštovati tijekom aktivnosti olujna ideja: (1) Postaviti razumljiv i jasan problem, (2) Prihvaćati i bilježiti svaku ideju, (3) Ohrabrivati ljude da se nadograđuju na ideje drugih i (4) Ohrabrivati čudne i neobične ideje.

Čovječe ne ljuti se

Iako naziv ove kreativne metode podsjeća na društvenu igru, ipak je riječ o još jednoj kreativnoj metodi rada u procesu nastave. Ova aktivnost je ujedno i društvena igra u kojoj učenici bacaju kockicu i pomiču se za onoliko polja koliko dobiju na kockici. Na određenim poljima zapisane su određene vrste riječi iz pročitane lektire. Ako učenik stane na to polje treba reći rješenje zadatka, odnosno točno odrediti vrstu riječi (imenica, zamjenica, pridjev). Ako učenik oblikuje točan odgovor može ponoviti bacanje, ali ako

kaže krivo drugi igrač baca kockicu. Cilj ove aktivnosti je ostvariti korelaciju s predmetnim područjem jezika i komunikacije te učiniti nastavnu jedinicu zanimljivom i dinamičnom, stvoriti ugodno ozračje, ponavljati na zabavan način, ali i postići da učenici igrajući se svladaju teškoće u gradivu.

Obdukcija

Ishodi uporabe ove aktivnosti uviđaju se na razini da učenici analiziraju likove iz djela, uočavaju njihove osobine i karakteristike te da oblikuju simbolički prikaz lika. Primjena ove metode zamišljena je na satu interpretacije lektire (istraživački dio)

Učenike se podijeli u skupine i svakoj se skupini dodijeli jedan književni lik i kartice sa smjernicama. Učenici trebaju od papira/ kartona izraditi određene dijelove tijela te u njih zapisati neke karakteristike. Potom te dijelove tijela lijepe na papir većeg formata na kojemu je obris čovjeka (ili mogu u taj obris crtati simbole). Svaka skupina treba predstaviti svoga lika. Nastavnik učenicima donosi smjernice, flomastere, bojice, škare, papire, ljepilo, a kako bi metoda što više nalikovala stvarnoj odbukciji učenici mogu imati i gumene rukavice.

Lektira iz vrećice

Ova kreativna metoda primjenjuje se u nastavi književnosti. Učenici imaju zadatke koje rade kod kuće, a obavljene zadatke prezentiraju na satu lektire. Prvi zadatak učenika jest pročitati lektiru u zadanom roku, a zatim nabaviti papirnatu vrećicu. Prednju stranu papirnate vrećice trebaju oslikati kao naslovnicu pročitane djela (ispisati naslov i ime pisca); mogu raditi direktno na vrećici ili na posebnom papiru kojeg po završetku rada lijepe na papirnatu vrećicu. Također, na suprotnoj strani papirnate vrećice zapisuju ono što im unaprijed odredimo: kratak sadržaj, mišljenje o pročitanoj djelu, osobine likova, usporedbe sebe i glavnog lika i slično. Bočne strane papirnate vrećice također se mogu iskoristiti za nekakav zapis ili bilješke tijekom ili nakon čitanja, citate. Nakon izrade vanjskog dijela u papirnatu vrećicu trebaju staviti 10 predmeta (ako su predmeti veliki dozvoljavamo im da ih nacrtaju i stave crteže) koji imaju tematsku vezu s pročitanoj knjigom. Tijekom prezentacije rada učenici iz vrećice izvlače predmete koje su u nju stavili i objašnjavaju razlog zbog kojeg baš taj predmet zaslužuje svoje mjesto u njihovoj priči (Slika 2).



Slika 2. Primjer metode lektira iz vrećice

Figure 2. An example of the bag reading method

Prijatelj – neprijatelj – poznanik

Ishodi upotrebe ove kreativne metode u nastavi su da učenici iznose svoje stavove i razmišljanja te ih argumentiraju, kritički promišljaju o likovima iz djela te njihovim osobinama i postupcima, uvažavaju tuđe mišljenje. Primjena ove metode zamišljena je na satu učeničke interpretacije lektire, posebice onih djela s više likova u kojima se otvara veća mogućnost rasprave i primjene. Učenici odabiru tri lika iz djela: jednog s kojim bi bili prijatelji, jednog koji im ne odgovara te se ne bi s njime družili i jednog kojeg bi pozdravili na ulici, ali ne bi s njime dijelili privatne stvari. Primjer uporabe ove metode jest na satu interpretacije lektirnog naslova. Nastavnik na ploču zapisuje naslov i ime djela te navodi nekoliko likova. Učenici tada biraju svoje prijatelje, neprijatelje ili poznanike i navode razloge svojih izbora.

SWOTT (SPP) analiza

Pomoću ove kreativne metode učenici prosuđuju situaciju i kritički se odnose prema njoj, razmjenjuju mišljenja i zajednički donose zaključke. Prednost ove metode jest u tome što se njezina primjena može ostvariti na svakom nastavnom satu jer učenici uočavaju i izdvajaju prednosti, slabosti, prilike i prijetnje neke situacije ili nekog književnog lika. Primjer takve analize može biti da su učenici podijeljeni u skupine i svaka skupina ima zadatak iznijeti prednosti, slabosti, prilike i prijetnje jedne od četiriju tema. Teme koje mogu korelirati s ostalim predmetima su: virtualna nastava, gledanje akcijskih filmova u školi, korištenje mobitela u nastavi te obvezna izrada slikokaza pri izlaganju seminarske nastave. Svoje zaključke mogu iznijeti pomoću tablice (Tablica 1).

Tablica 1. SWOTT analiza

Table 1. SWOTT analysis

Prednosti (strengths)	Slabosti (weaknesses)
Prilike (opportunities)	Prijetnje (threats)

Online i digitalni alati za korištenje u nastavi

Budući da naša suvremenost svakodnevno iziskuje potrebu praćenja, razvoja i uporabe tehnologije, važno je istaknuti online i digitalne alate za korištenje u nastavnom procesu. Digitalni i online alati (Slika 3) uvelike se nalaze u službi pomoći, efikasnosti i brzine svladavanja stvaranja kreativnih metoda koje onda mogu poslužiti kao poticaj, ali i ostvaraj zainteresiranosti kod učenika. Na stranici Agencije za mobilnost i program Europske unije navodi se veliki broj online i digitalnih alata koji su organizirani s obzirom na njihovu ulogu; izrada video sadržaja, izrada grafičkoga sadržaja, za interaktivnu prezentaciju sadržaja i mnoge druge.

ONLINE I DIGITALNI ALATI ZA KORISTENJE U OBRAZOVANJU				
Alat	Opis	Primjena	Adres	Opis
Blackboard	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	blackboard.com	Platforma za online učenje i suradnju
Canvas LMS	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	canvas.com	Platforma za online učenje i suradnju
Moodle	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	moodle.com	Platforma za online učenje i suradnju
FutureLearn	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	futurelearn.com	Platforma za online učenje i suradnju
Udacity	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	udacity.com	Platforma za online učenje i suradnju
Udacity	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	udacity.com	Platforma za online učenje i suradnju
Udacity	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	udacity.com	Platforma za online učenje i suradnju
Udacity	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	udacity.com	Platforma za online učenje i suradnju
Udacity	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	udacity.com	Platforma za online učenje i suradnju
Udacity	Platforma za online učenje i suradnju	Učenje i suradnja	udacity.com	Platforma za online učenje i suradnju

Slika 3. Online i digitalni alati
Figure 3. Online and digital tools

ZAKLJUČAK

Roman *Emil i detektivi* autora Ericha Kästnera dječji je detektivski roman koji se sastoji od osamnaest poglavlja, a podijeljen je u dva dijela. Ovaj roman pripada korpusu dječje književnosti su jer glavni junaci djeca, upotreba humora i humorističan način kazivanja djela približava ga dječjem čitatelju, a djeca su reprezentanti općenitih vrijednosti vlastite suvremenosti. Osim toga, ovaj roman je i realističko djelo jer prikazuje dječje junake u svim životnim situacijama u kojima se nalaze. Dječaci imaju glavnu ulogu, dok je lik djevojčice postavljen kao sporedna uloga. *Emil i detektivi* također donosi i elemente fantastičnoga u određenju mjesta, ali najvećim dijelom, ovaj roman je detektivski. Odlike detektivskog romana pronalazimo u ulozi i opisu detektiva, društvu kao skupini, ali i u elementima istrage koju provode dječaci, tajnoj službi koju osnivaju te detaljnom opisu razrade taktike kako bi uhvatili lopova. Na kraju svakog detektivskog romana nalazi se element rješavanja zločina te iznošenje moralne pouke, a ista je situacija i ovome romanu.

Izgubljena u ormaru roman je Melite Rundek. Ovaj psihološki roman pripada suvremenoj književnosti za mladež. Tema romana razvijena je vrlo postupno, kroz lik mlade srednjoškolke Mirne koja emotivnu krizu odnosno krizu identiteta pokušava preboljeti kupovanjem odjeće i obuće koja nema mjeru, te postaje ovisna. Vrlo je važno za istaknuti i nesvakidašnju strukturu romana; isprekidanost teksta duhovitim reklamnim zapisima koji parodiraju današnje oglašavanje proizvoda u trgovinama i na internetu, reklamna povezanost s fabulom koja tekstu daje dimenziju parodije i groteske, ali i slojevitost koja preko života likova obuhvaća niz pojava koje su rezultat potrošačkog društva. Ovaj roman svrstava se u korpus suvremene književnosti za mladež jer se opisuje suvremeni život u velikom gradu, objašnjava se uloga vršnjaka u adolescentskoj dobi, a lik pomoću kojeg se gradi fabula je mlad i nesiguran te doživljava emocionalnu krizu. Osim toga treba istaknuti i element pripadnosti društvu ili skupini te ulogu društvenih mreža u životu mladeži. Mirnina ovisnost o kupnji može se povezati s pravom ovisnošću preko svih razina koje ovisnik proživljava. *Izgubljena u ormaru* donosi i prikaz između dva svijeta, svijeta odraslih i svijeta mladeži. Melita Rundek na samome kraju donosi nedefiniran kraj te postavlja i otvara pitanje za razna druga tumačenja koja mogu poslužiti u analiziranju kako samoga romana, tako i pitanja ovisnosti. Za razvijanje

kreativnosti nužno je i znanje čime se osoba koncentrira na proizvodnju novih ideja jer su joj osnovne ideje već poznate.

U razvijanju kreativnosti, velika je uloga škole, odnosno nastavnika. Kod kreativnog nastavnika važna je maštovitost, stručnost, metodičko znanje, samopouzdanje, usmjerenost učenicima, kritička refleksija te originalnost. Uz kreativnog nastavnika veže se pojam metodičkog stila, nastavničkog takta kao i humor. Za kreativnu nastavu važno je uklanjanje vremenskih ograničenja, stvaranje slobodnog i ugodnog raspoloženja, poticanje suradničkih odnosa, ali i ubacivanje improvizirajućih elemenata i stvaralačkih zadataka. Takvim načinima, učenik napušta pasivnu ulogu i postaje kreativni subjekt. Za razvoj kreativnosti važne su nastavne metode i digitalni alati. Nastavne se metode mogu primijeniti na različite načine pa tako kombiniranjem i nadopunjavanjem postaju učinkovitije. Neke od mogućih nastavnih metoda su: umne mape, oluja ideja, čovječe, ne ljuti se, obdukcija, lektira iz vrećice, prijatelj, neprijatelj, poznanik, SWOT analiza. Zaključno, obrazovni kurikulumi i sadržaji trebali bi se temeljiti na rješavanju problema jer je to glavna potreba učenika u današnjem svijetu. U postmodernom obrazovanju dolazi do poništavanja starih okvira i otvaranja mogućnosti za proizvodnju znanja koja proizlaze iz svakodnevnih iskustava. Stoga, postmoderni kurikulum treba biti fleksibilan, promjenjiv i pluralan te povezan s rješavanjem životnih problema što otvara priliku za kreativnost i inovaciju.

LITERATURA

- Bognar, L., i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, LVI(24), 169-182.
- Buzan, T. (1988). *Super-Creativity. An Interactive Guidebook*. Distributed by St. Martin Press, New York.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Crnković, M. (1966). *Dječja književnost*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hameršak, M. i Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international. d.o.o.
- Ivančić, G. (2009). Kreativni postupci u planiranju nastavnog procesa. U K. Munk (Ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 199-212). Zagreb: Profil International.
- Javor, R. (ur). 2002. *Tabu teme u književnosti za djecu i mladež*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Kästner, E. (1982). *Emil i detektivi*. Zagreb. Biblioteka vjeverica.
- Rundek, M. (2014). *Izgubljena u ormaru*. Zagreb. Alfa.
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (1999). *Encyclopedia of creativity*. California: Academic press.
- Težak, D. (2008). Dvije spisateljice romana za mlade odrasle. *Kolo*, 3. <https://www.matica.hr/kolo/309/dvije-spisateljice-romana-za-mlade-odrasle-20529/>
- Uskoković, D. (2002). *Vodič kroz lektiru za niže razrede osnovne škole*. Zagreb: Mozaik.
- Zima, D. (2011). *Povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu*. Zagreb: Školska knjiga.

Slike

Slika 1. i 2. <https://www.profil-klett.hr/lektira-koja-daka-dira> (pristupljeno 18. svibnja 2024.)

Slika 3. https://www.europskesnagesolidarnosti.hr/cms_files/2021/02/1612770339_online-i-digitalni-alati-u-neformalnom-obrazovanju.pdf (pristupljeno 18. svibnja 2024.)

GRAĐANSKI ODGOJ U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI U KONTEKSTU ODRŽIVOG RAZVOJA

CIVIC EDUCATION IN PRESCHOOL IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Mateja BOLFEK, Melita JURIČ, Antonija RUKAVINA

Dječji vrtić „Mali princ“, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Odgaj za održivi razvoj u vrtiću ima za cilj razvijati svijest o važnosti očuvanja okoliša, poticati društvenu odgovornost te razvijati vještine i vrijednosti koje su ključne za aktivno građanstvo. Kroz odgoj za održivi razvoj djeca uče kako njihove odluke i postupci mogu utjecati na budućnost planeta. S druge strane građanski odgoj djecu uči o važnosti aktivnog sudjelovanja u zajednici, potiče ih na razvijanje svijesti o društvenim pitanjima i na razvijanje sposobnosti kritičkog razmišljanja. Stoga se integracijom građanskog odgoja, kao segmenta održivog razvoja, pridonosi razvoju moralnih vrijednosti među djecom. Djeca uče o poštovanju, odgovornosti, pravednosti i solidarnosti, što su temeljne vrijednosti za građansko društvo ali i za održivi razvoj. Njegovanjem navedenih vrijednosti u vrtiću stvaraju se uvjeti za oblikovanje društva koje cijeni okoliš, poštuje različitosti i potiče aktivno sudjelovanje svojih građana od najranije dobi. U radu će se nastojati prikazati praksa promoviranja temeljnih vrijednosti na kojima počiva odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u Dječjem vrtiću „Mali princ“. Uključivanjem građanskog odgoja kao segmenta održivog razvoja, koji aktivira procese razvoja vrijednosti održivog društva, nastojalo se podržati izrastanje djece u odgovorne i savjesne građane – empatične pojedince sposobne za održivo razmišljanje i djelovanje.

Ključne riječi: odgoj za održivi razvoj, građanski odgoj, vrijednosti, dječji vrtić

ABSTRACT

The goal of education for sustainable development in kindergarten is to develop awareness about the importance of protecting the environment, encourage social responsibility, and develop the skills and values that are essential for active citizens. Therefore, through education for sustainable development, children learn how their decisions and actions may have an impact on the future of the planet. On the other hand, through civics, children learn about the importance of active participation in the community, they are encouraged to develop awareness about social issues and to think critically. This is why the integration of civics, as part of sustainable development, will contribute to the development of moral values in children. Children learn about respect, responsibility, fairness, and solidarity, which are the core values of a civil society, but also the core values of sustainable development. By nurturing those values, kindergartens create the conditions for forming a society that values the environment, respects diversity, and encourages active participation of its citizens from the earliest age. This paper will aim to present the practice of promoting the core values of education for sustainable development in the kindergarten “Mali princ”. The integration of civics, as the part of sustainable development that activates the process of developing the values of a sustainable society, was intended as a driver which will help the children grow up to be responsible and conscientious citizens, empathic individuals who will be able to think and act in a sustainable manner.

Keywords: education for sustainable development, civic education, values, kindergarten

UVOD

Zbog sve većeg broja problema s kojima se ljudi suočavaju u današnjem svijetu (uključujući klimatske promjene, emisije stakleničkih plinova, siromaštvo, degradaciju okoliša i promjene okoliša), tema održivog razvoja postaje sve prisutnija u mnogim područjima društva. Upravo iz tog razloga potreba za ulaganjem u odgoj i obrazovanje za održivi razvoj postala je iznimno važna na svim institucionalnim razinama, a osobito u razdoblju ranog djetinjstva. Smatra se kako su djeca ona koja donose promjene u budućnosti. Poznata uzrečica kaže kako „na djeci svijet ostaje“. Stoga je opravdano, već u ranoj fazi odgoja i obrazovanja, postupno ih pripremati na izazove koji ih očekuju i s kojima će se zasigurno morati nositi u budućnosti. Woodhead (2012) ističe da je pažnju potrebno posvetiti uključivanju male djece u čitav niz okruženja, odnosa, aktivnosti i vještina kroz koja ona stječu različite kompetencije i grade identitet. Razvoj se odnosi na ovladavanje kognitivnim alatima i kulturnim kompetencijama koje su proizvod ljudske civilizacije (poput jezične, matematičke i znanstvene pismenosti, a u novije vrijeme i odgoja za održivi razvoj) te koje su adaptivne u odnosu na specifični društveno-ekonomski kontekst i povijesnu epohu.

Danas spoznaje o održivom razvoju same po sebi nisu dovoljne da bi pojedinac mijenjao stavove i vrijednosti koji utječu na njegova ponašanja i promjenu životnih odluka, zbog čega je, osim poznavanja činjenica, potrebno mijenjati odnos i stav prema okolišu (Borić, Jindra i Škugor, 2008). Sagledavajući to iz globalne perspektive mogli bismo se složiti kako obrazovanje treba imati funkciju prenošenja vrijednosti i znanja koje će uzrokovati promjenu ponašanja i dinamike života potrebne za izgradnju održivog društva koje preuzima odgovornost za vlastite postupke. Razvidno je da je potreban mnogo studiozniji i ozbiljniji pristup tom aspektu obrazovanja u predškolskim ustanovama.

Spajić-Vrkaš i suradnici (2004, prema Diković i Štifanić, 2015) opisuju kako je tematika održivoga razvoja u doticaju s temama ljudskog razvoja, ljudskim potrebama i društvenom odgovornošću. Sukladno tomu, važnu ulogu promicanja i zaštite ljudskih prava ima upravo odgoj i obrazovanje za (održivi) razvoj koji se kao pojam uvodi nakon postizanja međunarodnog konsenzusa o okolišu kao općem dobru i priznanju općega ljudskog prava na zdravi okoliš. „Cilj ekološkog i odgoja za održivi razvoj, nije znanje kao korpus činjenica koje dijete treba naučiti o okolišu, nego razumijevanje prirodnih procesa i njihove uzajamne ovisnosti te izgradnja stavova i pozitivnog odnosa prema okolišu u praksi, akciji, življenju“ (Petrović-Sočo, 2000). Lepičnik i Vodopivec (2007) ističu kako je u predškolskim ustanovama potrebno polaziti od razvijanja osjetljivosti djeteta za okoliš te razvijanja pouzdanja u samoga sebe, poticanja inicijative i samostalnosti. Djeci je time potrebno pružiti mogućnost stvaranja budućnosti, što Tatković i suradnici (2015) opisuju kao obrazovanje za promjene čija je osnovna sastavnica anticipacija i predviđanje budućega, umjesto prilagođavanja postojećem.

Nadalje odgoj za okoliš i održivi razvoj, kako navodi Lepičnik i Vodopivec (2007), temelji se na činjenici da su pored odnosa ljudi i prirode, u njega uključeni i odnosi među ljudima. Razvijanjem međusobnih odnosa dolazimo do postavki građanskog odgoja kojeg se dotičemo u slijedećem poglavlju.

Postizanje ciljeva odvija se postupno, cjelovitim pristupom i strategijama koje naglašavaju aktivnosti djeteta. U konačnici cilj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskim ustanovama je osposobiti djecu za vrijeme u kojem će oni biti dio radno

aktivnoga stanovništva i u kojem će donositi odgovorne i dalekosežne odluke. Konkretnije, stvarati uvjete za potpun i skladan razvoj djetetove osobnosti, pridonositi kvaliteti njegova odrastanja i, posredno, kvaliteti njegova obiteljskoga života. Zadatak vrtića je poticati procese osposobljavanja djece za snalaženje u sadašnjosti i u budućnosti. Zato najveću vrijednost imaju ona odgojno-obrazovna djelovanja koja djeci omogućavaju „učenje učenja“.

GRAĐANSKI ODGOJ I RAZVOJ GRAĐANSKE KOMPETENCIJE

Građanski odgoj usmjeren je na osposobljavanje djece i mladih za učinkovito obavljanje njihove buduće građanske uloge. U literaturi se često, uz građanski odgoj, nailazi na pojam građanske pismenosti čije stjecanje Tatković i suradnici (2015) smatraju ključnim za razvijanje građanske kompetencije. Građanska kompetencija zauzima važnu ulogu i u Nacionalnom kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015) u kojem je definirana kao jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Građanska kompetencija podrazumijeva građansku informiranost i razumijevanje, građansku odgovornost i građansku angažiranost.

Temelji građanske kompetencije usvajaju se već u ranoj i predškolskoj dobi „*poticanjem djeteta na odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti; samopoštovanje i poštovanje drugih te osposobljavanje za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u vrtiću, zajednici i društvu na načelima pravednosti i mirotvorstva*“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015, str. 14)

Dakle, jedan od prioriteta građanskog odgoja je osposobiti djecu za aktivnu participaciju i doprinos zajednici kako bi postali informirani, aktivni i odgovorni, osnaženi građani (Tatković i sur., 2015). Kako bi se taj prioritet ostvario, važno je od najranije dobi poticati razvoj pojedinca koji će sebe vidjeti kao aktivnog sudionika procesa promjena, a ne kao pasivnog promatrača zbivanja u njegovom okruženju. Da bi mogao aktivno sudjelovati u životu zajednice, svaki pojedinac mora imati razvijenu svijest o osobnoj odgovornosti, kritičko mišljenje, moralnu autonomiju i socijalne vještine (Maleš i Stričević, 2005). Svijest o osobnoj odgovornosti odnosi se na razumijevanje kako sve odluke pojedinca imaju određeni utjecaj na njegovo okruženje te podrazumijeva spremnost za preuzimanje odgovornosti za vlastite postupke. Pritom je ključno paralelno poticanje kritičkog promišljanje s ciljem donošenja autonomnih zaključaka i odluka koje motiviraju odgovorne postupke i djelovanje pojedinca.

Moglo bi se zaključiti kako su upravo to elementi koji pojedinca čine osjetljivim za zajednički život u društvu, odnosno čine ga društveno osviještenim. Maleš i Stričević (2005) takvog pojedinca naziva autonomnom ličnošću, s razvijenom svijesću o međuovisnosti, koja misli o sebi, ali i o drugima. Autonomna ličnost sigurna je i vjeruje u vlastite odluke, ali istovremeno poštuje druge, njihovo mišljenje te shvaća važnost dijaloga i odnosa s drugima. Takav pojedinac sposoban je djelovati za opće dobro te donositi informirane i promišljene odluke za dobrobit svoje zajednice.

Maleš i Stričević (2005) nadalje ističe kako je specifičnost odgoja za demokraciju i demokratsko građanstvo njegova usmjerenost na sustav vrijednosti i načela koja su temelj demokratskih odnosa. Aktivno djelovanje za dobrobit zajednice temeljeno je na

humanim vrijednostima poput poštovanja, odgovornosti, pravednosti, solidarnosti, tolerancije, empatije i brige za druge. Samo pojedinac s internaliziranim sustavom humanih vrijednosti može djelovati kao brižan, odgovoran i pravedan član društvene zajednice.

GRADANSKI ODGOJ KAO INSTRUMENT OSTVARIVANJA ODRŽIVOG RAZVOJA

Snažno i angažirano građanstvo ima ključnu ulogu u ostvarivanju dimenzija održivog razvoja i izgradnji održive budućnosti. Kompetentni građani koji su ovladali skupom posebnih znanja i vještina te usvojili određene humane i demokratske vrijednosti, djelovat će u skladu s njima u svim područjima svoga života i života svoje zajednice. Društveno osjetljivi pojedinci s osviještenom osobnom odgovornošću razvit će osjećaj pripadnosti i privrženosti prema svom okruženju. Pripadnost i privrženost stvaraju potrebu za zaštitom i očuvanjem vlastitog okruženja te motiviraju pozitivne postupke u kontekstu održivog razvoja.

Autor Ohlmeier (2013) ističe kako obrazovanje za održivi razvoj ne može biti uspješno bez uzimanja u obzir građanskog društva. Smatra kako bi uspješna obrazovna politika održivog razvoja trebala ciljati na stvaranje obrazovanih i angažiranih, zainteresiranih građana koji su sposobni razmišljati o održivom razvoju na lokalnoj i globalnoj razini. Iz navedenog je vidljivo njihovo zalaganje za ideju međusobnog povezivanja građanskog odgoja i odgoja za okoliš i održivi razvoj za što je neophodna fleksibilnost, dinamičnost i integritet kurikuluma.

U obrazovnim dokumentima Republike Hrvatske također je vidljiva povezanost spomenutih područja. Naime, u njima su istaknute strukturne dimenzije građanske kompetencije koje se oslanjaju na prava i odgovornosti pojedinca kao člana različitih zajednica. Djeca i mladi upoznaju se s pravima i odgovornostima u svakoj od zajednica kojoj pripadaju kroz nekoliko strukturnih dimenzija, među kojima je i ekološka dimenzija. Ekološka dimenzija pritom predstavlja mjesto međusobnog preklapanja građanskog odgoja i održivog razvoja. Usmjerava djecu i učenike na važnost održivog razvoja i čuvanja prirodnih resursa, a obuhvaća teme poput zdravog okoliša, akcija zaštite i očuvanja okoliša, opisuje postupke u obitelji, vrtiću/školi i lokalnoj zajednici kojima se pridonosi održivom razvoju, potiče razumijevanje što je odgovorno ponašanje prema vlastitoj, tuđoj i zajedničkoj imovini, opisuje važnost štednje i negativne posljedice prekomjerne potrošnje (Tatković i sur., 2015.). Na ovaj se način kod djece nastoji osvijestiti važnost odgovornosti građana za održivi razvoj, odnosno uloga pojedinca i civilnog društva u osiguranju održivog razvoja.

Mogli bismo zaključiti kako je prisutna snažna veza između građanskog odgoja te odgoja za održivi razvoj. Međusobnim povezivanje i preklapanje ovih područja, ponudom kvalitetnih, integriranih i razvojno primjerenih aktivnosti, podupiremo razvoj mladih, demokratski orijentiranih i aktivnih građana koji će doprinijeti izgradnji održivog društva.

RAZVOJ GRAĐANSKIH VRIJEDNOSTI U KONTEKSTU ODRŽIVOG RAZVOJA U ODGOJNOJ SKUPINI

Dječji vrtić društvo je u malom u kojem bi dijete trebalo imati priliku po prvi puta iskusiti demokraciju te postaviti temelje vještinama i sposobnostima koje će mu omogućiti izrastanje u empatičnog pojedinca, sposobnog za održivo razmišljanje i djelovanje. Kako bi dijete usvojilo određene humane vrijednosti i razvilo intelektualne i socijalne vještine bitne da živi u okruženju koje se zalaže za održivi razvoj, potrebno je stvoriti okruženje u kojemu je ono izloženo tim vrijednostima i načinu života. Okruženje u kojemu je dijete uključeno kao aktivni sudionik u vlastitom učenju, a njegova se samostalnost, kreativnost, istraživanja i inicijativa potiču. Stoga su odgoj za građanstvo i odgoj za održivi razvoj u predškolskom periodu međusobno isprepleteni. Teško je odrediti gdje počinje jedno, a završava drugo. Teško je odvojiti građansku odgovornost od tolerancije ili empatije za koju se zalaže odgoj za održivost.

Shodno tome, u daljnjem tekstu fokus će biti na prikazu različitih aktivnosti koje implementiraju građanski odgoj ili odgoj za demokraciju u program odgoja i obrazovanja za održivi razvoj koji se četvrtu godinu zaredom provodi u mješovitoj odgojnoj skupini „Ježići“ (3-6 godina) Dječjeg vrtića „Mali princ“ u Zagrebu.

Prethodnih pedagoških godina odgojiteljice u skupini „Ježići“ usredotočile su se na poticanje i razvijanje zainteresiranosti i stjecanje prvih znanja potrebnih za oblikovanje ekološkog načina mišljenja i djelovanja kod djece. Ovo se postizalo obradom suvremene teme održivog razvoja, s posebnim naglaskom na ohrabrivanje djece da aktivno, vlastitim djelovanjem utječu na svoju društvenu okolinu na prihvatljiv i ekološki odgovoran način, u suradnji s odgojiteljicama i roditeljima.

Odgojiteljice, koje su svjesne činjenice da su djeca od najranije dobi osjetljiva i zainteresirana za prirodu i sve u njoj, tijekom prve pedagoške godine u skupini „Ježići“ nastojale su djeci pružiti što više izravnih doživljaja prirode kroz predstavljanje situacija u kojima djeca mogu vidjeti kako i ona djeluju na svoju okolinu. Jedan od najvažnijih takvih poticaja bila je briga o povrtnjaku tijekom cijele godine. Brinući se o povrtnjaku djeca su stjecala znanja o biljkama i onome što biljka treba kako bi rasla. Potičući na taj način razvoj odgovornosti prema potrebama biljaka u povrtnjaku, djeca su uviđala kako je odgovornost zapravo svojevrsno „obećanje“. Kroz razgovor o pravilnoj njezi biljaka djeca su uviđala dobrobiti koje biljke mogu pružiti (hranu za kukce i ljude, hlad, lijepo izgledaju...), ali i što se događa biljkama ako se ne brinu o njima, te im je ovaj primjer omogućio da na vrlo jasan način uvide posljedice pridržavanja i nepridržavanja obećanja (pravila). Neposredna briga o povrtnjaku bila je prilika za poticanje empatije djece prema svim oblicima života te jedan od prvih koraka ka osvještavanja njihove međuovisnosti s čovjekom i izgradnji poštovanja. S istim je ciljem iskorišten uočeni interes djece za fenomen pojave različitih kukaca koje su tijekom održavanja povrtnjaka primijetila na biljkama i granama voćaka. Interes i znatiželja djece doveli su do brojnih pitanja na koje je bilo potrebno pronaći odgovor. Slikovnicama „Ela spasiteljica pčela“ autorica Catharin Jacobs i Lucy Fleming i “Kako žive pčele” Moire Butterfield i Vivian Mineker pokušalo se djeci dočarati, na njima prihvatljiv i razumljiv način, važnost očuvanja pčela i ostalih korisnih kukaca, kako za ljude, tako i za cijeli eko sustav. Potaknuta brigom za očuvanje pčela, među djecom u skupini stvorila se spontana povezanost, s izraženim ciljem pružanja pomoći pčelama. Najveća dobrobit ovog projekta je izrazita želja djece

da „čine dobro“ pčelama bez očekivanja bilo kakve naknade za to. Izgradnjom „hotela za kukce“ djeca su pokazala izrazitu potrebu da nastave pomagati drugima jer to žele, ne zato što moraju. Tako su za dan planeta Zemlje djeca izradila i svojim roditeljima poklonila zemljane kuglice sa sjemenkama medonosnog cvijeća kako bi ih zajedno zasadili na putu do kuće ili kod kuće. Sadnjom cvijeća djeca su s roditeljima osigurala hranu pčelama koje su izuzetno važne za održavanje biološke ravnoteže, a istovremeno su mijenjala svijet oko sebe na ekološki prihvatljiv način i to uz suradnju s roditeljima. Potaknute odličnom reakcijom djece na korištenje tematskih slikovnica kao motivacije za promišljanje o određenoj tematici i planiranje vlastitog djelovanja, odgojiteljice su nastavile slikovnicom „Greta i divovi“ autorica Z. Tucker i Z. Perisco, koju je u grupu donijela djevojčica Greta (4 godine). Spomenuta slikovnica alegorijska je priča inspirirana životom djevojčice Grete Thunberg, čiji je hrabri govor pred švedskim parlamentom o globalnom problemu klimatskih promjena odjeknuo diljem svijeta i koja je nominirana za Nobelovu nagradu za mir. Čitanjem slikovnice te kroz niz spontanih i planiranih aktivnosti djeca su na nježan i nenametljiv način otkrila poruku o potrebi savjesnog postupanja prema prirodi koja je naš dom. Također su spoznala kako nitko nije premalen da bi njegov glas odjeknuo, jer se mnoge mogućnosti otvaraju kroz zajedništvo i međusobno uvažavanje. Na posljetku, po uzoru na glavnu junakinju iz slikovnice, djeca iz skupine „Ježići“ sudjelovala su i u primopredaji štafetne palice na međunarodnoj štafeti „Running Out of Time“. Štafetna palica je sadržavala poruku mladih o klimatskim promjenama, upućenu svjetskim čelnicima koji su se okupili na Konferenciji Ujedinjenih naroda o klimatskim promjenama 6. studenog 2022. godine. Ovom aktivnošću djeci je pružena mogućnost da budu aktivni sudionici procesa promjena, ne samo kao pasivni promatrači promjena koje se oko njih događaju. Pružena im je mogućnost da preuzmu odgovornost za sebe i svoje ponašanje, te da se vide kao članovi šire zajednice. Naglasak se stavljao i na promicanje i njegovanje volje za djelovanjem, na razvijanju osjećaja za vrijednost, pri tome poštujući autonomnost svakog djeteta u tom procesu.

Još jedna intervencija koju su inicirala djeca dogodila se u proljeće 2023. godine, kada je u skupini pokrenuta i radna akcija pod nazivom „Ljepotom protiv uništavanja“. Akcija je započela nakon što su djeca jedno jutro pri odlasku na dvorište vrtića primijetila kako su zidovi terase išarani, te kako je drvena cesta, koju su s roditeljima izradili za igru na terasi, uništena. Razgovor u skupini je započeo jer su djeca bila iskreno žalosna zbog viđenog i znatiželjna tko je išarao zidove, uništio njihovu „cestu“ i zašto su to učinili. Djeca su tijekom razgovora zaključila da su: „Ljudi pošarali zid i uništili cestu“, a prema riječima dječaka L.D. (6 godina) ti isti ljudi se: „Zločesto ponašaju, jer nisu naučili pravila lijepog ponašanja u vrtiću i školi“. Razgovor je djecu potaknuo da promisle o tome što bi mogli učiniti kako bi se popravila šteta i uredila terasa. Svoje ideje su nacrtali na papir formata A4 te su svi crteži složeni u veliki „Plakat pametnih ideja“. Djevojčica H.D. (5,5 godina) predložila je da se: „Grafiti obojaju drugom bojom“, dok je djevojčica N.B. (5,5 godina) predložila: „Kad se zid pofarba, možemo nešto i nacrtati“. Dječak P.J. (4,5 godine) predložio je da se i cesta popravi, djevojčica G.K. (5,5 godina) izrazila je želju da bi na terasi posadila cvijeće kao što je kod nje kod kuće na balkonu... Potaknute svim ovim idejama, odgojiteljice su organizirale „radnu akciju“ uređivanja zida uništenog pogrđnim natpisima. Atraktivnim plakatima obješenima u hodniku vrtića nastojalo se pobuditi interes kod roditelja za „radnom akcijom“ i potaknuti ih na

suradnju. Tijekom akcije nastojalo se svakom djetetu ponuditi slobodu u svakom vidu njegova stvaranja kroz akcijsko slikanje. Bacanjem, špricanjem i nanošenjem boje na zid djeca su samouvjereno i neopterećeno prikazivala svoj pogled na svijet. Radom na velikom formatu (zidu) djeca su imala dovoljno prostora za prilazak zidu sa svih strana i kretanje u željenom smjeru. Djeca su na ovaj način razvijala strpljenje, čekanje na red, poštivanje likovnog izraza drugih te razvijanje osjećaja zajedništva, međusobnog uvažavanja i pripadanja skupini. Tijekom kreativnog zanosa djeca su se dogovarala, tražila svoje mjesto na podlozi, osamljivala se u vlastitom performansu s bojom na dijelu svog zida te su bila dio neponovljivog i unikatnog čina. Materijali i alati za slikanje koji su bili ponuđeni djeci u likovnom izražavanju na zidu bili su kistovi različitih veličina, valjci i spužvice, a često su i vlastite ruke služile za nanošenje boje na zid. Djeca su uz suradnju i stvaranje osjećaja zajedništva razvijala finu motoriku šake, okulomotoriku, spoznaju o hrapavoj podlozi zida i prijanjanju boje na istu te o samoj konzistenciji boje, stvaranju tekućine za slikanje, odnosno rješavanju problema pripreme boje za pojedini alat za likovno stvaranje. Cilj radne akcije, dječjeg performansa, kroz akcijsko slikanje i intervenciju na zidu terase bio je dočarati djeci, ali i njihovoj društvenoj okolini, kako na POZITIVAN način djeca mogu djelovati i mijenjati svijet oko sebe unatoč tome što su „mali“. Kroz ovu aktivnost djeca su radila na razvijanju temeljnih socijalnih vještina kao što su vještine komuniciranja (samoizražavanje i slušanje), dijeljenja, rješavanja problema, sukoba, razumijevanja uzroka i posljedica, analiziranja razloga ponašanja i donošenja odluka. Razvijala su vještine koje su nužne za razvoj kvalitetnih međuljudskih odnosa koji je zapravo temelj građanskog – demokratskog odgoja odnosno samog održivog razvoja.

Nakon uspješne intervencije na terasi djeca su spoznala važnost i snagu svog djelovanja te su pojedina djeca u skupini samoinicijativno dolazila s novim idejama kako mogu „promijeniti svijet na bolje“. Tako je djevojčica E.T. (6 godina), koja živi u neposrednoj blizini vrtića, primijetila da na putu do vrtića i oko vrtića ima puno smeća. Nakon što je podijelila tu svoju novu spoznaju, ali i zabrinutost za prirodu, sa svojom skupinom, ubrzo se u skupini stvorila inicijativa da se to promijeni, te su organizirane dvije eko šetnje od vrtića do obližnjeg doma zdravlja i livade koja okružuje vrtić. Tijekom prve šetnje djeca su dobila dva mobilna telefona kako bi na putu mogla fotografirati što je dobro i pozitivno za okoliš, a što nije dobro za okoliš. Djeca su tijekom šetnje uvidjela da je puno smeća nasumično bačeno na zelenu površinu, te su u obližnjem zelenilu pronašla i veliko odlagalište otpada. Nakon šetnje, promatrajući i razvrstavajući uslikane fotografije na one koje pokazuju što je dobro za okoliš i na one koje pokazuju što je loše za okoliš, djeca su shvatila da je puno više fotografija koje pokazuju što je loše za okoliš. Skupina je došla do ideje o izradi transparentata s eko porukama koje bi trebale motivirati ljude da ne bacaju smeće i da čuvaju prirodu, te kako je transparente potrebno postaviti na vidljivo mjesto na putu do vrtića. U suradnji s odgojiteljicama i stručnim timom djeca su postavila transparente tijekom druge eko šetnje. Transparenti koji su uspješno postavljeni tijekom šetnje postali su zajedničko dobro u skupini, rezultat usklađenog djelovanja cijele skupine, najmlađih od 3 godine i najstarijih od 6. Svi su pridonijeli ostvarenju cilja, svojim mišljenjem (kako treba izgledati transparent, što na njemu treba pisati), idejom (kako obratiti pažnju prolaznicima da ne bacaju smeće – izradom transparentata) te akcijom (vezanjem transparentata za stablo, ukopavanjem transparentata u zemlju). Tijekom ove aktivnosti najveći naglasak bio je na ostvarenju suradnje među

djecom, jer to je osnova timskog rada. U timskom radu svi pridonose svojim sudjelovanjem i trude se postići zajednički cilj, a postignuti cilj je uspjeh za sve. Suradnja je jedno od temeljnih načela opstanka ljudske zajednice. Odlikuje je osjećaj grupne povezanosti, solidarnosti, zajedničko rješavanje problema i zajedničko donošenje odluka, što je u samoj srži održivog razvoja.

U cilju promocije humanih vrijednosti i zajedništva, povodom dana tolerancije, na razini vrtića održana je i zajednička aktivnost proizašla iz ideje djevojčice I.M.M. (5 godina). Ona je odlučila ponovo iskoristiti trakicu tkanine od majčine haljine kako se tkanina ne bi bacila. Trakicu je ukasila svojim imenom i donijela u vrtić, što je poslužilo kao ideja za zajednički performans sve djece i djelatnika dječjeg vrtića „Mali princ“. Svako dijete i svi djelatnici vrtića su ukasili vlastite trakice tkanine svojim imenima te su se na sam dan tolerancije okupili na dvorištu dječjeg vrtića, povezali trakice u jednu dugačku traku te stvorili veliki krug zajedništva. Traku su djeca i djelatnici iz ruke u ruku motali u klupko, pa je tako nastalo klupko postalo simbolom naše zajednice u vrtiću. Klupko tolerancije djece i odraslih, klupko međusobne, solidarnosti, empatije, različitosti i razumijevanja.

ZAKLJUČAK

Rani i predškolski odgoj ima značajan i trajan utjecaj na različita područja života djeteta. Promicanje održivog razvoja te građanskog odgoja već u predškolskom periodu investiranje je u budućnost našeg društva. U ovom se radu željelo prikazati nastojanje odgojiteljica da integriranim i holističkim kurikulumom simultano promiču elemente građanskog odgoja te odgoja za održivi razvoj, stvarajući prilike, kako za razvoj aktivnih i društveno odgovornih, tako i ekološki osviještenih pojedinaca. Specifičnost ovakvog pristupa usmjerenost je odgojiteljica na sustav humanih vrijednosti koje predstavljaju temelj demokratskih odnosa i prosocijalnih vještina, a ujedno se nalaze i u samoj srži održivog razvoja. Takav pristup proizlazi iz stava kako upravo usvajanje vrijednosti, poput poštovanja, empatije, tolerancije, brige za druge te odgovornosti, doprinose razvoju ličnosti osjetljive za zajednički održivi život u suvremenom društvu. Promoviranje navedenih vrijednosti i stimuliranje moralnog ponašanja nastojalo se postići postavljanjem djeteta u poziciji aktivnog i ravnopravnog sudionika s kojim se otvoreno razgovara o okruženju u kojem živi te ga se potiče na promatranje svoje okoline, kritičko propitivanje viđenog i planiranje vlastitog pozitivnog djelovanja. To je moguće ostvariti samo u ozračju u kojem se mišljenja i viđenja djece cijene te se s poštovanjem prihvaćaju kao jednako vrijedna mišljenja odraslih, a zaključci zajednički izgrađuju u timskom, suradničkom promišljanju. Građanska angažiranost uči se vlastitim iskustvom sudjelovanja u kojem djeca svoja promišljanja, zaključke i ideje realiziraju u praksi, na način i u kontekstu koji je za njih smislen i svrhovit. Uspješnom realizacijom svoje ideje, temeljene na humanim postavkama, djeca uočavaju i zapažaju konkretne promjene do kojih je njihovo djelovanje dovelo te posredno spoznaju važnost i snagu sebe kao građanina. Osobna satisfakcija uspjehom potiče njihovo samopouzdanje i doživljaj sebe kao osobe koja može učiniti razliku, odnosno čiji angažman ima svrhu i smisao.

LITERATURA

- Borić, E., Jindra, R. i Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti*, 10(2), 315-327.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2007.) *Prvi koraci u odgoju i obrazovanju za okoliš*. Kraljevo: Alisa press
- Maleš, D. i Stričević, I. (2005). *Odgoj za demokraciju u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Udruženje Djeca prva
- Ohlmeier, B. (2013). Civic Education for Sustainable Development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 4(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.2478/dese-2013-0001>
- Petrović-Sočo, B. (2000.) Neke suvremene stručno-metodičke osnove ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi. U V. Uzelac (Ur.), *Ekologija-korak bliže djetetu* (str. 43-48). Rijeka: Adamić.
- Tatković, N., Diković, M. i Štifanić, M. (2015). *Odgoj i obrazovanje za razvoj danas i sutra. Ekološke i društvene paradigme*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom djetinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

GOVORNO JEZIČKA PRODUKCIJA DECE NA NEMATERNJEM JEZIKU

LANGUAGE PRODUCTION OF CHILDREN IN A NON-NATIVE LANGUAGE

Jelena KERKEZ, Vesela MILANKOV, Ivana MATIĆ GRDINIĆ

Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet, Novi Sad, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Dvojezičnost se smatra pojavom koja je veoma učestala na našim prostorima. Naime, Vojvodina predstavlja multikulturalnu sredinu u kojoj je došlo do pojave velikog broja jezika koji su u upotrebi. Na neophodnost izučavanja srpsko-slovačke dvojezičnosti ukazuje njena duga tradicija na teritoriji Vojvodine, ali i potencijalna ugroženost slovačkog jezika. Takođe, osim potencijalne ugroženosti slovačkog jezika, važno je izučavati način na koji deca čiji je maternji jezik slovački zapravo koriste srpski jezik kao nematernji jezik jer su od predškolskog uzrasta uključeni u ustanove za vaspitanje i obrazovanje koje sprovode nastavne programe na slovačkom jeziku. Cilj rada je utvrditi govornu produkciju kod bilingvalne dece u okviru različitih formi govorno jezičkog izražavanja na nematernjem jeziku (srpskom jeziku). Dizajn istraživanja je planiran kao studija preseka. Uzorak dece čine četrdesetoro dece školskog uzrasta (7 godina). Istraživanje je sprovedeno u Osnovnoj školi „Ljudovit Štur“ u Kisaču, i u Osnovnoj školi „Jozef Marčok Dragutin“ u Gložanu. Istraživanje je sprovedeno u decembru 2017. i u januaru 2018. godine. Instrumenti procene koji su korišćeni su: „Test govorno jezičke produkcije“ (strip priča i slika situacije) i „Test za ispitivanje govorne razvijenosti“. Ovim istraživanjem su dobijeni rezultati koji pokazuju razlike u govorno jezičkoj produkciji kod dece na nematernjem jeziku a u odnosu na pol, i u odnosu na različite forme govorno jezičkog izražavanja i sposobnost definisanja pojmova. Deca čiji je maternji jezik slovački imaju sposobnost govorno jezičke produkcije na nematernjem (srpskom) jeziku. Ova sposobnost se može pripisati uticaju same sredine u kojoj je, u većinskom broju slučajeva, maternji jezik srpski. Dakle, korišćenje drugog jezika svakako ima uticaja na govorno jezičku produkciju kod ove dece ali ne u tolikoj meri da bi sposobnost govorno jezičke produkcije bila onemogućena.

Ključne reči: dvojezičnost, govorno jezička produkcija, govor, jezik

ABSTRACT

Bilingualism is considered a very common phenomenon in our region. Namely, Vojvodina represents a multicultural environment where a large number of languages that are in use have appeared. The necessity of studying Serbian-Slovak bilingualism is indicated by its long tradition on the territory of Vojvodina. Also, apart from the potential endangerment of the Slovak language, it is important to study the way in which children whose mother tongue is Slovak actually use the Serbian language as a non-native language because they are included in educational institutions that implement teaching programs in the Slovak language from preschool age. The aim of the work was to determine the speech production of bilingual children within the framework of different forms of spoken language expression in a non-native language (Serbian language). The research design was planned as a cross-sectional study. The sample of children

consists of forty children of school age (age 7). The research was conducted in the elementary school "Ljudovit Štur" in Kisac, and in the elementary school "Jozef Marchok Dragutin" in Gložan. The research was conducted in December 2017 and January 2018. The assessment instruments that were used were: "Speech and language production test" (comic story and situation picture) (1983) and "Speech development test". This research has obtained results that show differences in spoken language production in children in a non-native language in relation to gender, and in relation to different forms of spoken language expression and the ability to define concepts. Children whose mother tongue is Slovak have the ability to speak language production in their non-native (Serbian) language. This ability can be attributed to the influence of the environment in which, in the majority of cases, the mother tongue is Serbian. Therefore, the use of a second language certainly has an impact on the speech and language production of these children, but not to such an extent that the ability to speak and language production would be disabled.

Keywords: bilingualism, speech production, speech, language

UVOD

Bilingvizam je veoma rasprostranjena pojava širom sveta, iako većina ljudi misli da je retka pojava i da je karaktersitična za zemlje u kojima se sasvim ravnopravno koristi dva ili više jezika. Međutim, bilingvizam je prisutan u gotovo svim zemljama sveta, u svim slojevima društva i na svim uzrastima (Grosjean, 1994). Dobro je poznato da Republika Srbija, a naročito Vojvodina važi za multinacionalnu i multikulturnu oblast u državi s većinskim srpskim narodom, koji govori srpskim jezikom, i velikim brojem nacionalnih manjina različitih kulturnih, religijskih i jezičkih grupa. Ovo tradicionalno imigraciono područje tokom vremena dobilo je veliki broj naseljenih etničkih grupa; kako u gradovima, tako i u manjim naseljima. Poznato je da u Vojvodini postoje naselja, pogotovo sela, sa tradicionalno većinskim stanovništvom mađarske, slovačke, rumunske, rusinske etničke pripadnosti. Pušić (2008) je u svom istraživanju naveo da su pojedine nacionalne manjine u ukupnom stanovništvu Vojvodine raspoređene tako da je oko 69.4% stanovništva Vojvodine srpske nacionalnosti, 2.6% crnogorske, 4.6% hrvatske, 9.8% mađarske, 1% slovačke, 0.8% rumunske, 0.2% rusinske, 0.5% romske, 0.1% albanske, 7.1% jugoslovenske, 1% bunjevačke i 3% druge nacionalnosti. Doseljavanje Slovaka u jugoslovenske zemlje datira još od XVIII veka, nastavilo se i u narednom veku a traje i sve do početka XX veka. Prema popisu stanovništva iz 1953. godine, konkretno Slovaci su prema brojnosti bili četvrta manjina u Jugoslaviji (Knjiga IX, 1989), što se donekle poklapa i sa istraživanjem Pušića (2008). Istraživanja kažu da su Slovaci naseljeni u predelu Bačke u naseljima kao što je Bački Petrovac, koji je ujedno i središte slovačke manjine, Kisač, Gložan, Pivnice i Selenča. Bački Petrovac je prvo mesto u Vojvodini u koje su se doselili Slovaci i to čak 1745. godine. U Banatu su naseljeni u Kovačici, Padini, Aradcu, Janošiku i Hajdučici, au Sremu u Staroj Pazovi, Boljevcima i Erdeviku (Pušić, 2004; Pušić, 2008; Selinić, 2010). Prirodno je da se ljudi radije opredeljuju da žive u sredini gde je njihov maternji jezik u najširoj upotrebi, ali je takođe razumljivo da postoji potreba da se prostorno koncentrišu i pojedine manjinske grupe. U tom slučaju oni žive u neposrednoj blizini ljudi koji su im po tom važnom, manjinskom obeležju, slični i tako doživljavaju grupnu sigurnost (Pušić, 2008). U navedenim naseljima je slovački jezik maternji jezik, dok je srpski jezik manje korišćen i posmatra se kao drugi jezik kod ljudi slovačke nacionalnosti. Terminološki, maternji

jezik se odnosi na prvi jezik koji dete uči. Takođe ga nazivamo kao primarni jezik, maternji jezik ili L1. L2 ili drugi jezik se odnosi na proces učenja drugog jezika nakon što je maternji jezik usvojen. Ponekad se termin odnosi i na učenje trećeg ili četvrtog jezika (Gass, Behney, & Plonsky, 2020).

Kada je u pitanju slovački jezik, slovački jezik je najpre postojao kao jezik sa mnoštvom primesa mađarskog i nemačkog jezika, a zatim se izdvojio kao samostalan jezik i sada koegzistira sa srpskim jezikom. Na neophodnost izučavanja srpsko-slovačke dvojezičnosti ukazuje njena duga tradicija na teritoriji Vojvodine, ali i potencijalna ugroženost slovačkog jezika. Otkada u se doselili Slovaci u krajeve Vojvodine, jezik je uspeo da zadrži svoj osnovni oblik i sve nacionalne attribute (Týrová, 2016). Srpski i slovački jezik su srodni jezici i pripadaju istoj grani indoevropskih jezika, tj. pripadaju grupi slovenskih jezika. Ako uzmemo ove činjenice u obzir, možemo zaključiti da je stepen sličnosti između njih nezanemarljiv (Tirova i Uhlarik, 2014; Ivanović, 2006; Uhlarik i Tirova, 2016). Ono što se može izdvojiti kao sličnost između srpskog i slovačkog jezika jesu identične gramatičke kategorije i sličan sistem gramatičkih oblika, isti broj padeža i sličan princip deklinacije imenica, sličan sistem glagolskih vremena, slični koreni pojedinih reči koje olakšavaju učenje reči i upotrebu rečnika (Tirova i Uhlarik, 2014). Takođe, osim potencijalne ugroženosti slovačkog jezika, važno je izučavati način na koji osobe čiji je maternji jezik slovački zapravo koriste srpski jezik kao nematernji jezik. Upitno je zašto se neretko dešava da osobe koje žive u naseljima u kojima je maternji jezik slovački ne nauče srpski jezik. Na uspeh u ovladavanju srpskim jezikom kao nematernjim jezikom utiče više faktora, među kojima su najznačajniji tipološka bliskost/različitost maternjeg i srpskog jezika i etnojezička mešovitost/homogenost sredine u kojoj učenici žive. Nadalje, učestala je pojava razdvajanja dece u obrazovnom i vaspitnom sistemu gde se javlja i psihološka prepreka kod pripadnika manjina da se uključe u društveni život van granica svoje etno-kulturne zajednice. Upravo ta individualna nespремnost za društvenu integraciju dovodi i do ređe upotrebe srpskog jezika u svakodnevnom životu (Bašić, 2015). Učenici koji nastavu pohađaju na slovačkom jeziku obavezni su, u okviru redovnog školovanja, da uče srpski kao nematernji jezik. Mada jeste obavezan predmet, u njegovom koncipiranju i realizaciji teži se razvijanju aditivnog bilingvizma, tipa bilingvizma „kod koga se znanja stečena u drugom jeziku prosto dodaju ranije usvojenim sposobnostima u prvom jeziku, pa je ukupni rezultat nesumnjivo jezičko obogaćenje (Zvekić-Dušanović i Redli, 2021). Pored svega navedenog, jedan od razloga takođe može biti što autor Diller (1974) kaže da dva jezika nikada ne mogu da postanu jedinstven sistem i da nije moguće da se gramatika i leksika izgrade na istom nivou u oba jezika. Takođe, u ovom istraživanju navode da kod bilingvalnih osoba postoji jedan gramatički, a dva odvojena leksička sistema, a fonetska struktura postaje identična u kasnijim fazama razvoja (Bialystok, 1991; Vučinić, 2011). Primećeno je i da deca, zapravo, uzimaju za dominantan onaj sintaksički sistem koji pripada jeziku koji bolje govore u odnosu na nedominantan jezik, kao i da često zamene reči iz svog dominantnog jezika rečima svog nedominantnog jezika, a da se obrnuta situacija retko dešava (Vučinić, 2011). Kao što je već pomenuto, deca koja žive u ovim naseljima pohađaju nastavu koja je organizovana na slovačkom jeziku od predškolskog perioda pa nekada i do kraja srednjoškolskog perioda. Razlog zbog kog je omogućeno školovanje na slovačkom jeziku ili na bilo kom jeziku manjine jeste upravo to što je jedan od najvažnijih segmenata za opstanak jedne

nacionalne zajednice na određenim prostorima je obrazovanje na jeziku te nacionalne manjine. Najnoviji podaci iz školske 2014/15. godine ističu da se nastava na slovačkom jeziku na teritoriji Vojvodine sprovodi u 17 osnovnih škola, dve srednje škole/gimnazije i u jednoj srednjoj stručnoj i tehničkoj školi, što je oko 3200 učenika (Hudakova et. al, 2020).

Svrha istraživanja

Na osnovu pregleda dostupne literature o govornoj produkciji kod dece na nematernjem jeziku a čiji je maternji jezik slovački, jasno je da gotovo da ne postoje istraživanja u ovoj oblasti kada je u pitanju srpsko govorno područje. U istraživanjima se najčešće ističe proučavanje slovačkog jezika kao nematernjeg (Tirova, Uhlarik, 2014; Uhlarik, Tirova, 2016). Shodno tome, cilj našeg istraživanja je bio da ispitamo govornu produkciju na srpskom jeziku kod dece čiji je maternji jezik slovački. U skladu sa tim, izdvajaju se ciljevi i hipoteze istraživanja.

Cilj i hipoteze istraživanja

Ciljevi rada:

1. Utvrditi govornu produkciju kod bilingvalne dece u okviru različitih formi govorno jezičkog izražavanja.
2. Utvrditi nivo razvijenosti govorno jezičke produkcije kod bilingvalne dece na nematernjem jeziku u odnosu na pol.
3. Utvrditi razvijenost sposobnosti definisanja pojmova kod bilingvalne dece na nematernjem jeziku.

Hipoteze:

1. Ne postoji statistički značajna razlika govorne produkcije kod bilingvalne dece u odnosu na različite forme govorno jezičkog izražavanja.
2. Ne postoji statistički značajna razlika u razvijenosti govorno jezičke produkcije kod bilingvalne dece u odnosu na pol.
3. Kod bilingvalne dece je smanjena sposobnost definisanja pojmova na nematernjem jeziku.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak dece činilo je četrdesetoro dece uzrasta 7 godina koji pohađaju prvi razred osnovne škole. Istraživanje je sprovedeno u Osnovnoj školi „Ljudovit Štur“ u Kisaču i u Osnovnoj školi „Jozef Marčok Dragutin“ u Gložanu.

Mjerni instrumenti

„Test govorno jezičke produkcije“ (Milenković, Ivić, Rosandić i Smiljanić, 1983) -strip priča procenjuje i prati govorno-jezičku razvijenost. Strip slika, ili slike u sledu imaju tu prednost što ispitanik može da razvija svoja zapažanja, da ih povezuje i interpretira i da pri tome njegov govor deluje kao spontano izlaganje. Govor koji se dobije pomoću strip slika je mnogo originalniji od prepričavanja, jer zahteva samostalnu jezičku formulaciju, tj. samostalan sklop rečenica ili iskaza. Strip priča (slike u sledu) se sastoji od četiri slike, međusobno povezane redosledom događaja. Slike treba da su povezane sa njihovim

životnim iskustvom. Odgovori se stenografski zapisuju, a vrši se procena ukupnog broja reči, broja rečenica (gramatički pravilnih i nepravilnih), broja reči u rečenici i broja postavljenih pitanja.

„Test govorno jezičke produkcije“ (Milenković, Ivić, Rosandić i Smiljanić, 1983), slika situacije ima za cilj da proceni i prati govorno-jezičku razvijenost. Slika kao podsticaj je pogodno sredstvo za ispitivanje govorno jezičkih sposobnosti na svim uzrastima. Opis slike je najjednostavnija forma govorno jezičkog izražavanja. Test predstavlja sliku celovite situacije sa mnogo detalja i mogućnosti za zapažanje. Odgovori se stenografski zapisuju (sve što dete kaže, čak i ponovljene reči ili fraze). Vrši se analiza ukupnog broja reči i rečenica (gramatički pravilnih i nepravilnih), ukupnog broja reči u rečenici i ukupnog broja postavljenih pitanja.

„Test za ispitivanje govorne razvijenosti“ (Vasić, 1991) ispituje govorno-jezičku razvijenost i utvrđivanje govornog razvoja kod dece od 3-14 godina. Ocenom dečijih odgovora dobijaju se podaci o razvijenosti dečijeg rečnika, o nivou značenjskog sadržaja koji su obuhvaćeni definisanim pojmom, kao i o kvantitativnoj i kvalitativnoj prirodi definicija. Test se sastoji iz pet najfrekventnijih imenica uzetih iz „Dečijeg rečnika“ (Vera Lukić) – majka, kuća, čovek, sunce, život. Kvantitativnom analizom dobija se prosečan broj reči u odgovorima na svih pet pitanja. Kvalitativnom analizom određujemo kategoriju definicije po tipu omisija odgovora, eholaličnih odgovora, pogrešnih odgovora, funkcionalnih definicija, literarnih definicija, deskriptivnih definicija, logičkih definicija, logičkih definicija sa specifičnom karakteristikom i potpunih logičkih definicija.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u periodu decembra 2017.godine do januara 2018.godine. Istraživanje je dizajnirano kao studija preseka. Kriterijumi za uključivanje u istraživanje bili su: potpisana saglasnost roditelja; odsustvo senzornih, neuroloških i psihijatrijskih poremećaja; maternji jezik dece je slovački. Kriterijumi za isključivanje iz istraživanja su: deca koja nisu donela potpisanu saglasnost roditelja; deca koja se školuju po IOPu; deca čiji maternji jezik nije slovački.

Za ovo istraživanje je dobijena i saglasnost Etičke komisije Medicinskog fakulteta u Novom Sadu, saglasnost direktora osnovnih škola u kojima je sprovedeno istraživanje kao i saglasnost roditelja/staratelja.

Metode obrade podataka

Za unos i obradu podataka korišćen je programski paket SPSS 20.0. U radu su korišćene sledeće statističke tehnike: U okviru komparativne statistike, budući da je veličina uzorka bila ograničena (mali broj ispitanika po grupama), razlika između grupa testirana je Man-Vitnijevim U testom (neparametrijska zamena za t-test za nezavisne uzorke). Za poređenje razlika u skorima na dve forme testa govorno jezičke produkcije u okviru istog uzorka korišćena je t-test za zavisne uzorke. U sklopu deskriptivne statistike podaci su predstavljeni u vidu frekvencija i procenata, kao i aritmetičkih sredina i standardnih devijacija. U primenjenim statističkim metodama kriterijum za statističku značajnost bila je verovatnoća $p < 0.05$.

REZULTATI

Testiranje razlika između grupa

Za poređenje razlika u skorovima na pojedinačnim dimenzijama (ukupno rečenica, pravilne rečenice, nepravilne rečenice, ukupno reči u celoj priči, prosečan broj reči u rečenici, minimalan broj reči u rečenici, maksimalan broj reči u rečenici o broj dodatnih pitanja) dve forme testa govorno jezičke produkcije –*Testa stripa* i *Testa slika* korišćena je t-test za zavisne uzorke. U tabelama koje slede prikazane su vrednosti t-testova i nivo značajnosti, kao i aritmetičke sredine i standardne devijacije.

Tabela 1. Poređenje rezultata Strip priča i Slika situacije

Table 1. Comparison of test results

	t-test za zavisne uzorke			t	df	p
	AS	SD	SD AS			
Ukupno rečenica	-1.95	1.69	0.27	-7.281	39	0.000
Pravilne rečenice	-0.20	1.38	0.22	-.916	39	0.365
Nepravilne rečenice	-1.75	1.61	0.26	-6.861	39	0.000
Ukupno reči u celoj priči	-10.18	12.24	1.94	-5.257	39	0.000
Prosečan broj reči u rečenici	0.44	1.59	0.25	1.745	39	0.089
Minimalan broj reči u rečenici	0.75	2.40	0.38	1.973	39	0.056
Maksimalan broj reči u rečenici	0.18	1.22	0.19	.909	39	0.369
Broj dodatnih pitanja	-1.35	1.41	0.22	-6.073	39	0.000

Kao što se vidi iz Tabele 1. rezultati t-testa pokazuju da su razlike u vrednostima aritmetičkih sredina između skorova na dva testa, statistički značajne, za sledeće subtestove *ukupno rečenica*, *nepravilne rečenice*, *ukupno reči u celoj priči*, *broj dodatnih pitanja*. Marginalna značajnost se beleži kod dimenzije *minimalan broj reči u rečenici*. U slučaju ovih dimenzija ispitanici postižu prosečno više skorove na Testu slika, u odnosu na Test stripa. Tako na Test stripu kod subtesta *ukupno rečenica* prosečna vrednost (AS) reči iznosi 2.93 dok na istom tom subtestu u okviru Test slika situacije ta prosečna vrednost (AS) iznosi 4.88. Slična situacija je i kod subtesta *nepravilne rečenice* gde je prosečna vrednost u okviru Test stripa 1.70 reči, a u okviru Test slika situacije 3.45. Kod subtesta *ukupno reči u celoj priči* prosečna vrednost na Test stripu iznosi 17.58, dok na Test slika situacije iznosi 27.75. Na ostalim dimenzijama se ne beleže statistički značajne razlike.

Da bi se ispitalo postojanje razlika između dečaka i devojčica na dva testa govorno jezičke produkcije i testa ispitivanja govorne razvijenosti primenjena je neparametrijska tehnika ispitivanja razlika Man-Vitnijevevim U testom.

Rezultati Man-Vitnijevo U-testa koji su prikazani u Tabeli 2., pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u prosečnom postignuću na dimenzijama Testa strip priča između dečaka i devojčica.

Tabela 2. Rezultati na Testu strip priča**Table 2.** Results of first test

	Grupa	Prosečan rang	U	Z	p
Ukupno rečenica	devojčice	21.26	178.0	-490	0.624
	dečaci	19.47			
Pravilne rečenice	devojčice	21.50	172.5	-658	0.511
	dečaci	19.15			
Nepravilne rečenice	devojčice	20.89	186.5	-253	0.800
	dečaci	19.97			
Ukupno reči u celoj priči	devojčice	23.46	127.5	-1.864	0.062
	dečaci	16.50			
Prosečan broj reči u rečenici	devojčice	22.46	150.5	-1.255	0.209
	dečaci	17.85			
Minimalan broj reči u rečenici	devojčice	22.04	160.0	-1.015	0.310
	dečaci	18.41			
Maximalan broj reči u rečenici	devojčice	21.65	169.0	-1.393	0.164
	dečaci	18.94			
Broj dodatnih pitanja	devojčice	20.13	187.0	-244	0.807
	dečaci	21.00			

Tabela 3. Rezultati na Testu slika situacije**Table 3.** Results of second test

	Grupa	Prosečan rang	U	Z	p
Ukupno rečenica	devojčice	23.70	122.0	-2.050	0.040
	dečaci	16.18			
Pravilne rečenice	devojčice	23.00	138.0	-1.637	0.102
	dečaci	17.12			
Nepravilne rečenice	devojčice	21.48	173.0	-0.626	0.532
	dečaci	19.18			
Ukupno reči u celoj priči	devojčice	25.37	83.5	-3.068	0.002
	dečaci	13.91			
Prosečan broj reči u rečenici	devojčice	22.83	142.0	-1.477	0.140
	dečaci	17.35			
Minimalan broj reči u rečenici	devojčice	21.11	181.5	-0.393	0.695
	dečaci	19.68			
Maximalan broj reči u rečenici	devojčice	21.54	171.5	-0.992	0.321
	dečaci	19.09			
Broj dodatnih pitanja	devojčice	21.28	177.5	-0.504	0.614
	dečaci	19.44			

Kada su u pitanju dimenzije Testa slika situacije, rezultati Man-Vitnjevog U-testa koji su prikazani u Tabeli 3., pokazuju da postoje statistički značajne razlike između dečaka i devojčica u prosečnom postignuću na dimenziji ukupan broj reči i dimenziji ukupno reči u celoj priči. Kod obe dimenzije prisutna razlika je u korist devojčica, koje imaju

bolje prosečno postignuće. Na ostalim dimenzijama se ne beleži statistički značajna razlika među ispitivanim grupama.

Tabela 4. Test za ispitivanje govorne razvijenosti

Table 4. Results of third test

	Grupa	Prosečan rang	U	Z	p
Čovek	devojčice	23.46	127.5	-1.880	0.062
	dečaci	16.50			
Majka	devojčice	23.78	120.0	-2.122	0.039
	dečaci	16.06			
Život	devojčice	23.39	129.0	-1.870	0.071
	dečaci	16.59			
Kuća	devojčice	24.61	101.0	-2.669	0.009
	dečaci	14.94			
Sunce	devojčice	22.30	154.0	-1.159	0.265
	dečaci	18.06			
Suprotno (veliki)	devojčice	20.72	190.5	-0.174	0.892
	dečaci	20.21			
Suprotno (dobar)	devojčice	21.39	175.0	-0.585	0.588
	dečaci	19.29			
Suprotno (crn)	devojčice	21.96	162.0	-0.976	0.371
	dečaci	18.53			
Suprotno (slobodan)	devojčice	22.33	153.5	-1.183	0.254
	dečaci	18.03			

Kada su u pitanju dimenzije Testa za ispitivanje govorne razvijenosti, rezultati Man-Vitnijevog U-testa koji su prikazani u Tabeli 4., pokazuju da postoje statistički značajne razlike između dečaka i devojčica u prosečnom postignuću na dimenziji Majka i dimenziji Kuća. Kod obe dimenzije prisutna razlika je u korist devojčica, koje imaju bolje prosečno postignuće u odnosu na dečake. Na ostalim dimenzijama se ne beleži statistički značajna razlika među dečacima i devojčicama.

Na osnovu visine aritmetičke sredine u okviru testa za ispitivanje govorne razvijenosti, prosečno postignuće dece na korišćenim testovima se kretalo u intervalu od 2.88 do 4.70. Najviše prosečno postignuće je dobijeno u okviru subtesta *sunce* koje je iznosilo ocenu 4.70, dok je najniže postignuće bilo na subtestu *život*. U okviru antonima (suprotne reči), najviše postignuće je dobijeno u okviru subtesta *veliki* gde je prosečna vrednost bila 4.18, dok najniže postignuće na subtestu *crn* gde je prosečna vrednost bila 2.88.

DISKUSIJA

Govorno jezička produkcija se zasniva na principu simbolizacije na osnovu koje se neki predmet ili pojava iz stvarnog ili imaginarnog sveta reprezentuje nekim elementom jezika. Da bi se razvio sistem simbolizacije, dete paralelno mora da usvoji neophodna saznanja o predmetima i pojavama. Osim toga, sposobnost definisanja pojmova predstavlja važan pokazatelj jezičkog razvoja. Da bi se došlo do definisanje pojmova, neophodno je da se ostvare određeni uslovi poput kognitivne i leksičke zrelosti. Samim

tim, usvajanje drugog jezika kao veoma kompleksna pojava utiče na celokupan govorno jezički razvoj (Stančić i Ljubešić, 1994; Petrović-Sočo, 1997; Drljan, 2022).

U okviru ovog istraživanja ispitivana je govorno jezičku produkcija na nematernjem jeziku kod dece čiji je maternji jezik slovački. Ispitivanje je izvršeno na sprskom jeziku koji je nematernji jezik ovoj deci. Prva hipoteza se odnosila na nepostojanje statistički značajne razlike u govornoj produkciji između različitih formi govorno jezičkog izražavanja. Ustanovljeno je da ipak postoji razlika u govornoj produkciji u odnosu na različite forme govorno jezičkog izražavanja. U okviru istraživanja rezultati su pokazali da su deca postigla više skorove u okviru testa Slika situacije, dok su na testu Strip priča prosečne vrednosti bile nešto niže. Ovo se može objasniti time što je prepričavanje slike kao forma govorno jezičkog izražavanja jednostavniji oblik govorno jezičke produkcije u odnosu na strip priču. Prepričavanje slike u sledu (strip priča) je monolog koji postavlja veoma težak zahtev sa logičkim struktuiranjem, vremenskim i uzročnim poređenjem i unapred pretpostavljenim sposobnostima. Takođe treba napomenuti da opisivanje slike u sledu, u odnosu na sliku situacije, predstavlja teži zadatak jer ispitanik mora da povezuje i interpretira sadržaj a da samim tim govor deluje kao spontano izlaganje. Deca uopšteno nisu uspešna u produkciji punog prepričavanja do rane školske dobi (Reed, 2005). Ukoliko uzmemo u obzir da su uz to deca ispitivana na nematernjem jeziku u okviru ovog istraživanja, jasno je zbog čega postoji statistički značajna razlika. Osim toga, istraživanje autora Maričić i Popović (2014) je istaklo da strip priče nude mogućnost za razvijanje jezičke produkcije kod dece na nematernjem jeziku i da su dobar pokazatelj toga kakva je jezička produkcija kod dece. Često se upravo strip priče koriste u nastavi stranih jezika kao početno sredstvo za razvijanje jezika. Takođe, autori Petrovački i Savić (2012) ističu da je i primena slike i primena strip priča jedan od načina da se lakše savlada jezik, što opet potvrđuje da su ovo dobri načini da se proceni govorna produkcija kod dece na nematernjem jeziku, ali takođe ističu da je primena stripa zahteva viši nivo poznavanja jezika. U istraživanjima koja su za proučavala govorno-jezičku produkciju na nematernjem jeziku kod dece sa poremećajem iz spektra autizma najčešće nailazimo na isticanje negativnih efekata usvajanja dva jezika u isto vreme. Kao razlog se navodi to da je jedan od učestalih simptoma koji je prisutni kod dece iz spektra autizma zapravo poteškoća sa govornom produkcijom (Američka psihijatrijska udruga, 1996) dok se 25% dece sa ovim poremećajem uopšte ne izažava verbalno (Howard et al., 2020). Samim tim, ukoliko već postoje teškoće u usvajanju jednog jezika, pretpostavka je da uključivanje drugog jezika u komunikaciju kod ove dece može samo da napravi još veću konfuziju (Bird et al., 2011).

Druga hipoteza ovog istraživanja je bila da ne postoji statistički značajna razlika između dečaka i devojčica u govornoj produkciji. Dobijeni rezultati pokazuju da su u pojedinim segmentima devojčice ostvarile bolje rezultate u odnosu na dečake. Razlog tome može biti kao veći obim rečnika kod devojčica u odnosu na dečake a na istom uzrastu, što pokazuju i druga istraživanja (Petrović-Sočo, 1997). Devojčice su postigle najveći skor u okviru definisanja pojmova „Majka“ i „Kuća“. Ovi pojmovi su možda najbliži njihovom iskustvu, mada u odnosu na način na koji su devojčice opisivale ove pojmove jasno se može primetiti da mnogo opširnije i detaljnije pristupaju samom definisanju pojmova u odnosu na dečake i da sa mnogo više emocije opisuju pojmove. Što se tiče ostalih istraživanja, Veselinović, Kašić i Slavnić (2012) su ispitivali sposobnost imenovanja i definisanja pojmova kod dece predškolskog uzrasta i došli su do rezultata

koji pokazuju prisustvo razlike između dečaka i devojčica. Devojčice su u okviru ovog istraživanja imale bolje rezultate, što govori u prilog ranijoj spremnosti na jezičko izlaganje što potvrđuje rezultate gore predstavljenog istraživanja.

Ovo istraživanje pokazuje da deca imaju sposobnost definisanja pojmova i na nematrnjem jeziku, što je opovrgnulo treću hipotezu koja je postavljena u okviru ovog istraživanja. Kod nekih pojmova postignut je čak i maksimalan broj bodova. U okviru ovog testa je, pored sposobnosti definisanja pojmova, ispitano i poznavanje antonima koji su tipični za rani predškolski uzrast. Vladislavljević (1983) je utvrdila da se najpre razvija sposobnost pronalaženja većeg broja značenja unutar jedne reči (homonimi), a potom se razvijaju asocijacije polariteta, odnosno antonimi i to u domenu konkretnih pojmova, zatim sledi usvajanje sinonima. Na kraju dolazi do usvajanja mentonima, i oni ne predstavljaju deo aktivnog dečijeg rečnika. Po ovoj autorki, antonimi kao reči sa suprotnim značenjem se tipično javljaju do sedme godine. Korišćen test u okviru ovog istraživanja je namenjen uzrastu do 7 godina, pa kada uporedimo rezultate sa tom činjenicom, možemo zaključiti da ipak postoji smanjena sposobnost definisanja pojmova, naročito kada su u pitanju antonimi i reč „crn“. U ostalim istraživanjima na našim prostorima, istraživači su došli do sličnih rezultata iako su u samom istraživanju testirana deca na svom maternjem jeziku. Naime, Vuković i saradnici (2010) su ispitivali uticaj uzrasta na razvoj rečnika kod dece sa poremećajem u govorno jezičkom razvoju i dece tipičnog dečijeg razvoja, a u okviru instrumenata procene su ispitivali i sposobnost definisanja pojmova u odnosu na uzrast, gde je ispitivana grupa bila homogena u odnosu na pol. Uzimajući u obzir to da je uzrast koji je bio ispitivan bio 5 godina, 6 godina i 7 godina, statistički značajnih razlika nema u odnosu na sposobnost definisanja antonima, tačnije test procene je ispitivao celokupnu semantičku kategoriju jezika. Međutim, kada se posmatraju rezultati sposobnosti definisanja pojmova, tu je već postojala statistički značajna razlika, gde su ispitanici uzrasta 7 godina pokazali najbolje rezultate. U istraživanju Ibrahimagić i saradnika (2007) u kom je bio cilj predstaviti rezultate istraživanja jezičkih sposobnosti kod dece urednog jezičkog razvoja. Rezultati subtesta kojim je ispitivano poznavanje i upotreba imenica sa suprotnim značenjem pokazuju da neki ispitanici nisu pokazali znanje ili su postigli veoma nizak rezultat, iako su bili testirani na svom maternjem jeziku. Ovo potvrđuje činjenicu da i deca na nematrnjem jeziku mogu definisati pojmove i generalno imaju razvijeno semantično znanje.

Ostala istraživanja su obuhvatila poređenje govorne produkcije maternjeg i nematrnjeg jezika, kao i sam uticaj maternjeg jezika na usvajanje nematrnjeg. U okviru ovih istraživanja je ustanovljeno da postoje statistički značajne razlike, koje su najuočljivije ukoliko se radi o deci mlađeg uzrasta, dakle najveći uticaj se pripisuje starosnoj dobi, kao i mnogim drugim faktorima koji mogu remetiti usvajanje nematrnjeg jezika kod ovih osoba poput stava roditelja prema jeziku, stava društvene sredine prema jeziku, kontinuiranost upotrebe oba jezika i sl. (Vuletić Đurić, 2016; Reverberi et al., 2015; MacLeoud & Stoel-Gammon, 2010). U disertaciji Vuletić Đurić (2016) su ispitivane promene jezika izazvane kontaktom srpskog jezika sa nemačkim jezikom u govoru Srba. Predmet istraživanja je bio da se utvrde lingvistički i sociolingvistički faktori koji utiču na proces zamene/očuvanja kao i proces menjanja srpskog jezika u govoru Srba – radnih migranata od prve do treće generacije, tako da su ovim istraživanjem obuhvaćena i deca različitih uzrasta. Posmatrali su se procesi poput interferencije, transferencije, zamene jezika, preključivanje kodova. Primenjene su kvalitativne i kvantitativne metode

istraživanja. Ispitivanjem se došlo do rezultata da je kod prve generacije radnih migranata najviše zastupljena leksička transferencija, dok je srpski jezik predstavnika druge i treće generacije podlegao gramatičkim transferencijama. Ovaj podatak govori u prilog tome da su deca koja su testirana u kasnijem delu istraživanja najviše poprimio obeležja nemačkog jezika. Veliki uticaj su imali i faktori poput generacijske pripadnosti koja povlači za sobom način usvajanja jezika, stepen obrazovanja, kontakti sa maticom, stav roditelja prema maternjem jeziku, stav migranata prema samom boravku u Nemačkoj i institucionalna podrška.

ZAKLJUČAK

Deca čiji je maternji jezik slovački imaju sposobnost govorno jezičke produkcije na nematernjem (srpskom) jeziku. Ova sposobnost se može pripisati uticaju same sredine u kojoj je, u većinskom broju slučajeva, maternji jezik srpski. Dakle, korišćenje drugog jezika svakako ima uticaja na govorno jezičku produkciju kod ove dece ali ne u tolikoj meri da bi sposobnost govorno jezičke produkcije bila onemogućena. Ono što takođe možemo zaključiti jeste da i pol ima uticaja na sam govor pa tako i na govorno jezičku produkciju. Bitan faktor, pored pola, je svakako i uzrast. Ukoliko dete previše rano počne sa učenjem dva jezika istovremeno, može doći i do usporenog govorno jezičkog razvoja. Različite forme govorno jezičkog izražavanja mogu predstavljati problem baš zbog različitog nivoa složenosti i načina na koji se formira priča u odnosu na formu izražavanja. Ceo govorno jezički razvoj zavisi od individualnih karakteristika samog deteta, uticaja i podsticaja sredine i samim tim uzrast u kom počinje usvajanje drugog jezika veoma utiče na razvoj maternjeg jezika. Stav roditelja prema dvojezičnosti veoma određuje koliko će drugi jezik imati uticaja na razvoj govora.

LITERATURA

- Američka psihijatrijska udruga. (1996). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-IV: međunarodna verzija s MKB-10 šiframa*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bašić, G. (2015). *Uticaj obrazovanja na jezicima nacionalnih manjina na spoljašnje i unutrašnje migracije pripadnika nacionalnih manjina*. Švajcarska agencija za razvoj i saradnju (SDC), Međunarodna organizacija za migracije (IOM) i Program za razvoj Ujedinjenih nacija (UNDP).
- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bird, E. K. R., Lamond, E., & Holden, J. (2011). Survey of bilingualism in autism spectrum disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 52–64. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00071.x>
- Diller, K.C. (1974). Compound and Coordinate Bilingualism: A Conceptual Artifact. *Word*, 26, 254-261.
- Drljan, B. (2022). *Jezički poremećaji kod dece*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2020). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Grosjean, F. (1994). *Individual bilingualism. The encyclopedia of language and linguistics*, 3, 1656-1660.

- Howard, K., Gibson J. & Katsos, N. (2020). Parental Perceptions and Decisions Regarding Maintaining Bilingualism in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 179–192. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04528-x>
- Hudakova, J., Papcunová, V., Gregáňová, R. (2020). Education in Pandemic in Slovakia. In ICERI (Ed.), *ICERI2020 Proceedings, 13th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 4101-4107). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0920>
- Ibrahimagić, A., Salihović, N., Duranović, M., & Junuzović-Žunić, L. (2007). Development of Bosnian Language Morphology in Socioeconomics Diverse Children. In Zbornik referatov. 2.kongres logopedov slovenije „*Kalititeta slovenske logopedije v evropskom prostoru*“ (pp. 73-76).
- Ivanović, J. (2006). Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive. *Pedagoška istraživanja*, 3, 215-246.
- Knjiga IX, Stanovništvo po narodnosti, Beograd (1955). 4. Arhiv Jugoslavije, Beograd, fond 507/XVIII, CK SKJ, Komisija za nacionalne manjine, XVIII-k. 11/1-34, dokument 15, Statistički podaci, Jugoslavija 1918–1988, Statistički godišnjak, Beograd 1989., 44.
- MacLeod, A., Stoel-Gammon, C. (2010). What is the impact of age of second language acquisition on the production of consonants and vowels among childhood bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 14(4), 400+. <https://link.gale.com/apps/doc/A247338610/AONE?u=anon~b7c7d6ef&sid=googleScholar&xid=4c55a809>
- Milenković, M., Ivić, I., Rosandić, R. (1983). *Test govorno jezičke produkcije*. Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora.
- Petrovački, L. J. i Savić, M. (2012). Strip u nastavi gramatike srpskog jezika. *Metodički vidici*, 3, 11-28.
- Pušić, L. M. (2003). One dilemma of the residents in Vojvodina: To stay or to leave?. *Sociologija*, 45(2), 141-154. <https://doi.org/10.2298/SOC0302141P>
- Pušić, L. (2008). Jedna slika multikulturalnosti u Vojvodini - jezik kao pretpostavka za komunikaciju. *Sociologija*, 50(2), 175-190. <https://doi.org/10.2298/SOC0802175P>.
- Reverberi, C., Kuhlen, A., Abutalebi, J., Greulich, S., Costa, A., Seyed-Allaei, Sh., Haynes, J. (2015). Language control in bilinguals: Intention to speak vs. execution of speech. *Brain & Language*, 144, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.03.004>
- Petrović-Sočo B. (1997). *Dijete, odgajatelj i slikovnica*. Zagreb: Alinea.
- Popović, N. i Maricic Mesarovic, S. (2014). Učenje stranog jezika kroz strip: analiza i zastupljenost stripovne forme u udžbenicima za francuski i španski kao strani jezik. *Jezički i kulture u vremenu i prostoru*, III, 619-629.
- Reed, VA. (2005). *An Introduction to Children with language Disorders* (3rd ed). USA: Person Education.
- Selinčić, S. (2010). Česi i Slovaci u Hrvatskoj i Srbiji 1945.–1948./9. – prve godine iskustva s komunističkom Jugoslavijom. *Časopis za suvremenu povijest*, 42(2), 413-432. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/63649>.
- Stančić, V, Ljubešić, M. (1994). *Jezički, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Tirova, Z. i Uhlarik, J. (2014). Ortografske i ortoepske greške učenika čiji je maternji jezik srpski pri usvajanju slovačkog kao bliskog slovenskog jezika. U zborniku radova *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: Primenjenolingvistička istraživanja* (str. 34-51). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Týrová, Z. (2016). *Slovensko-Srbský biligvizmus vo Vojvodine* (Doktorská dizertácia). Univerzita v novom sade, Filozofická fakulta.
- Uhlarik, J. i Tirova, Z. (2016). Morfološke, sintaksičke i leksičke greške učenika čiji je maternji jezik srpski pri usvajanju slovačkog jezika kao bliskog slovenskog jezika. *Metodički vidici*, 7(7), 277-294. <https://doi.org/10.19090/mv.2016.7.277-294>

- Vasić, S. (1991). *Test za ispitivanje govorne razvijenosti*. Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora.
- Veselinović, I., Kašić, Z. i Svetlana, S. (2012). Sposobnost imenovanja i definisanja pojmova kod dece predškolskog uzrasta. U N. Glumbić i V. Vučinić (Ur.), *Zbornik radova*–6. Međunarodni naučni skup „*Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* “ (str. 11-17). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Vladislavljević, S. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vuković, M., Vuković, I., Stojanović, V. (2010). Investigation of language and motor skills in Serbian speaking children with specific language impairment and typically developing children. *Research in developmental disabilities*, 31(6),1633-1644. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.04.020>
- Vuletić Đurić, J. (2016). *Proces zamene jezika i promene izazvane kontaktom srpskog sa nemačkim jezikom u govoru Srba u SR Nemačkoj* (Doktorska disertacija). Filološko-umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu.
- Vučinić, M. (2011). The asymmetry in bilingual lexical processing of form similar words. *Facta universitatis*, 9(2), 115-124.
- Zvekić-Dušanović, D. i Redli, J. R. (2021). Srpski kao nematernji jezik u Republici Srbiji: U težnji kaaditivnom bilingvizmu. *Metodički vidici*, 12(12), 31-50. <https://doi.org/10.19090/mv.2021.12.31-50>

INTERAKCIJSKI UČINAK SPOLA I TJELESNE UHRANJENOSTI NA KVALITETU ŽIVOTA

THE INTERACTION EFFECT OF GENDER AND PHYSICAL NUTRITION ON THE QUALITY OF LIFE

Leona ROCA, Marko BADRIĆ, Siniša OPIĆ

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog rada bio je determinirati interakcijski učinak spola i tjelesne uhranjenosti na kvalitetu života kod učenika primarnog obrazovanja. Prekomjerna tjelesna masa i pretilost kod djece utječe na njihovu kvalitetu života. Djeca sve više tjelesnu aktivnost zamjenjuju sedentarnim aktivnostima, a zdrave obroke brzom hranom, što utječe na njihovu tjelesnu uhranjenost te time narušava kvalitetu života. U izvedenom istraživanju sudjelovalo je 651 učenik četvrtih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj dobi $10,30 \pm 0,47$ godina. Uzorak učenika podijeljen je prema spolu na dva subuzorka (djevojčice i dječaci). Za procjenu subjektivnoga zdravlja i dobrobiti djece, koristila se hrvatska verzija Upitnika kvalitete života KIDSCREEN-10. Visina tijela mjerena je visinomjerom, a sastav tijela pomoću dvofrekventnoga analizatora sastava tijela (TANITA DC-360P). Najviše procjene kvalitete života odnose se na dimenziju odnosa roditelja, obitelji te zabave s prijateljima kao i komponenta usamljenosti. Najniže vrijednosti vidljive su kod dimenzija školskoga uspjeha, slobodnoga vremena te lošega raspoloženja. Od ukupnoga uzorka 79,11 % učenika ima normalan stupanj uhranjenosti, dok ih je 20,89 % prekomjerno teško ili pretilo. Utvrđena je značajna razlika u samoprocjeni kvalitete života između učenika koji imaju normalan stupanj uhranjenosti i onih prekomjerno teških odnosno pretilih učenika. Pretile djevojčice su značajno nezadovoljnije sa svojom kvalitetom života od pretilih dječaka. Poticanjem djece na svakodnevnu tjelesnu aktivnost u kombinaciji sa zdravom prehranom izravno se može utjecati na smanjivanje razine pretilosti, a samim time i na kvalitetu života učenika.

Ključne riječi: KIDSCREEN-10, prehrana, pretilost, učenici, zdravlje

ABSTRACT

The aim of this work was to determine the interaction effect of gender and nutrition on the quality of life of primary education students. Childhood overweight and obesity affect their quality of life. Children are increasingly replacing physical activity with sedentary activities and healthy meals with fast food, which affects their physical nutrition and thus compromises their quality of life. The study involved 651 fourth-grade students in elementary schools in the Republic of Croatia, aged 10.30 ± 0.47 years. The sample of students was divided by gender into two subsamples (girls and boys). The Croatian version of the KIDSCREEN-10 Quality of Life Questionnaire was used to assess children's subjective health and well-being. Height was measured using a stadiometer, and body composition was assessed using a dual-frequency body composition analyzer (TANITA DC-360P). The highest quality of life assessments relate to the dimensions of the parental relationships, family and fun with friends, as well as the loneliness component. The lowest values are visible in dimensions such as school success, free time and bad mood. Of the total sample, 79.11% of students have a normal level of nutrition, while 20.89% are overweight or obese. A significant difference in self-assessment of the quality of life was found

between students with normal level of nutrition and those who are overweight or obese. Obese girls are significantly less satisfied with their quality of life than obese boys. Encouraging children to engage in daily physical activity combined with a healthy diet can directly affect the reduction of obesity levels and consequently improve students' quality of life.

Keywords: KIDSCREEN-10, nutrition, obesity, students, health

UVOD

Kao pokazatelj cjelokupnog zdravlja, kvaliteta života povezana sa zdravljem je temelj za razvoj djece i adolescenata. Ona obuhvaća dobre vršnjačke i obiteljske odnose, pozitivna iskustva u školi, materijalne potrebe te tjelesno i psihičko blagostanje (Ravens-Sieberer et al., 2007). Kvaliteta života povezana sa zdravljem objašnjavana je kao subjektivna percepcija pojedinca o utjecaju zdravstvenog stanja na tjelesno, psihičko i socijalno funkcioniranje, kao i sposobnost obavljanja odgovarajućih aktivnosti u skladu s životnom dobi pojedinca. Ona je važan pokazatelj zdravstvenog stanja (Matza et al., 2004). Promjena načina života sigurno utječe i na stvaranje kvalitetnoga životnog stila koji će donijeti zdravstvene dobrobiti u starijoj dobi (Badrić et al., 2023). Ujedinjeni narodi među svoja prva tri cilja ka održivom razvoju navode očuvanje dobrog zdravlja cjelokupne populacije te unaprjeđenje razine kvalitete života povezane sa zdravljem. Smatraju kako su istraživanja na temelju procjene kvalitete života djece i adolescenata nužna za ostvarivanje toga cilja (Haverman et al., 2017).

Prekomjerna tjelesna težina i pretilost definira se kao kronična bolest koju karakterizira abnormalno ili prekomjerno nakupljanje masnoga tkiva koje predstavlja rizik za zdravlje (World Health Organization, 2021). Učestalost prekomjerne tjelesne težine i pretilosti kod djece dosegla je razmjere epidemije u gotovo cijelom svijetu (Abarca-Gómez et al., 2017). Prekomjerna tjelesna težina i pretilost, a ponajviše teška pretilost, povezani su s fizičkim i psihičkim komorbiditetima, te narušavaju kvalitetu života povezanu sa zdravljem (Styne et al., 2017). Pandemija COVID-19 u svijetu je izazvala različite promijene kod ljudi, a pogotovo one koje utječu na društvene interakcije mladih ljudi i škole. Rezultati provedenih istraživanja potvrdili su pogoršanje mentalnog zdravlja i kvalitete života povezane sa zdravljem (HRQoL) kod djece i adolescenata (Newlove-Delgado et al., 2022). Prekomjerna tjelesna težina i pretilost u dječjoj dobi je multifaktorska bolest koja utječe na tjelesno i mentalno zdravlje djeteta. Europska grupa za pretilost u dječjoj dobi i Europska pedijatrijska akademija naglašavaju nužnost i potiču učitelje da promoviraju tjelesnu aktivnost i njezinu važnost za svu djecu, od rođenja do adolescencije (Wyszyńska et al., 2020).

Pretilost u dječjoj dobi dosegla je visoku stopu u posljednjih 30 godina (Skinner i sur., 2018). Ne povećava samo rizik od kroničnih bolesti poput hipertenzije, dijabetesa i hiperlipidemije, već uzrokuje nisku tjelesnu izdržljivost, atrofiju mišića, ograničenu pokretljivost te dovodi do izolacije od vršnjaka, a samim time do narušavanja mentalnog zdravlja tj. depresije (De Lorenzo et al., 2019). Svjetska federacija za pretilost objavila je prvi Atlas dječje pretilosti 2019., te se njime predviđa da će broj djece školske dobi i adolescenata koji žive s pretilošću porasti sa 150 milijuna diljem svijeta na više od 250 milijuna do 2030. godine (Lobstein & Brinsden, 2019). Značajan porast pretilosti u dječjoj dobi postati će izniman teret za zdravstvene sustave (Hruby & Hu, 2015). U Atlasu, zabilježena je velika razlika u pretilosti prema spolu. Zemlje diljem svijeta s

visokim dohotkom i višim srednjim dohotkom prijavile su veću prevalenciju pretilosti kod dječaka nego kod djevojčica u dobi od 5 do 19 godina, ali ne među zemljama s nižim srednjim i niskim dohotkom (Lobstein & Brinsden, 2019).

Abdominalna (odnosno visceralna ili centralna) pretilost dugi niz godina se povezuje s metaboličkim sindromom, a sada postoje i dokazi o njezinom negativnom utjecaju na dimenzije kvalitete života (Wu et al., 2014). Motivacijom i pridržavanjem preporuka o vremenskom provođenju ispred ekrana i smanjenjem abdominalne pretilosti moglo bi se pozitivno utjecati na kvalitetu života povezanu sa zdravljem kod djece i adolescenata (Perez-Sousa et al., 2018). Na stupanj tjelesne uhranjenosti utječe tjelesna aktivnost, pa tako i na ishode tjelesnog zdravlja i na samu kvalitetu života povezanu sa zdravljem. Tjelesnom se aktivnošću smanjuje rizik od različitih kroničnih bolesti te rizik od mortaliteta (Lang et al., 2018). Također, tjelesna spremnost utječe na važnu komponentu kvalitete života koja se odnosi na mentalno zdravlje. Podiže samopoštovanje, samouvjerenost i smanjuje simptome depresije (Cadenas-Sanchez et al., 2021) koja je sve prisutnija među djecom i adolescentima. Povećanje tjelesne mase kod mladih izaziva probleme sa zadovoljstvom izgleda tijela (Harriger & Thompson, 2012), potiče zlostavljanje od strane vršnjaka (Russo, 2020) te stvara poteškoće u socijalizaciji (Strauss & Pollack, 2003) što u konačnici utječe na kvalitetu života. Kvaliteta života povezana sa zdravljem subjektivni je pojam i višedimenzionalni konstrukt koji uključuje fiziološke, psihološke i funkcionalne aspekte općeg blagostanja (Otto et al., 2017), pruža informacije o tome što djeca i adolescenti doživljavaju i kako upravljaju svojim životom, ukazujući na ono što im je važno (Haverman et al., 2017). Djeca školske dobi i adolescenti prolaze kroz razdoblje života u kojem razvijaju svoj vlastiti identitet, kao i kolektivni identitet (Marker, Steele, & Noser, 2018; Pfeifer & Berkman, 2018) te prolaze kroz znatne fizičke, socijalne i emotivne promjene (Jonsson et al., 2017). Visoka razina kvalitete života, blagostanje i mentalno zdravlje ključni su da bi se dijete pravilno razvilo, te razvijalo svoje sposobnosti i postalo otporno na stresne situacije (WHO, 2005). Način života, prekomjerna tjelesna masa te loša tjelesna spremnost djece i adolescenata utječe na njihovu kvalitetu života. Na mentalno zdravlje pa samim time i na kvalitetu života povezanu sa zdravljem utječe i vrijeme provedeno ispred ekrana. Djeca vrijeme za tjelesnu aktivnost zamjenjuju sedentarnim aktivnostima, a time povećavaju rizik pojave depresije i nezadovoljstva (Cheung, Yip, & Cheung, 2022; Stiglic & Viner, 2019; Gopinath et al., 2012). Tjelesna aktivnost u dječjoj dobi ima ključnu ulogu u prevenciji prekomjerne tjelesne mase. Djeca koja se više bave redovitom tjelesnom aktivnošću imaju manje masnog tkiva od one koja se s manjom razinom tjelesne aktivnosti (Wyszyńska et al., 2020). U istraživanju Ahrens i suradnika (2014) prekomjernu težinu i pretilost imalo više od 40% djece mlađe od 10 godina u južnoj Europi, a manje od 10% u sjevernoj Europi. Noviji rezultati pokazuju da u 2020. godini 337 milijuna djece ili adolescenata živjelo je s pretilošću (World Obesity Federation, 2021). Zbog sve većeg broja pretile djece Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) smanjenje pretilosti proglašava prioritetom u 21. stoljeću (WHO, 2016). Iako se razvoj pretilosti smatra multifaktorijalnim u dječjoj dobi, niska razina potrošnje energije jedna je od najvažnijih faktora koja vodi organizam prema prekomjernoj tjelesnoj težini. Ako intervencije izostanu prekomjerna tjelesna težina ostaje od rođenja preko djetinjstva i adolescencije do odrasle dobi (Wyszyńska et al., 2020).

Kvaliteta života povezana sa zdravljem kod djece i adolescenata bitna je za zdrav prijelaz u odraslu dob (Inchley et al., 2017). Javlja se sve veća potreba za mjerenjima i istraživanjima kvalitete života kod djece školske dobi i adolescenata (Frisén, 2007). Sustavna procjena kvalitete života povezane sa zdravljem na generalnoj populaciji djece i adolescenata izrazito je bitna radi što ranijeg identificiranja djece s mogućim rizikom niske razine kvalitete života (Helseth & Haraldstad, 2021). Uviđanje njene značajnosti dovelo je do sve veće upotrebe instrumenata za samoprocjenu kvalitete života povezane sa zdravljem kod djece (Helseth & Haraldstad, 2021). Istraživanjima je utvrđeno da djeca od osme godine mogu adekvatno izvijestiti o svom subjektivnom zdravlju (Ravens-Sieberer et al., 2014). Za djecu mlađe dobi mogu se koristiti upitnici u kojima roditelju daju svoju procjenu djetetove kvalitete života, odgovarajući u djetetovo ime ili se isti mogu koristiti kao dopunski instrument kod starije djece (Silva et al., 2019). Instrumenti za procjenu kvalitete života djece i adolescenata moraju biti prilagođeni njihovoj dobi te validirani i pouzdani (Helseth & Haraldstad, 2021). Mjerenjima i analizama u području kvalitete života potaknuo bi se razvoj javnozdravstvenih intervencija te bi se dobile informacije o stvarnoj slici kvalitete života populacije (WHO, 2021). U Europskim zemljama s visokim dohotkom pažnja je sve više usmjerena na kvalitetu života odnosno na mentalno zdravlje i dobrobit adolescenata, zbog sve lošijih rezultata istraživanja u tom području (Cosma et al., 2020).

Cilj rada je determinirati interakcijski učinak spola i tjelesne uhranjenosti na kvalitetu života. Sukladno cilju rada postavljena je hipoteza:

H1 - postoji statistički značajan interakcijski učinak spola i tjelesne uhranjenosti na kvalitetu života.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju se koristio uzorak od 651 učenika 4. razreda osnovnih škola s područja Republike Hrvatske. Prosječna dob učenika bila je 10.38 ± 0.50 godina, a uzorak je podijeljen u dva subuzorka prema spolu koji je činilo 316 djevojčica ($10.30 \pm 0,47$ godina) i 335 dječaka ($10.34 \pm 0,49$ godina). Istraživanje je provedeno tijekom drugog polugodišta školske godine 2021./2022. Svi ispitivani učenici u vrijeme provođenja istraživanja bili su potpuno zdravi. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu i Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Keresteš, 2020) i sukladno Odluci Etičkoga povjerenstva Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Uzorak varijabli

Antropometrijska mjerenja provedena su prema *Internacional Biological Program* (IBP). Visina tijela mjerena je pomoću visinomjera (Seca® 213, Hamburg, Njemačka), a tjelesna masa, indeks tjelesne mase – BMI, masno tkivo (%), pomoću dvofrekventnoga analizatora sastava tijela (TANITA DC-360P). Klasifikacija ispitanika prema postotku masti napravljena je s definiranim centilnim krivuljama specifičnima za djecu (McCarthy et al., 2006) s obzirom na spol i dob te podjelom na normalnu tjelesnu masu (normalna masa tijela 2-85 centila), prekomjernu tjelesnu masu (prekomjerna masa tijela 85-95 centila) i pretilost (pretili preko 95 centila).

Kvaliteta života

Kvaliteta života ispitanika provjeravana je anketnim upitnikom za djecu i adolescente u dobi od 8 do 18 godina (The KIDSCREEN Group Europe, 2006). Za procjenu subjektivnoga zdravlja i dobrobiti adolescenata, korištena je hrvatska verzija upitnika kvalitete života The KIDSCREEN-10 koji je kratki oblik anketnoga upitnika The KIDSCREEN-52. Upitnik procjenjuje dimenzije fizičke i psihičke dobrobiti, autonomije i roditeljskoga odnosa, vršnjačke i socijalne podrške te školskoga okruženja. Upitnik se sastoji od 10 pitanja na koja ispitanici označuju svoj stupanj slaganja sa sadržajem pojedine tvrdnje na skali Likertova tipa od pet stupnjeva te se na kraju dobije jedan globalni rezultat. Metrijske karakteristike upitnika KIDSCREEN-10 su na zadovoljavajućoj razini. Vrijednosti Cronbachove alphe iznose 0.82, a koeficijent test-retest 0.70 kao zadovoljavajući rezultat unutarnje konzistentnosti upitnika (Ravens-Sieberer et al., 2010).

Statistička analiza

Pri obradi podataka za sve istraživane varijable izračunati su osnovni deskriptivni parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalan i maksimalan rezultat, skewness i kurtosis. Homogenost varijance utvrđivana je Levenovim test. Značajnost razlika između subuzoraka definiranih prema spolu stupnju uhranjenosti te kvaliteti života testirana je dvosmjernom analizom varijance (ANOVA). Kod varijabli koje imaju statistički značajnu F vrijednost za utvrđivanje razlika između aritmetičkih sredina skupina u daljnjoj analizi primijenjena je komparacija između parova. Statistička značajnost razlika testirana je na razini značajnosti $p < 0.05$. Obrada podataka izvršena je statističkim programom SPSS 26.0 verzija (Statistical Package for the Social Sciences).

REZULTATI

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji procjene kvalitete života na ukupnom uzorku učenika četvrtih razreda (N = 651)

Table 1. Descriptive indicators of quality of life assessment on the total sample of fourth-grade students (N = 651)

Varijable	AS±SD	MIN	MAX	Skewness	Kurtosis
Procjena zdravlja	4.30 ± 0.74	2.00	5.00	-0.80	0.08
Tjelesna forma	4.26 ± 0.84	1.00	5.00	-1.16	1.31
Ispunjenost energijom	4.38 ± 0.75	1.00	5.00	-1.22	1.61
Raspoloženje	4.07 ± 1.07	1.00	5.00	-1.63	2.48
Usamljenost	4.49 ± 1.02	1.00	5.00	-2.45	5.48
Osobno vrijeme	4.15 ± 0.98	1.00	5.00	-1.14	0.76
Slobodno vrijeme	4.22 ± 0.94	1.00	5.00	-1.12	0.52
Odnos s roditeljima	4.68 ± 0.65	2.00	5.00	-2.13	4.24
Zabava s prijateljima	4.53 ± 0.79	1.00	5.00	-1.88	3.36
Uspjeh u školi	4.12 ± 0.85	1.00	5.00	-0.66	-0.14
Praćenje nastave	4.41 ± 0.86	1.00	5.00	-1.59	2.34
Ukupno procjena kvalitete života	4.33 ± 0.48	2.20	5.00	-1.17	1.62

Legenda: AS = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; MIN = minimalan rezultat; MAX = maksimalan rezultat; Skewness = asimetričnost distribucije; Kurtosis = spljoštenost distribucije

Rezultati u Tablici 1. pokazuju da istraživani učenici svoju kvalitetu života doživljavaju relativno visoko (4.33 ± 0.48). Generalno gledajući, vrijednosti kojima učenici procjenjuju pojedine varijable za procjenu kvalitete života odnose se na dimenziju odnosa s roditeljima odnosno obitelji te zabave s prijateljima. Nešto niže vrijednosti vidljive su kod dimenzija školskoga uspjeha i slobodnoga vremena kao i kod varijable koja procjenjuje usamljenost. Promatrajući varijablu za procjenu zdravstvenoga statusa kod istraživanih učenika vidljivo je da je ona na relativno visokoj razini. S obzirom da se kod uzoraka većih od 300 ispitanika uzimaju vrijednosti asimetričnosti i zakrivljenost distribucije koje zadovoljavaju granične vrijednosti veće od 2 i od 7 (Kim, 2013) na istraživanim varijablama koristila se parametrijska analiza.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji kompozitne varijable kvalitete života prema spolu i stupnju uhranjenosti

Table 2. Descriptive indicators of the composite variable of quality of life according to gender and level of nutrition

ŽENSKI		Statistika	Bootstrap BCa 95% Confidence Interval			
			Bias	Std.Error	Lower	Upper
normalno uhranjeni	AS	4.37	0.00	0.03	4.31	4.43
	SD	0.47	-.00	0.03	0.42	0.52
	N	260	0	12	238	284
prekomjerna tjelesna masa	AS	4.27	0.00	0.08	4.10	4.42
	SD	0.50	-0.01	0.08	0.36	0.62
	N	38	0	6	28	48
pretili	AS	3.86	0.00	0.14	3.57	4.15
	SD	0.60	-.02	0.07	0.49	0.67
	N	18	0	4	11	25
Ukupno	AS	4.33	0.00	0.03	4,27	4,39
	SD	0.50	-.00	0.03	0,45	0,54
	N	316	0	12	293	339
MUŠKI						
normalno uhranjeni	AS	4.36	0.00	0.03	4.30	4.41
	SD	0.44	-.00	0.03	0.39	0.50
	N	255	0	12	233	278
prekomjerna tjelesna masa	AS	4.28	0.00	0.07	4.15	4.42
	SD	0.47	-.01	0.05	0.38	0.53
	N	44	0	6	33	56
pretili	AS	4.25	-.00	0.08	4.08	4.40
	SD	0.51	-.01	0.06	0.41	0.59
	N	36	0	6	26	46
Ukupno	AS	4.34	0.00	0.02	4.29	4.38
	SD	0.46	-.00	0.02	0.41	0.50
	N	335	0	12	311	359

Tablica 2. Nastavak**Table 2.** Continued

UKUPNO						
normalno uhranjeni	AS	4.36	0.00	0.02	4.32	4.41
	SD	0.46	-.00	0.02	0.42	0.50
	N	515	0	10	496	533
prekomjerna tjelesna masa	AS	4.28	0.00	0.05	4.17	4.38
	SD	0.48	-.00	0.04	0.40	0.55
	N	82	0	8	69	97
pretili	AS	4.12	0.00	0.08	3.96	4.27
	SD	0.57	-.01	0.05	0.48	0.63
	N	54	0	7	42	66
Ukupno	AS	4.33	0.00	0.02	4.30	4.37
	SD	0.48	-.00	0.02	0.44	0.51
	N	651	0	0		

Legenda: Bootstrapping = rezultati se temelje na 1000 uzoraka samoizvlačenja; BCa= intervali pouzdanosti koji su prilagođeni s obzirom na pristranost i ubrzanje uzorka distribucije; IP Lower= donji interval pouzdanosti 95%; IP Upper=gornji interval pouzdanosti 95%;

Za testiranje prve hipoteze korištena je dvosmjerna analiza varijance (ANOVA) u bootstrapped modelu. Bootstrapped model primijenjen je s ciljem kontrole alpha pogreške, odnosno dobivanja populacijskih parametara. Bootstrapped okružje pokazuje nisku vrijednost bias-a, odnosno standardne greške robusnog Bootstrapping modela i osnovnog modela koje ne odstupaju značajno, pa se može zaključiti da model ima dobru prikladnost.

Tablica 3. Rezultati Levenova testa za procjenu homogenosti varijance kod utvrđivanja razlika u kvaliteti života prema spolu i stupnju uhranjenosti (baziran na aritmetičkoj sredini)

Table 3. Results of Levene's test for assessing homogeneity of variance when determining differences in quality of life according to gender and level of nutrition (based on arithmetic mean)

	F-vrijednost	Df 1	Df 2	p-razina
Kvaliteta života	1.68	5	645	0.14

Legenda: p-razina=statistička značajnost na razini $p > 0.05$

Kao što je vidljivo iz rezultata Levenovog testa u Tablici 3., ispunjen je preduvjet homogenosti varijance grešaka subuzoraka duž zavisne varijable i u daljnjim analizama koristi se parametrijska statistika.

Tablica 4. Rezultati dvosmjerne analize varijance za utvrđivanje interakcijskog učinka spola i tjelesne uhranjenosti na kvalitetu života

Table 4. Results of two-way analysis of variance to determine the interaction effect of gender and nutrition on quality of life

Source	Type III SS	Type II SS	df	MS	F	p razina	Partial Eta Squared
Corrected Model	5.07		5	1.01	4.60	0.00	0.03
Spol		0.08	1	0.08	0.04	0.85	0.01
Stupanj uhranjenosti		3.26	2	1.63	7.34	0.00*	0.03
Spol * Stupanj uhranjenosti	1.74		2	0.87	3.96	0.02*	0.01
Error	142.04		645	0.22			
Corrected Total	147.11		650				

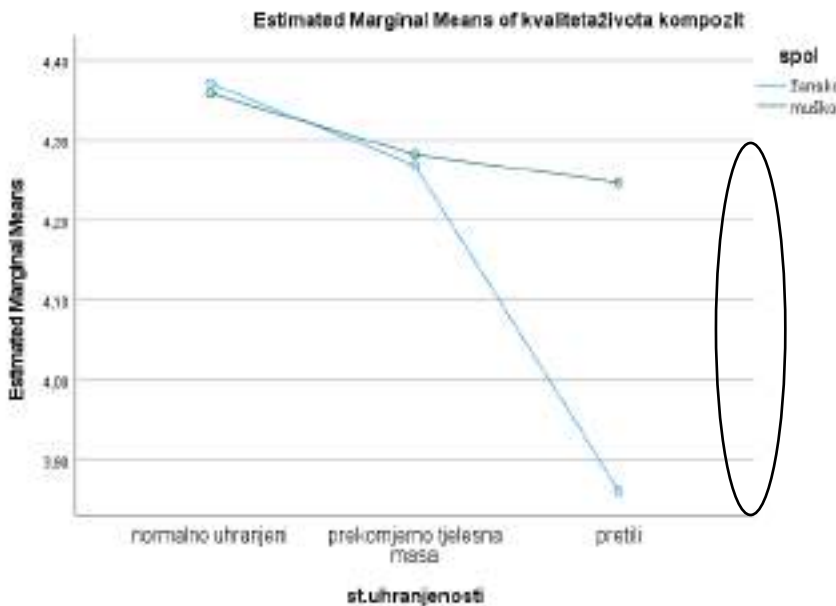
Legenda: Type III SS=tip 3 sume kvadrata; df=stupnjevi slobode; MS=srednji kvadrat; F=vrijednost; p-razina značajnosti na *na razini pogreške $p < 0.05$

Kao što je vidljivo u Tablici 4. potvrđuje se interakcijski učinak spola i stupnja uhranjenosti (utvrđen prema postotku tjelesne masti) na kvalitetu života učenika. Glavni utjecaj (main effect) testiran je pomoću type 2 sume kvadrata budući da se glavni utjecaj (main effect) ne može testirati pomoću type 3 sum of squares (Opić, 2023). Sukladno tome, može se utvrditi da ne postoji statistički značajna spolna razlika u kvaliteti života ($F(1.649) = 0.035, p = 0.851$), dok u stupnju uhranjenosti postoji $F(2.648) = 7.337, p = 0.001$). No, potvrđuje se interakcijski učinak spola i stupnja uhranjenosti na kvalitetu života ($F(2) = 3.960, p = 0.020$). Ujedno je riječ o malom interakcijskom učinku ($\eta^2 \leq 0.03$).

Tablica 5. Rezultati komparacija između parova kod statistički značajnih varijabli
Table 5. Results of comparisons between pairwise of statistically significant variables

Stupanj uhranjenosti	(I) Spol	(J) Spol	Mean Difference (I- J)	Std. Error	p-razina	95% Confidence Interval for Difference ^b	
						Lower	Upper
normalno uhranjeni	Ženski	Muški	0.01	0.04	0.77	-0.07	0.09
	Muški	Ženski	-0.31	0.04	0.77	-0.09	0.07
prekomjerna tjelesna masa	Ženski	Muški	-0.01	0.10	0.90	-0.22	0.19
	Muški	Ženski	0.01	0.10	0.90	-0.19	0.22
pretili	Ženski	Muški	-0.39	0.14	0.01*	-0.65	-0.12
	Muški	Ženski	0.39	0.14	0.01*	0.12	0.65

Legenda: *statistička značajnost na razini $p > 0.05$; Mean Difference= razlike aritmetičkih sredina; Std. Error=standardna pogreška; Sig= IP Lower= donji interval pouzdanosti 95%; IP Upper=gornji interval pouzdanosti 95%;



Slika 1. Razlika u kvaliteti života između spolova prema stupnju uhranjenosti
Figure 1. Difference in the quality of life between genders according to the level of nutrition

Kao što je vidljivo na Slici 1. (usporedo s rezultatima iz Tablice 5.) potvrđen je interakcijski učinak spola i stupnja uhranjenost na kvalitetu života. Ova činjenica specifično proizlazi iz predikcije da djevojke koje su pretile imaju nižu procjenu kvalitete života za razliku od svojih kolegica koje su normalnog stupnja uhranjenosti.

RASPRAVA

Na kvalitetu života djece i mladih današnjice značajno mogu pozitivno i negativno utjecati različiti čimbenici. Temeljem cilja istraživanja može se zaključiti da postoji značajan interakcijski učinak spola i tjelesne uhranjenosti na kvalitetu života učenika četvrtih razreda primarnog obrazovanja. Obzirom na nametnute okvire ljepote među mladima, ali i utjecajem na zdravstveni status među njima glavnu ulogu imaju indeks tjelesne mase (BMI) i postotak masti u organizmu kao glavni morfološki parametri. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da uzorak ispitanih učenika većinskim djelom ima normalnu tjelesnu masu te da se razvija u skladu s dobnim zakonitostima rasta i razvoja. Slični rezultati stupnja uhranjenosti utvrđeni su u istraživanjima (Füssenich et al., 2016; Meixner et al., 2020). Lošiji rezultati vidljivi su u istraživanjima (Batista et al., 2017; Álvarez et al., 2020; Welk et al., 2015) u kojima je bilo više ispitanika koji pripadaju skupini pretilih ili prekomjerno teških ispitanika. U ovom istraživanju vidljive su razlike u dobivenim rezultatima morfoloških dimenzija sastava tijela koje utječu na stupanj uhranjenosti sveukupnog uzorka ispitanika, u odnosu na neka dosadašnja istraživanja. Kod ispitanika u nekim dosad provedenim istraživanjima koja su analizirala sastav tijela, vidljiv je znatno viši postotak tjelesne masti (Bustos-Barahona et al., 2020; Batista et al., 2017; Welk et al., 2015; Álvarez et al., 2020; Füssenich et al., 2016), dok su znatno niže vrijednosti postotka tjelesne masti vidljive u istraživanju (Haapala et al., 2020).

Iz dobivenih rezultata može se uočiti kako postoje razlike u kvaliteti života između subuzoraka ispitanika kategoriziranih prema stupnju uhranjenosti. Ispitanici normalne tjelesne uhranjenosti imaju značajno bolje rezultate kvalitete života od pretilih ispitanika, dok kod ispitanika prekomjerne tjelesne uhranjenosti nije pronađena statistički značajna razlika u usporedbi s normalno uhranjenima. Slični rezultati statistički značajnih razlika kod ukupnog uzorka utvrđeni su i u drugim istraživanjima (Delgado Floody et al., 2019; Gu et al., 2016; Khairy et al., 2016; Riazi et al., 2010). Za razliku od ovog istraživanja, u istraživanju Meixner i suradnika (2020) pronađena je statistički značajna razlika u kvaliteti života ispitanika normalne tjelesne uhranjenosti u dobi od 11 do 17 godina u odnosu na prekomjerno uhranjenu i pretilu djecu. Znatno nižu razinu kvalitete života prijavile su djevojčice i dječaci s pretilošću u istraživanju Baumgarten i suradnika (2019). Istraživanje Mastorci i suradnika (2021) zaključuje postojanje značajne korelacije stupnja tjelesne uhranjenosti s domenom tjelesne dobrobiti, raspoloženjem i domenom samopoimanja. Prekomjerno uhranjene i pretile djevojčice prijavile su nižu razinu kvalitete života u odnosu na djevojčice s nižom tjelesnom masom. Kod pretilih dječaka niža razina kvalitete života pronađena je samo kod domene tjelesne dobrobiti i emocionalnoga funkcioniranja u odnosu na normalno uhranjene. Studije koje su promatrale kvalitetu života u odnosu na spol ukazuju na višu kvalitetu života kod dječaka nego kod djevojčica (Buttitta et al., 2014) dok su neke utvrdile da nema razlike (Østbye et al., 2010).

U ovom istraživanju nije pronađena značajna razlika u kvaliteti života s obzirom na spol no u većini drugih istraživanja pokazana je veća prevalencija pretilosti kod dječaka nego kod djevojčica. Shah i suradnici (2020) utvrdili su da 123 od 188 (65%) zemalja ima veći broj pretilih dječaka nego djevojčica u dobi od 5 do 9 godina. Također, vidljivo je da i među starijom djecom u dobi od 10 do 19 godina ima više pretilih dječaka u odnosu na djevojčice u čak 60% ispitivanih zemalja. Viši postotak pretilih dječaka u odnosu na djevojčice utvrđen je kod zemalja s visokim dohotkom i višim srednjim dohotkom, ali nije primijećen među zemljama s nižim srednjim i niskim dohotkom (Lobstein & Brinsden, 2019). Isto tako, zabilježena je razlika u prevalenciji pretilosti kod kanadskih dječaka u usporedbi s djevojčicama u dobi od 3 do 19 godina (Rodd & Sharma, 2016), kao i dvostruko veća prevalencija teške pretilosti kod dječaka u usporedbi s djevojčicama u dobi od 5 do 9 godina (Carsley, 2019). U Kini postotak pretilice djece konstantno raste u zadnjih 25 godina. U istraživanju Song i suradnika (2016) utvrđen veći postotak pretilih kineskih dječaka nego djevojčica u dobi od 7 do 18 godina od 2000. do 2010. godine. Prevalencija prekomjerne tjelesne težine i pretilosti kod djece u dobi od 3 do 19 godina, s većom prevalencijom kod dječaka nego kod djevojčica dobivena je i u istraživanju na poljskoj djeci (Kowal et al., 2016).

Interakcijski učinak stupnja uhranjenosti i spola na dobrobit i percepciju stresa nije bio značajan u istraživanju (Su-Jung & Jong-Ho, 2021). Ova studija koja se temeljila na utvrđivanju odnosa između pretilosti i zdravlja, sugerira da kako se povećava razina pretilosti opada kvaliteta života kod učenika primarnog obrazovanja. U ovom istraživanju najveća razlika očituje se kod pretilih djevojčica koje pokazuju značajno lošije rezultate u kvaliteti života od pretilih dječaka. Slični zaključci utvrđeni su u istraživanju Van de Pas i suradnici (2023) gdje je vidljivo da su djevojčice manje zadovoljne svojom težinom i oblikom tijela od dječaka. Dimenzija tjelesne dobrobiti jedna je od dimenzija kvalitete života na koju najviše utječe stupanj prekomjerne težine i pretilosti djece i adolescenata. Skupne analize sustavnog pregleda otkrile su snažnu obrnutu povezanost između tjelesnog blagostanja i indeksa tjelesne mase (BMI) (Tsiros et al., 2009). Djevojčice su općenito procjenjivale nižu razinu kvalitete života od dječaka, ali nije utvrđeno da je indeks tjelesne mase (BMI) snažan faktor koji utječe na razinu kvalitete života (Helseth et al., 2015). Nadalje, istraživanja koja su promatrala odnos između kvalitete života i indeksa tjelesne mase (BMI), zaključila su da se smanjenje kvalitete života događa povećanjem stupnja pretilosti, (Pinhas-Hamiel et al., 2005; Williams et al., 2005).

U radu (Sweeting, 2008) ukazano je na postojanje razlike između muškog i ženskog spola u izloženosti i ranjivosti na pretilost kao i na posljedice pretilosti djece i adolescenata te njihove reakcije na intervencije za takvo stanje. Također, vidljiva je složena i višedimenzionalna priroda interakcije između spola i kvalitete života koje su povezane s pretilošću, koje jasnije mogu objasniti ove razlike. Gubitak težine može u konačnici dovesti do viših razina fizičke i psihičke kvalitete života kod oba spola Meixner i suradnika (2020), a znatno niža razina kvalitete života kod djevojčica i dječaka u interakciji s pretilošću vidljiva je u istraživanju Baumgarten i suradnika (2019) gdje je kvaliteta života bila značajno niža kod pretilice djece i adolescenata. Buduće intervencije kojima se želi poboljšati kvaliteta života trebaju uzeti u obzir i tjelesnu aktivnost ali, i neke društvene aspekte ponajprije socioekonomske prirode jer oni mogu imati najveći utjecaj na populaciju učenika primarnog obrazovanja. Temeljem dosadašnjih

istraživanja može se zaključiti da kvaliteta života postaje jedan od ključnih faktora životnog stila djece i mladih te da je kvalitetan element interdisciplinarnosti različitih znanstvenih područja (Roca & Badrić, 2023).

ZAKLJUČAK

S obzirom da je potvrđena hipoteza koja se odnosila na utvrđivanje interakcijskih učinaka spola i stupnja uhranjenosti na kvalitetu života, može se zaključiti kako se to ponajprije odnosi na djevojčice koje se nalaze u skupini pretilih ispitanika. Shodno tome, utvrđeno je da pretilost ima negativan utjecaj na svakodnevni život djece te da postoji veliki utjecaj pretilosti na emocionalno zdravlje djece koji se pripisuje kulturnom i društvenom pritisku zajednice koja vitak izgled smatra glavnim obilježjem ljepote koji se ponajprije ogleda kod ženskog spola. Poticanjem djece na svakodnevnu tjelesnu aktivnost u kombinaciji sa zdravom prehranom izravno se može utjecati na smanjivanje razine pretilosti, a samim time i na kvalitetu života učenika. Vrlo važno je da se što prije počne utjecati na smanjivanje stupnja pretilosti kod djece već od predškolske dobi te da zdravi način života bude jedna od glavnih odgojnih komponenti u formiranju zdravog životnog stila.

LITEARATURA

- Abarca-Gómez, L., Abdeen, Z. A., Hamid, Z. A., Abu-Rmeileh, N. M., Acosta-Cazares, B., Acuin, C., ... & Cho, Y. (2017). Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128·9 million children, adolescents, and adults. *The Lancet*, 390(10113), 2627-2642. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(17\)32129-3](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(17)32129-3)
- Ahrens, W., Pigeot, I., Pohlmann, H., De Henauw, S., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., Tornaritis, M., Veidebaum, T., Siani, A., & IDEFICS consortium (2014). Prevalence of overweight and obesity in European children below the age of 10. *International Journal of Obesity* (2005), 38 Suppl 2, S99-S107. <https://doi.org/10.1038/ijo.2014.140>
- Ajduković, M. i Keresteš, G. (ur.) (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom (drugo revidirano izdanje)*. Vijeće za djecu Republike Hrvatske.
- Álvarez, C., Cadore, E., Gaya, A. R., Mello, J. B., Reuter, C. P., Delgado-Floody, P., ...& Ramírez-Vélez, R. (2020). Associations of cardiorespiratory fitness and obesity parameters with blood pressure: fitness and fatness in youth Latin-American ethnic minority. *Ethnicity & Health*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13557858.2020.1840525>
- Badrić, M., Roca, L., & Krošnjar, N. (2023). The relationship between the quality of life and cardiorespiratory fitness. *Sports Science and Health*, 13(2); 208-214. <http://dx.doi.org/10.7251/SSH2302208B>
- Batista, M. B., Valente-Dos-Santos, J., Duarte, J. P., Sousa-E-Silva, P., Coelho-E-Silva, M. J., Werneck, A. O., Ohara, D., Cyrino, E. S., & Ronque, E. R. V. (2020). Independent and Combined Effects of Weight Status and Maturation on Aerobic Fitness in Adolescent School-Aged Males. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 34(9), 2663-2671. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002363>
- Baumgarten, F., Cohrdes, C., Schienkewitz, A., Thamm, R., Meyrose, A. K., & Ravens-Sieberer, U. (2019). Health-related quality of life and its relation to chronic diseases and mental health problems among children and adolescents: Results from KiGGS Wave 2. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 62(10), 1205-1214. <https://doi.org/10.1007/s00103-019-03006-9>

- Bustos-Barahona, R., Delgado-Floody, P., i Martínez-Salazar, C. (2020). Lifestyle associated with physical fitness related to health and cardiometabolic risk factors in Chilean schoolchildren. *Endocrinología, Diabetes y Nutrición*, 67(9), 586-593. <https://doi.org/10.1016/j.endinu.2020.02.005batista>
- Buttitta, M., Iliescu, C., Rousseau, A. i Guerrien, A. (2014). Quality of life in overweight and obese children and adolescents: a literature review. *Quality of Life Research*, 23(4), 1117-1139. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0568-5>
- Cadenas-Sanchez, C., Mena-Molina, A., Torres-Lopez, L. V., Migueles, J. H., Rodriguez-Ayllon, M., Lubans, D. R., & Ortega, F. B. (2021). Healthier Minds in Fitter Bodies: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Association between Physical Fitness and Mental Health in Youth. *Sports Medicine*, 51(12), 2571-2605. <https://doi.org/10.1007/s40279-021-01520-y>
- Carsley, S., Pope, E. I., Anderson, L. N., Tremblay, M. S., Tu, K., Birken, C. S., & Team to Address Bariatric Care in Canadian Children (2019). Temporal trends in severe obesity prevalence in children and youth from primary care electronic medical records in Ontario: a repeated cross-sectional study. *CMAJ open*, 7(2), E351-E359. <https://doi.org/10.9778/cmajo.20180174>
- Cheung, M. C., Yip, J., & Cheung, J. P. Y. (2022). Influence of Screen Time during COVID-19 on Health-Related Quality of Life of Early Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10498. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710498>
- Cosma, A., Stevens, G., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., Költő, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J., & de Looze, M. (2020). Cross-National Time Trends in Adolescent Mental Well-Being From 2002 to 2018 and the Explanatory Role of Schoolwork Pressure. *The Journal of Adolescent Health*, 66(6S), S50-S58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.010>
- De Lorenzo, A., Gratteri, S., Gualtieri, P., Cammarano, A., Bertucci, P., & Di Renzo, L. (2019). Why primary obesity is a disease?. *Journal of Translational Medicine*, 17(1), 169. <https://doi.org/10.1186/s12967-019-1919-y>
- Delgado Floody, P. A., Caamaño Navarrete, F., Jerez Mayorga, D., Cofré-Lizama, A. i Guzmán-Guzmán, I. P. (2019). The association between children's food habits, anthropometric parameters and health-related quality of life in Chilean school-age children. *Nutrición Hospitalaria*, 36(5), 1061-1066. <https://doi.org/10.20960/nh.02643>
- Frisén A. (2007). Measuring health-related quality of life in adolescence. *Acta Paediatrica*, 96(7), 963-968. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00333.x>
- Füssenich, L. M., Boddy, L. M., Green, D. J., Graves, L., Foweather, L., Dagger, R. M., ... & Hopkins, N. D. (2016). Physical activity guidelines and cardiovascular risk in children: a cross sectional analysis to determine whether 60 minutes is enough. *BMC Public Health*, 16, 67. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2708-7>
- Gopinath, B., Hardy, L. L., Baur, L. A., Burlutsky, G., & Mitchell, P. (2012). Physical activity and sedentary behaviors and health-related quality of life in adolescents. *Pediatrics*, 130(1), e167-e174. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-3637>
- Gu, X., Chang, M. i Solmon, M. A. (2016). Physical activity, physical fitness, and health-related quality of life in school-aged children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 117-126. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0110>
- Haapala, E. A., Gao, Y., Vanhala, A., Rantalainen, T. i Finni, T. (2020). Validity of traditional physical activity intensity calibration methods and the feasibility of self-paced walking and running on individualised calibration of physical activity intensity in children. *Scientific Reports*, 10(1), 11031. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-67983-7>
- Harriger, J. A., & Thompson, J. K. (2012). Psychological consequences of obesity: weight bias and body image in overweight and obese youth. *International Review of Psychiatry*, 24(3), 247-253. <https://doi.org/10.3109/09540261.2012.678817>
- Haverman, L., Limperg, P. F., Young, N. L., Grootenhuys, M. A., & Klaassen, R. J. (2017). Paediatric health-related quality of life: what is it and why should we measure it?. *Archives of Disease in Childhood*, 102(5), 393-400. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2015-310068>

- Helseth, S., & Haraldstad, K. (2021). Child Well-Being. In F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_339-2
- Helseth, S., Haraldstad, K., & Christophersen, K. A. (2015). A cross-sectional study of Health Related Quality of Life and body mass index in a Norwegian school sample (8-18 years): a comparison of child and parent perspectives. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13, 47. <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0239-z>
- Hruby, A., & Hu, F. B. (2015). The Epidemiology of Obesity: A Big Picture. *Pharmacoeconomics*, 33(7), 673-689. <https://doi.org/10.1007/s40273-014-0243-x>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., ... & Samdal, O. (2017). *Spotlight on adolescent health and well-being - Findings from the 2017/2018 health behaviour in school-aged children (hbosc) survey in Europe and Canada* (International report). WHO.
- J., Werneck, A. O., ... & Ronque, E. (2020). Independent and Combined Effects of Weight Status and Maturation on Aerobic Fitness in Adolescent School-Aged Males. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 34(9), 2663-2671. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002363>
- Jonsson, U., Alaie, I., Löfgren Wilteus, A., Zander, E., Marschik, P. B., Coghill, D., & Bölte, S. (2017). Annual Research Review: Quality of life and childhood mental and behavioural disorders - a critical review of the research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 58(4), 439-469. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12645>
- Khairy, S. A., Eid, S. R., El Hadidy, L. M., Gebril, O. H. i Megawer, A. S. (2016). The health-related quality of life in normal and obese children. *Egyptian Pediatric Association Gazette*, 64(2), 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.epag.2016.05.001>
- Kim H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kowal, M., Woronkiewicz, A., Kryst, Ł., Sobiecki, J., & Pilecki, M. W. (2016). Sex differences in prevalence of overweight and obesity, and in extent of overweight index, in children and adolescents (3-18 years) from Kraków, Poland in 1983, 2000 and 2010. *Public Health Nutrition*, 19(6), 1035-1046. <https://doi.org/10.1017/S1368980015002281>
- Lang, J. J., Belanger, K., Poitras, V., Janssen, I., Tomkinson, G. R., & Tremblay, M. S. (2018). Systematic review of the relationship between 20m shuttle run performance and health indicators among children and youth. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(4), 383-397. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.08.002>
- Lobstein, T., & Brinsden, H. (2019). *Atlas of childhood obesity*. World Obesity Federation,
- Marker, A. M., Steele, R. G., & Noser, A. E. (2018). Physical activity and health-related quality of life in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Health Psychology*, 37(10), 893-903. <https://doi.org/10.1037/hea0000653>
- Mastorci, F., Piaggi, P., Doveri, C., Trivellini, G., Marinaro, I., Casu, A., ... & Vassalle, C. (2021). Relationship between Weight Status and Health-Related Quality of Life in a Sample of Early Adolescents from Central and Northern Italy: A Cross-Sectional Study of the AVATAR Project Participants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8782. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168782>
- Matza, L. S., Swensen, A. R., Flood, E. M., Secnik, K., & Leidy, N. K. (2004). Assessment of health-related quality of life in children: a review of conceptual, methodological, and regulatory issues. *Value in Health*, 7(1), 79-92. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2004.71273.x>
- McCarthy, H. D., Cole, T. J., Fry, T., Jebb, S. A., & Prentice, A. M. (2006). Body fat reference curves for children. *International Journal of Obesity*, 30(4), 598-602. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803232>
- Meixner, L., Cohrdes, C., Schienkiewitz, A., & Mensink, G. B. M. (2020). Health-related quality of life in children and adolescents with overweight and obesity: results from the German KIGGS survey. *BMC Public Health*, 20, 1722. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09834-8>
- Newlove-Delgado, T., Russell, A. E., Mathews, F., Cross, L., Bryant, E., Gudka, R., Ukoumunne, O. C., & Ford, T. J. (2022). Annual Research Review: The impact of Covid-19 on psychopathology in children and young people worldwide: systematic review of studies with

- pre- and within-pandemic data. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 64(4), 611-640. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13716>
- Opić, S. (2023). Faktorijalni dizajni Analize varijance (ANOVA) u tipovima sume kvadrata 1, 2, 3 (type one SS, type two SS, type three SS) u nebalansiranim dizajnima – princip marginalnosti. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (17), 105-118. <https://doi.org/10.21857/moxpjhz4dm>
- Østbye, T., Malhotra, R., Wong, H. B., Tan, S. B., & Saw, S. M. (2010). The effect of body mass on health-related quality of life among Singaporean adolescents: results from the SCORM study. *Quality of Life Research*, 19(2), 167-176. <https://doi.org/10.1007/s11136-009-9578-8>
- Otto, C., Haller, A. C., Klasen, F., Hölling, H., Bullinger, M., Ravens-Sieberer, U., & BELLA study group (2017). Risk and protective factors of health-related quality of life in children and adolescents: Results of the longitudinal BELLA study. *PLoS one*, 12(12), e0190363. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190363>
- Perez-Sousa, M. A., Olivares, P. R., Garcia-Hermoso, A., & Gusi, N. (2018). Does anthropometric and fitness parameters mediate the effect of exercise on the HRQoL of overweight and obese children/adolescents?. *Quality of Life Research*, 27(9), 2305-2312. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1893-5>
- Pfeifer, J. H., & Berkman, E. T. (2018). The Development of Self and Identity in Adolescence: Neural Evidence and Implications for a Value-Based Choice Perspective on Motivated Behavior. *Child development perspectives*, 12(3), 158-164. <https://doi.org/10.1111/cdep.12279>
- Pinhas-Hamiel, O., Singer, S., Pilpel, N., Fradkin, A., Modan, D., & Reichman, B. (2006). Health-related quality of life among children and adolescents: associations with obesity. *International Journal of Obesity*, 30(2), 267-272. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803107>
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J., & European KIDSCREEN Group (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Quality of Life Research*, 16(8), 1347-1356. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9240-2>
- Ravens-Sieberer, U., Karow, A., Barthel, D., & Klasen, F. (2014). How to assess quality of life in child and adolescent psychiatry. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 16(2), 147-158. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2014.16.2/usieberer>
- Riazi, A., Shakoor, S., Dundas, I., Eiser, C., & McKenzie, S. A. (2010). Health-related quality of life in a clinical sample of obese children and adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8, 134. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-8-134>
- Roca, L., & Badrić, M. (2023). Differences in the quality of life between the Adriatic and Continental macroregions of the Republic of Croatia. In M. Nikolić & M. Vantić-Tanjić (Eds.) Proceedings from XIV International scientific conference "Improving the quality of life of children and youth" (pp- 227-236). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Rodd, C., & Sharma, A. K. (2016). Recent trends in the prevalence of overweight and obesity among Canadian children. *CMAJ*, 188(13), E313-E320. <https://doi.org/10.1503/cmaj.150854>
- Russo L. X. (2020). Associação entre vitimização por bullying e índice de massa corporal em escolares. *Cadernos de Saude Publica*, 36(10), e00182819. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00182819>
- Shah, B., Tombeau Cost, K., Fuller, A., Birken, C. S., & Anderson, L. N. (2020). Sex and gender differences in childhood obesity: contributing to the research agenda. *BMJ Nutrition, Prevention & Health*, 3(2), 387-390. <https://doi.org/10.1136/bmjnp-2020-000074>
- Silva, N., Pereira, M., Otto, C., Ravens-Sieberer, U., Canavarro, M. C., & Bullinger, M. (2019). Do 8- to 18-year-old children/adolescents with chronic physical health conditions have worse health-related quality of life than their healthy peers? a meta-analysis of studies using the KIDSCREEN questionnaires. *Quality of Life Research*, 28(7), 1725-1750. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02189-7>

- Skinner, A. C., Ravanbakht, S. N., Skelton, J. A., Perrin, E. M., & Armstrong, S. C. (2018). Prevalence of Obesity and Severe Obesity in US Children, 1999-2016. *Pediatrics*, *141*(3), e20173459. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3459>
- Song, Y., Wang, H. J., Dong, B., Ma, J., Wang, Z., & Agardh, A. (2016). 25-year trends in gender disparity for obesity and overweight by using WHO and IOTF definitions among Chinese school-aged children: a multiple cross-sectional study. *BMJ open*, *6*(9), e011904. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011904>
- Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ open*, *9*(1), e023191. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>
- Strauss, R. S., & Pollack, H. A. (2003). Social marginalization of overweight children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *157*(8), 746-752. <https://doi.org/10.1001/archpedi.157.8.746>
- Styne, D. M., Arslanian, S. A., Connor, E. L., Farooqi, I. S., Murad, M. H., Silverstein, J. H., & Yanovski, J. A. (2017). Pediatric obesity—assessment, treatment, and prevention: an Endocrine Society clinical practice guideline. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, *102*(3), 709-757. <https://doi.org/10.1210/jc.2016-2573>
- Su-Jung, N., & Jong-Ho, P. (2021). The moderating effect of gender on the relationships between obesity, well-being, and stress perception in Korean adolescents. *BMC Public Health*, *21*, 1859. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11894-3>
- Sweeting H. N. (2008). Gendered dimensions of obesity in childhood and adolescence. *Nutrition journal*, *7*, 1. <https://doi.org/10.1186/1475-2891-7-1>
- Tsiros, M. D., Olds, T., Buckley, J. D., Grimshaw, P., Brennan, L., Walkley, J., Hills, A. P., Howe, P. R., & Coates, A. M. (2009). Health-related quality of life in obese children and adolescents. *International Journal of Obesity*, *33*(4), 387-400. <https://doi.org/10.1038/ijo.2009.42>
- Van de Pas, K. G. H., de Krom, M. A. P., Winkens, B., van Dielen, F. M. H., & Vreugdenhil, A. C. E. (2023). Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents with Overweight, Obesity, and Severe Obesity: A Cross-Sectional Study. *Obesity Facts*, *16*(3), 282-292. <https://doi.org/10.1159/000529560>
- Welk, G. J., Saint-Maurice, P. F. i Csányi, T. (2015). Health-Related Physical Fitness in Hungarian Youth: Age, Sex, and Regional Profiles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *86* Suppl 1, S45-S57. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1043231>
- Williams, J., Wake, M., Hesketh, K., Maher, E., & Waters, E. (2005). Health-related quality of life of overweight and obese children. *JAMA*, *293*(1), 70-76. <https://doi.org/10.1001/jama.293.1.70>
- World Health Organization. (2005). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice*. A report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne.
- World Health Organization. (2016). *Report of the commission on ending childhood obesity*, Geneva, Switzerland.
- World Health Organization. (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013–2030*.
- World Obesity Federation (2021). *Annual Review and Report 2021*: <https://www.worldobesity.org/resources/resource-library/annual-report-2021>
- Wu, S., Wang, R., Jiang, A., Ding, Y., Wu, M., Ma, X., Zhao, Y., & He, J. (2014). Abdominal obesity and its association with health-related quality of life in adults: a population-based study in five Chinese cities. *Health and Quality of Life Outcomes*, *12*, 100. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-12-100>
- Wyszynska, J., Ring-Dimitriou, S., Thivel, D., Weghuber, D., Hadjipanayis, A., Grossman, Z., Ross-Russell, R., Dereń, K., & Mazur, A. (2020). Physical Activity in the Prevention of Childhood Obesity: The Position of the European Childhood Obesity Group and the European Academy of Pediatrics. *Frontiers in Pediatrics*, *8*, 535705. <https://doi.org/10.3389/fped.2020.535705>

STRES KOD ŠKOLSKE DJECE KOJA MUCAJU

STRESS IN SCHOOL-AGE CHILDREN WHO STUTTER

Rosana RIBIĆ¹, Tatjana NOVOSEL HERCEG², Marijana NEUBERG¹

¹Sveučilište Sjever, Varaždin, Republika Hrvatska

²VaLMod centar logopedija, Varaždin, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Mucanje je govorni poremećaj koji je karakteriziran čestim ponavljanjima glasova ili slogova, jednosložnih riječi, produžavanjem glasova i blokadama. Javlja se osobito u situacijama povišene uzbuđenosti i izaziva fiziološke promjene. U okviru opisane pilot studije istražene su količine biomarkera stresa; kortizola i α -amilaze u slini kod djece koja mucaju. U istraživanju je sudjelovao 12 školske djece uključene u terapiju mucanja koja se provodila u VaLMod centru logopedija u Varaždinu. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Rezultati pokazuju da se količina izlučenog kortizola smanjuje tijekom provedbe terapije mucanja, dok veće promjene u količini izlučene α -amilaze nisu uočene. Cjelovitim pristupom proučavanju pojavnosti stresa kod ispitanika koji mucaju, a koji uključuje mjerenje biomarkera stresa i njihovo koreliranje s psihološkim pokazateljima, doprinosi se boljem razumijevanju mucanja i njegovog utjecaja na zdravlje djece.

Ključne riječi: djeca školske dobi koja mucaju, kortizol, amilaza, slina

ABSTRACT

Stuttering is a speech disorder characterized by frequent repetitions of voices or syllables, monosyllabic words, prolongation of voices, and blockages. It occurs especially in situations of increased arousal and causes physiological changes. Within described pilot study the amounts of stress biomarkers; cortisol and α -amylase in saliva in stuttering children, were investigated. The study involved 12 school children included in the stuttering therapy conducted at the VaLMod Logotherapy Center in Varaždin. Participation in the study was voluntary and anonymous. The results show that the amount of secreted cortisol decreases during the implementation of stuttering therapy, while larger changes in the amount of secreted α -amylase were not observed. A comprehensive approach to the study of stress in stuttering subjects, which includes the measurement of stress biomarkers and their correlation with psychological indicators, could contribute to a better understanding of stuttering and its impact on children's health.

Keywords: school-age childer who stutter, cortisol, amylase, saliva

UVOD

Stres Hans Selye definira kao nespecifičan tjelesni, fizički i psihološki, odgovor na svaki neuobičajeni zahtjev koji prijeti ravnoteži organizma. Fiziološke reakcije mogu se manifestirati pojačanim rada srca, pluća, povećanom mišićnom napetosti, povišenom razinom šećera u krvi i slično, dok psihološke reakcije mogu biti emocionalne (osjećaji straha, tjeskobe, bijesa, potištenosti) i kognitivne (promjene pozornosti, koncentracije, rasuđivanja). Stres, ovisno o vremenskom trajanju, može biti akutni i kronični. Akutni stres povezna je s naglim promjenama u organizmu koje se nakon prestanka djelovanja

stresora brzo smiruju. Kronični stres izaziva izloženost pojedinca dužim neugodnim situacijama te se najčešće manifestira promjenama emocija (Šupe i sur., 2011). Prilikom fiziološkog odgovara na izlaganje stresorima dolazi do promjena u živčanom, endokrinom i imunološkom sustavu (McEwen, 1998). Posrednici u biološkim reakcijama uzorkovanim stresom su hormoni i neuroprijenosnici. Stresni podražaji izazivaju aktivaciju simpato-adrenalno-medularne osovine (SAM, engl. sympatho-adrenal medullary-axis) i hipotalamusno-hipofizno-adrenalne osovine (HPA, engl. hypothalamic-pituitary-adrenocortical-axis) što dovodi do lučenja biomarkera stresa, odnosno bioloških molekula čijom se kvantifikacijom može se odrediti razina prisutnog stresa, poput kortizola, α -amilaze, proupalnih citokina te kateholamina (Batista et al., 2017).

U kontekstu istraživanja stresa, HPA osovina je najšire proučavani neuroendokrini sustav stresa i posljedično je hormon kortizol postao „zlatni standard“ biomarkera za procjenu sustavnih fluktuacija HPA. Kortizol je steroidni hormon koji se sintetizira u kori nadbubrežne žlijezde i nastaje uslijed aktivacije HPA sustava. Kortizol ima cirkadijalni ritam lučenja što znači da se razina lučenja mijenja tokom dana; rano ujutro razina kortizola je najviša, dok je oko ponoći ona najniža (Chan & Debono, 2010). Stoga se preporuča se prilikom ponavljanja određivanja koncentracije kortizola uzorke uzimati u približno isto doba dana. Biološki uzorci koji se koriste za određivanje količine kortizola su urin, serum, slina i kosa. Urin, serum i slina koriste se u kliničkim laboratorijskim testiranjima dok se kosa koristiti prvenstveno u istraživačke svrhe (Gao et al., 2010). Mjerenjem kortizola u serumu određuje se ukupna količina kortizola (u slobodnom obliku i kao vezanog za proteine). Nedostatak krvi kao biološkog uzorka jest neugodan postupak venepunkcije, potrebni su posebni uvjeti transporta uzorka te mogućnost prenošenja infektivnih bolesti. Određivanje količine kortizola u uzorku mokraće omogućuje dobru procjenu slobodnog hormona te mjerenje koncentracija i njegovih metabolita, ali fiziološki status bubrega utječe na koncentracije kortizola u mokraći. Uzorak sline sve se češće koristi kao biološki uzorka za analizu hormona stresa. Jednostavno i neinvazivno uzimanje uzorka sline povećalo je broj istraživanja vezanih uz aktivnost HPA osovine i lučenje kortizola. Koncentracija kortizola u serumu i slini ukazuje na trenutnu količinu biomarkera stresa te je pogodna za istraživanje akutnog stresa, dok se kosa pokazala pogodnijim matriksom za određivanje količine kortizola kod kroničnog stresa. Prednost kose ako uzorka je neinvazivnost i mogućnost skladištenja uzorak na dulji vremenski period i na sobnoj temperaturi (Russell et al., 2012). Studije su pokazale da je enzim α -amilaza iz sline dobar biomarker aktivnosti SAM sustava, i promjene razine kateholamina, a koje se manifestiraju tijekom akutnog psihosocijalnog stresa. α -Amilaza je enzim koji se može mjeriti brzo i neinvazivno iz uzorka sline. Stoga se predlaže kao biomarker za pouzdano, neinvazivno i objektivno mjerenje kroničnog psihosocijalnog stresa, odnosno pomoć kod procjene uloge stresa kod razvoja zdravstvenih problema (Vineetha et al., 2014). Posljednjih godina α -amilaza iz sline identificirana je kao valjan i pouzdan marker aktivnosti autonomnog živčanog sustava i stoga se uzima kao važan biomarker u bihevioralnoj medicini (Ali & Nater, 2020). Mucanje je govorni poremećaj koji je karakteriziran čestim ponavljanjima glasova ili slogova, jednosložnih riječi, produžavanjem glasova i blokadama. Uz navedeno, mogu se pojaviti i sekundarna ponašanja poput tikova, na primjer pretjerano treptanje, nevoljni pokreti glave i/ili udova (Novosel, 1992). Mucanje se javlja

periodički, posebno u situacijama povišene uzbuđenosti (pozitivan i negativan stres), koji u tijelu izaziva fiziološke promjene - ubrzava se puls, podiže krvni tlak, poremeti se disanje, za pretpostaviti je da je kod osoba koje mucaju prisutna viša razina kortizola i adrenalina koji održavaju povišenu mišićnu napetost, pogotovo dišnih mišića, mišića larinksa te facijalnih mišića. Točan uzrok mucanja nije poznat. Obiteljske studije pokazale su da postoji genetska predispozicija za razvoj mucanja, no, ne može se zanemariti ni okolinski utjecaj u kojem se nalazi „okidač“ (stresan događaj za dijete) koji dovodi do aktiviranja mucanja (Novosel et al., 2000). Mucanje se češće javlja kod djece koja imaju slabije jezične sposobnosti, problem slušnog procesiranja (obrade zvuka), teškoće u praćenju ritma, poremećaja pažnje s i bez hiperaktivnosti te hiperaktivnost. Problem mucanja uvelike utječe na socijalni i psihološki razvoj djeteta, stoga je važno pravovremeno reagirati i pružiti pomoć (Kutnjak i sur., 2016).

METODE RADA

U istraživanju su sudjelovala školska djeca (osnova i srednja škola) koja mucaju, u dobi od 10 do 18 godina. Kod ukupno 12 ispitanika (6 muških i 6 ženskih) provedeno je mjerenje biomarkera stresa, α -amilaze i kortizola prije početka provedbe terapije mucanja, na sredini te na kraju terapije. Terapija mucanja je provedena u VaLMod centru u Varaždinu tijekom 12 dana primjene VaLMod programa (Novosel et al., 2000). Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno te provedeno uz pisanu suglasnost roditelja. Biomarkeri stresa analizirani u slini ispitanika. Slina je sakupljana u salivete u prijednevnom satima (između 10 i 11 sati) prvog dana (uzorak A), šeti dan (uzorak B) i dvanaesti dan (uzorak C) provođenja terapije mucanja u VaLMod centru Varaždin. Uzorci su kod ispitanika skupljani 20 minuta nakon izazivanja mucanja (izazivanjem situacija povišene uzbuđenosti). Uzorci sakupljeni u salivetama su istog dana dopremljeni na Sveučilište Sjever u Laboratorij za biomedicinska istraživanja gdje su uzorci centrifugirani (Eppendorf centrifuga) kod 1500 rpm u trajanju od 5 minuta, a kako bi se slina odvojila od vatenog tampona. Dobiveni uzorci sline potom su zamrznuti na $-20\text{ }^{\circ}\text{C}$ i čuvani do provedbe analiza. Na dan analize uzorci su, kao i reagensi za analizu, otopljeni te su analize provedene kod sobne temperature. Biomarkeri su analizirani pomoću kupovnih kitova postupkom koji je naveden na uputama proizvođača. Za mjerenje kortizola korišten je ELISA kit proizvođača ALPCO i polazni uzorci nisu razrjeđivani, a za mjerenje amilaze korišten je kolorimetrijski kit proizvođača Abcam te su uzorci razrjeđeni 1:200. Optička gustoća uzoraka u mikrotitarskim pločicama mjerena je Tecan mikročitačem; prilikom određivanja kortizola na 450 nm, a prilikom određivanja aktivnosti amilaze mjerenje je provedeno na 405 nm. Dobiveni rezultati obrađeni su u Microsoft Excelu, a statistička analiza provedena pomoću GraphPad Prism programa.

REZULTATI

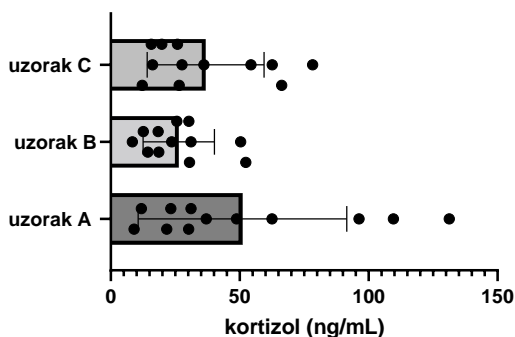
Ispitanici su djeca školskog uzrasta; osnovna škola (5-8 razred) te srednja škola (1-4 razred), s poteškoćama u govoru. Sociodemografske karakteristike ispitanika koji su pristupili terapiji mucanja u ValMod centar logopedija vidljive su u Tablici 1. Raspodjela prema spolu je podjednaka, polovica ispitanika ($n = 6$) je muškog, odnosno ženskog spola ($n = 6$). Ispitanici su starosne dobi između 10.8 (minimalna vrijednost) i 17.6

godina (maksimalna vrijednost). Srednja vrijednost životne dobi ispitanika je 13.6 godina. U Tablici 1. ujedno su prikazane i vrijednosti izmjerenih količina kortizola u uzorcima sline. Uzorkovanja su provedena prvi dan (uzorak A), šesti dan (uzorak B) i dvanaesti dan (uzorka C) provođenja ValMod programa.

Tablica 1. Sociodemografske karakteristike ispitanika i izmjerene vrijednosti kortizola
Table 1. Sociodemographic characteristics of the subjects and measured cortisol values

Ispitanici	Godine	Spol	Kortizol u uzorku A (ng/mL)	Kortizol u uzorku B (ng/mL)	Kortizol u uzorku C (ng/mL)
1	11.8	m	11.9	14.4	15.7
2	12.2	m	48.8	18.6	19.8
3	15.4	ž	9.0	23.6	27.6
4	17.1	ž	96.3	30.3	78.3
5	14.3	ž	30.2	8.4	12.2
6	11.9	ž	31.1	31.1	25.9
7	17.6	m	131.3	30.5	66.3
8	11.4	ž	23.3	18.4	26.5
9	11.8	ž	37.0	52.4	62.6
10	15.8	m	62.5	25.6	36.1
11	12.7	m	109.6	50.4	54.4
12	10.8	m	21.7	12.6	16.2

Usporedbom izmjerenih vrijednosti kortizola (Slika 1.) vidljivo je da se srednja vrijednost izmjerenih količina prije i nakon terapije mucanja smanjila. Razlika je očita, iako nije statistički značajna. Srednja vrijednost izmjerene količine kortizola iznosila je u skupini A 40.5 ng/mL, u skupini B 13.8 ng/ml te u skupini C 22.6 ng/mL. Temeljem vrijednosti prikazanih u Tablici 1. vidljivo je da od ukupno 12 ispitanika, kod njih četvero se bilježi blagi porast kortizola (sivo označeni redci u tablici), dok je kod ostalih ispitanika količina izmjerene kortizola nakon provedene terapije mucanja niža.



Slika 1. Usporedba izmjerenih količina kortizola prije, na polovici te na kraju provedbe terapije mucanje

Figure 1. Comparison of the measured amounts of cortisol before, in the middle and at the end of the stuttering therapy

U prikupljenim uzorcima A, B i C određene su i aktivnosti enzima amilaze. Međutim, nije uočena značajnija promjena u aktivnosti amilaze kod ispitanika. Srednja vrijednost aktivnosti amilaze u skupini A iznosila je 7,3 mU/mL, u skupini B 9,5 mU/mL, a u skupini C 8,4 mU/mL. Kod polovice ispitanika je zabilježena blagi porast u aktivnost amilaze, dok kod preostalih ispitanika je uočeno smanjenje aktivnosti amilaze tijekom provedbe terapije mucanja.

RASPRAVA

Prikazani su preliminarni rezultati istraživanja stresa kod školske djece koja mucaju. VaLmod centar je ustanova koja uspješno dugi niz godina provodi terapiju mucanja u trajanju od dvanaest dana. Tijekom dvanaest dana primjene VaLMod programa u terapiji mucanja, postiže se homeostaza između fiziologije govora i emocija, što ujedno znači postizanje stanja relaksacije i niže razine kortizola i adrenalina. Cilj je ove pilot studije bio izmjeriti biomarke stresa koji ukazuju na aktivnost HPA i SMA osovina. Populacija koja je obuhvaćena ovom studijom jesu djeca školske dobi. Naime, mucanje se najčešće pojavljuje između 2. i 5. godine života. Prema statističkim podacima, učestalost mucanja kreće se oko 2.4 % u vrtićkoj dobi i 1% u školskoj dobi te se češće javlja kod dječaka nego kod djevojčica. Također se pokazalo da dječaci imaju veću sklonost k razvojno perzistentnom mucanju, za razliku od djevojčica koje se brže oporavljaju (3:1 u školskoj dobi). Neki od prediktivnih faktora oporavka od mucanja su: rana pojava mucanja (prije 3.godine), dobre jezične, fonološke i neverbalne sposobnosti, ženski spol i negativna obiteljska anamneza.

Istraživanja pokazuju da školska djeca koja mucaju u odnosu na skupinu djece koja ne mucaju nema značajnije povišenu razinu biomarkera stresa (Ortega & Ambrose, 2011), međutim rezultati studije učinka mucanja na oksidativni stres pokazali su da su razine oksidativnog stresa kod djece koja mucaju znatno veće nego kod kontrolne skupine (Bilal et al., 2017). Što se tiče analize biomarkera stresa tijekom provođenja terapije mucanja, prema našem saznanju ovo je prva studija provedena u Hrvatskoj. Rezultati izmjerenih vrijednosti kortizola ukazuju da se količina kortizola smanjuje tijekom provedbe terapije mucanja. Nedostaci istraživanja su manji broj ispitanika te će se u nastavku istraživanja razine doživljenog stresa kod djece koja mucaju povećati broj ispitanika. Ujedno će se mjerenje količine biomarkera stresa provoditi učestalije, u više mjernih točaka te će se dobiveni rezultati korelirati s izmjerenim pokazateljima emocionalnog i psihološkog stanja ispitanika. Temeljem dobivenih rezultata moći će se korelirati subjektivni doživljaj stresa i onaj koji je fiziološki doživljen. Dodatno, dokazati će se direktan učinak terapije mucanja na smanjenje stresa i napetosti kod djece. Istraživanjem će dokazati važnost provedbe pravovremene terapije mucanjem kod školske djece, kako bi im se omogućimo daljnji sociološki i psihološki razvoj bez poteškoća. Naime, odrasle osobe koje mucaju pokazuju samostigmu te su osobe s izraženijom samostigmom zbog mucanja izloženi riziku narušavanja zdravlja zbog povećanog stresa i smanjenog zadovoljstva životom (Boyle & Fearon, 2018). Stoga je važno da zdravstveni djelatnici procijene samostigmu osoba koje mucaju i pomognu kod upravljanja iste. Samostigma ima implikacije ne samo na psihološku dobrobit, već i na tjelesno zdravlje.

ZAKLJUČAK

Novija interdisciplinarna istraživanja stresa usmjerena su na bihevioralnu i fiziološku stranu stresnog odgovora. Jedan od segmenata istraživanja fizioloških pokazatelja stresa jest mjerenje količine kortizola i amilaze kao biomarkera stresa u biološkim uzorcima. Obzirom da su metode određivanja koncentracija kortizola i amilaze točne su i validirane, temeljem izmjerenih količina može jasno dobiti uvid u aktivnost HPA i SAM osovina. Analizom izlučenih količina navedenih biomarkera stresa kod djece koje mucaju, doprinosi se boljem razumijevanju učinku mucanja na zdravlje.

LITERATURA

- Ali, N., & Nater, U. M. (2020). Salivary Alpha-Amylase as a Biomarker of Stress in Behavioral Medicine. *International Journal of Behavioral Medicine*, 27(3), 337-342. <https://doi.org/10.1007/s12529-019-09843-x>
- Batista, P., Pereira, A., & Vaz, A. B. (2017). Salivary biomarkers in psychological stress diagnosis. *ARC Journal of Pharmaceutical Sciences*, 3(2), 9-18. <https://doi.org/10.20431/2455-1538.0302002>
- Bilal, N., Sarica, S., Kurutas, E. B., Findikli, E., Orhan, İ., Oner, E., Doganer, A., Sagioglu, S., & Kilic, M. A. (2017). An evaluation of oxidative and nitrosative stress in children-who-stutter and its relationship to severity. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 99, 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2017.05.011>
- Boyle, M. P., & Fearon, A. N. (2018). Self-stigma and its associations with stress, physical health, and health care satisfaction in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 56, 112-121. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.10.002>
- Chan, S., & Debono, M. (2010). Replication of cortisol circadian rhythm: New advances in hydrocortisone replacement therapy. *Therapeutic Advances in Endocrinology and Metabolism*, 1(3), 129-138. <https://doi.org/10.1177/2042018810380214>
- Gao, W., Xie, Q., Jin, J., Qiao, T., Wang, H., Chen, L., Deng, H., & Lu, Z. (2010). HPLC-FLU detection of cortisol distribution in human hair. *Clinical Biochemistry*, 43(7-8), 677-682. <https://doi.org/10.1016/j.clinbiochem.2010.01.014>
- Kutnjak, N., Mance, L., & Leko Krhen, A. (2016). Jezične sposobnosti djece koja mucaju. *Logopedija*, 6(2), 69-74. <https://doi.org/10.31299/log.6.2.4>
- McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease. Allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 840, 33-44. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x>
- Novosel, D. (1992). Mucanje i napetost mišića larinksa. *Defektologija*, 28(1-2), 59-76.
- Novosel, D., Tatjana, N., & Novosel, I. (2000). VaLMod Program: Multidimensional approach to the therapy of stuttering. *Grazer Linguistische Studien*, 53(1), 111-133.
- Ortega, A. Y., & Ambrose, N. G. (2011). Developing physiologic stress profiles for school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 36(4), 268-273. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.04.007>
- Russell, E., Koren, G., Rieder, M., & Van Uum, S. (2012). Hair cortisol as a biological marker of chronic stress: Current status, future directions and unanswered questions. *Psychoneuroendocrinology*, 37(5), 589-601. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2011.09.009>
- Šupe, S., Poljaković, Z., Kondić, L., Unušić, L., & Alvir, D. (2011). Neurološke osnove stresa i rizik razvoja moždanog udara. *Neurologia Croatica*, 60(1), 21-28.
- Vineetha, R., Pai, K.-M., Vengal, M., Gopalakrishna, K., & Narayanakurup, D. (2014). Usefulness of salivary alpha amylase as a biomarker of chronic stress and stress related oral mucosal changes—A pilot study. *Journal of Clinical and Experimental Dentistry*, 6(2), e132-137. <https://doi.org/10.4317/jced.51355>

KOMUNIKACIJA NA STRANOM JEZIKU KAO KLJUČNA KOMPETENCIJA ZA CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE AS A KEY COMPETENCE FOR LIFELONG LEARNING

Sanja RAŠPICA, Mirja Karla ŠULJAK
Dječji vrtić Trnsko, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

U današnje doba potreba za znanjem stranih jezika postaje sve izraženija. Znanstvena istraživanja ukazuju na sve veću potrebu poticanja učenja stranih jezika već od najranije dobi. Komunikacija na stranom jeziku jedna je od ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Potičući djecu na usvajanje stranih jezika utječemo i na cjelokupni razvoj djeteta, osobito na području razvoja govornih i perceptivnih sposobnosti. U skladu s tim vrtić je dužan stvoriti uvjete za ostvarenje razvojnih prava djeteta te postaju odgovorni u osiguravanju uvjeta za ranu višejezičnost. Planiranju i provedbi odgojno-obrazovnog procesa pristupa se integrirano uzimajući u obzir opće smjernice razvojnog slijeda svakog djeteta, a glavni cilj nije stjecanje kognitivnih znanja već primarno razvoj kompetencija. Time se zapravo potiče razvoj djeteta u svim razvojnim područjima od motoričkog, preko kognitivnog do socijalnog i govornog. Igra pozitivno utječe na dijete jer je u njoj ono u aktivnoj, a ne u pasivnoj ulozi te neprestano komunicira s odraslima. Učenje kroz igru je kompleksan metodički proces s mnoštvom faktora u interakciji. U radu je istaknuta važnost bitnih elemenata za uspješno ovladavanje komunikacije na stranom jeziku s posebnim naglaskom na odgojitelja kao model, njegovoj sposobnosti prilagođavanja situacijama te pravilnim izborom didaktičkog materijala za rad.

Ključne riječi: rano učenje engleskog jezika, komunikacija na stranom jeziku, učenje kroz igru

ABSTRACT

In the modern-day world, the need for foreign language knowledge is becoming increasingly evident. Scientific research indicates a growing demand for fostering foreign language learning from an early age. Communication in a foreign language is one of the key competences for lifelong learning. By encouraging children to acquire foreign languages, we also influence their overall development, particularly in the areas of speech and perceptual abilities. In line with this, the kindergarten is obliged to create conditions for the realization of children's developmental rights and becomes responsible for ensuring conditions for early multilingualism. The planning and implementation of the educational process are approached in an integrated manner, taking into account the general guidelines of each child's developmental sequence, with the main goal being the development of competences rather than acquiring cognitive knowledge. This actually promotes the child's development in all areas, from motoric and cognitive to social and linguistic. Play has a positive impact on children as they are actively engaged in it, rather than in a passive role, and constantly communicate with adults. Learning through play is a complex methodical process involving multiple interacting factors. The importance of key elements for successful foreign language communication proficiency is highlighted in this paper, with a special emphasis on the role of the educator as a role model, their ability to adapt to various situations, and the proper selection of didactic materials for work.

Keywords: early English language learning, communication in a foreign language, learning through play

UVOD

Kompetencije za cjeloživotno učenje predstavljaju skup znanja, vještina i stavova koji pridonosi uspješnijem razvoju pojedinca u svakodnevnim izazovima užurbane današnjice. Ove kompetencije omogućuju prilagođavanje novim situacijama, uspješnije rješavanje problema, kontinuirano učenje i razvoj kroz cijeli život, te aktivno i odgovorno sudjelovanje u društvu. Razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje ključan je već u ranom i predškolskom razdoblju, kao što naglašava i *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoji i obrazovanje* (2015). Ovaj dokument navodi osam temeljnih kompetencija koje bi svaki pojedinac trebao tijekom života razvijati, a jedna od njih je i komunikacija na stranom jeziku. Ova kompetencija ima izniman značaj za pojedinca u suvremenom globaliziranom društvu te im omogućuje da uspješno komuniciraju i izvan granica svoje kulture i jezika.

Cilj cjeloživotnog učenja je stoga razvijati ovu kompetenciju kontinuirano kroz formalno obrazovanje, neformalne situacije učenja i svakodnevno iskustvo. Kako bi djecu kvalitetno pripremili za svakodnevne buduće izazove, da uspiju i prilagode se u budućem privatnom i profesionalnom razvoju, iznimno je važno ovu kompetenciju poticati već od najranije dobi.

ZAŠTO JE BITNO RANO UČENJE STRANOG JEZIKA

Moderno društvo, u kojem živimo, često nam kao imperativ stavlja rano učenje stranog jezika. Osim što time djeca poboljšavaju svoje kognitivne sposobnosti za buduće akademsko obrazovanje, znanje stranog jezika omogućuje im i komunikaciju s djecom iz raznih dijelova svijeta čime razvijaju pozitivan stav prema drugim kulturama i narodima. Upravo to poštivanje različitosti i prihvaćanje kultura drugih naroda pridonosi potpunijem i kvalitetnijem odgoju i priprema dijete za razne buduće karijerne prilike u multinacionalnim kompanijama koje su sve češće u današnjem svijetu.

U ranom razdoblju dječjeg razvoja ne nailazimo na razliku između igre i učenja. Dijete je, po prirodi, znatiželjno biće, a aktivno sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima i neprestana komunikacija s odraslima pozitivno utječe na cjelokupni razvoj. Često u svojim igrama djeca igraju igru uloga u kojoj portretiraju i ulogu stariju od svoje kronološke dobi te upravo na taj način usvajaju velikom brzinom nova znanja. Isto tako i situacijski način ranog učenja stranog jezika možemo izjednačiti s dječjom igrom. Pravodobnom reakcijom na dječju igru i poticanjem djeteta, u skladu s njegovim individualnim mogućnostima, potičemo dječju znatiželju i želju za stjecanjem novih spoznaja i znanja.

Autorica Silić (2007) ističe da započinjanjem učenja stranog jezika prije šeste godine pružamo djetetu mogućnost brzog upijanja novih znanja zbog specifičnih načina učenja i sposobnosti oponašanja pravilnog izgovora. Starija djeca i odrasli, mogu strani jezik učiti brže, no s obzirom na njihove kognitivne sposobnosti postižu slabije rezultate od onih koji su s učenjem stranog jezika započeli još u ranoj dobi. Zadovoljavanjem dječje urođene želje za komuniciranjem i istraživanjem, kreativnoj upotrebi jezika, sposobnosti razumijevanja govornih izraza te spontanosti u govoru dajemo djeci čvrste temelje za budućnost.

FAZE USVAJANJA STRANOG JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Cijeli proces usvajanja stranog jezika odnosi se na neformalan i nesvjestan proces koji je odvojen pojam od procesa učenja koji se odnosi na formalno i svjesno usvajanje jezika. Vrhovac (2001) naglašava da je ta dva pojma, iako su različita, teško u određenim situacijama odvojiti zbog njihovog preklapanja.

Nakon što dijete predškolske dobi usvoji osnove prvog (ili prvih) jezika slijedi usvajanje stranog jezika. Ellis (1994) navodi da dijete prilikom usvajanja stranog jezika prolazi kroz tri faze: tihi period, formulaički period i semantičko i strukturalno pojednostavljenje. Tijekom prve faze, faze tihog perioda (*silent period*), dijete je izloženo novom jeziku ali ga verbalno ne proizvodi. Tijekom ovog perioda ono istražuje i upoznaje jezik oko sebe, svakodnevno ga osluškuje i pamti. Ovaj period je jako bitan u razvoju samopouzdanja za početak govorenja. Dijete može razumjeti veliku količinu stranog jezika, ali u tom trenutku ne može istu količinu i reproducirati. Ovaj period je normalan dio usvajanja stranog jezika i ne bi trebao biti razlog za zabrinutost, uobičajeno je da traje od 2 do 6 mjeseci. Pružanje podržavajućeg i bogatog jezičnog okruženja ključno je kao poticaj djetetu za prelazak u sljedeću fazu.

Faza formulaičkog govora (*formulaic speech*) pojačava osjećaj kompetentnosti djeteta prilikom korištenja stranog jezika, kojeg ono još dovoljno ne poznaje. U ovoj fazi dijete koristi unaprijed naučene gotove fraze bez usvajanja svakog pojedinog dijela rečenice, koje je usvojilo bilo slušanjem bilo interakcijom s drugima, kao npr. „Hvala ti“ (*Thank you*), „Ne znam“ (*I don't know*). Upravo je korištenje formulaičkog govora korak prema razvijanju složenijih jezičnih vještina. Razvojem sigurnosti djeteta u korištenje stranog jezika uz istodobno povećanje količine razumijevanja započet će samostalno konstruiranje prvih rečenica na stranom jeziku.

Semantičko i strukturalno pojednostavljenje (*structural and semantic simplification*) je faza koju karakteriziraju jednostavne riječi, koje su spojene agramatično i bez konteksta (npr. On ići – on je otišao). Tijekom ove faze dijete predškolske dobi često izbjegava glagole i imenice koje ne poznaje kao i veznike te pomoćne glagole. Ellis (1994) navodi dva razloga ove pojave u procesu učenja stranog jezika: jedan je da dijete tijekom produkcije jezika još uvijek ne može pristupiti lingvističkim formama, a drugi da dijete još nije niti usvojilo potrebne lingvističke forme.

Treba imati na umu da je svako dijete individua za sebe pa samim time i uči svojom brzinom i znanja usvaja na svoj specifičan način. S toga je, sasvim normalno, da dijete neku određenu fazu preskoči kao i da se u nekoj fazi zadrži dulje od svojih vršnjaka. Kao i kod učenja materinjeg jezika postoje neki faktori kod učenja stranog jezika, a to su stupanj sazrijevanja, urođena sposobnost, izloženost iskustvu, optimalna dob te utjecaj okoline na dijete.

KAKO UČENJE STRANOG JEZIKA PRIBLIŽITI DJECI

Autorica Silić (2007) ističe da zbog specifičnih načina učenja stranog jezika i sposobnosti brzog upijanja novih znanja, učenje stranog jezika u ranoj dobi daje djeci mogućnost koju u kasnijoj dobi više neće imati. Upravo dječja želja za komuniciranjem i istraživanjem, stvaralačkom upotrebom jezika, sposobnošću razumijevanja govornog

izričaja te spontanošću u govorenju temeljne su odrednice prilikom formiranja metodike ranog učenja stranog jezika.

Djeca najbolje uče kroz igru i upravo zato rano učenje stranih jezika mora kao bazu imati mnoštvo poticajnih i djeci izazovnih aktivnosti i igara. Vodeći se time, Velički (2006) ukazuje na potrebu da svako nastavno gradivo poprimi karakter igre koji će kod djeteta uključiti različita osjetilna iskustva, pokret, ritmičke elemente i neprekidnu izmjenu aktivnosti i time uvažiti potrebu za otkrivanjem svijeta.

Prostor u kojem se odvija učenje stranog jezika ima ključnu ulogu u uspješnosti odgojno – obrazovnog procesa. Dijete se u njemu treba osjećati ugodno i sigurno i on ga treba potaknuti na samostalnu igru i istraživanje. Tijekom organizacije prostorno materijalnog okruženja treba težiti što većem međusobnom povezivanju djece jer upravo emocionalna povezanost doprinosi uspješnijem i bržem učenju. Sjedenjem u krugu se najlakše uspostavlja navedena povezanost. Djeca se međusobno vide, odgojitelj je zajedno s njima na istom nivou sjedenja i svi mogu nesmetano ustajati i kretati se.

Na početku ranog učenja stranog jezika bitno je stvaranje pozitivnih stavova o istom. Da bi kod djece izbjegli frustriranost ili strah od neznanja, većina stručnjaka preporučuje korištenje materinjeg jezika u početnim fazama učenja. Upotreba materinjeg jezika opravdana je u situacijama u kojima dijete ne razumije informacije ili određene upute. Ključne riječi ili fraze izrečene na materinjem jeziku prevode se i na strani. Postupno se količina korištenja materinjeg jezika smanjuje, a količina upotrebe stranog jezika povećava. U početnim mjesecima učenja stranog jezika komunikacija je većinom jednostrana, odnosno odgojitelj govori riječi na stranom jeziku a djeca ih povezuju s radnjama koje istovremeno obavljaju. Početni govor sastoji se od jednostavnih uputa i objašnjenja (*Sit down! Come here!*), ali s vremenom se počinju koristiti sve složeniji oblici (*Please tell me how many buttons did you draw?*). Nakon nekoliko ponavljanja i slušanja djeca će naučiti fraze te će ih s vremenom moći i sama koristiti.

Bogatstvo didaktičkog materijala doprinosi poboljšanju kvalitete procesa učenja stranog jezika. Prilikom pripreme i izrade istog treba se voditi time da bude djeci prilagođen i vizualno primamljiv. Didaktičke igre moraju djeci biti zanimljive, a duljina trajanja i broj ponavljanja ovisi o trenutnom interesu djece. Upravo ponavljanje predstavlja ključni faktor u ranom učenju stranog jezika te je nužno što češće ponavljati vokabular da bi djeca proširivala svoj aktivni i pasivni rječnik.

Jedna od važnijih metoda učenja stranog jezika je metoda potpunog tjelesnog odgovora (*Total Physical Respose – TPR*). Utemeljio ju je profesor psihologije iz SAD-a James Asher, koji je proučavao ponašanje djece prilikom učenja materinjeg jezika, a koja pri učenju koriste cijelo tijelo. Ta je metoda primjer „pristupa razumijevanjem“ (*comprehension approach*) u učenju stranog jezika pogotovo za učenje na početnoj razini. Slušanje i davanje odgovora ima dva cilja: služi učenju i prepoznavanju značenja riječi, ali i pasivnom učenju strukture samog jezika. Prodan (2018) navodi da kvalitetu metodike učenja stranog jezika određuju didaktički materijal i učitelj odnosno odgojitelj koji treba bit vrsni pedagog i poznavatelj metodičkog pristupa.

Uloga odgajatelja je da on mora prepoznati mjeru u kojoj su djeca voljna učiti sadržaje vezane uz strani jezik te prepoznati nove situacije s kojim se djeca suočavaju izvan okvira obiteljskog doma, svoje zajednice i kulture. Osim odgajatelja bitna podrška u procesu jesu i roditelji i obitelj djece. Pozitivan partnerski odnos može pomoći pri

usvajanju jezika na način da se uključe i roditelji i obitelj unutar obrazovnih aktivnosti koje će djeci pomoći usvojiti učeni jezik.

KAKO UČIMO KROZ IGRU U DJEČJEM VRTIĆU TRNSKO

Pri promišljanju i planiranju zadaća za pedagošku godinu uvažavamo prije svega individualnu razvojnu liniju te iste prilagođavamo individualnim potrebama kako pojedinog djeteta tako i skupine djece ovisno o njihovoj dobi i nivou znanja stranog jezika. Veliku ulogu u stvaranju poticajnog okruženja za komunikaciju na stranom jeziku imaju odgojitelji koji će stvoriti uvjete da dijete stupi u priliku komunicirati na nematerinjem jeziku. Osim stvaranja uvjeta važno je da okruženje bude sigurno i ugodno te da dijete razvije želju za komuniciranjem na stranom jeziku.

Kod organizacije prostorno materijalnog konteksta prilagođavamo se interesima i potrebama djece konkretne odgojno obrazovne skupine. Također, znamo, da u gradskim vrtićkim skupinama broj upisane djece nije malen te da je prilikom organiziranja prostora nerijetko potrebno jako veliko promišljanje. Centralno mjesto u sobi dnevnog boravka zauzima *English corner* u kojem se svakodnevno odvija *English time (circle time)* u kojem djeca, sjedeći u krugu zajedno sa odgojiteljem, usvajaju nova znanja. Upravo takvim načinom rada, kroz različite *Circle time* aktivnosti, potičemo kod djece na zabavan, inkluzivan i interaktivan način razvoj jezičnih vještina.

English time započinjemo pozdravom i razgovorom o danu, vremenu ili osjećajima (*What's the weather like today?, How are you feeling today?*), nakon toga slijedi jedna priča, učenje nove ili ponavljanje već usvojene pjesme te neka od igara.

Priče na stranom jeziku za djecu predškolske dobi trebaju biti repetitivnog karaktera, osnovne fraze i vokabular se trebaju ponavljaju. Napisani tekst mora biti u sadašnjem vremenu i napisan jednostavnim rječnikom. Često prilikom čitanja priče u sobi odgojitelji zajedno s djecom stvaraju poseban ugođaj, djeca donesu jastučice na kojima sjede te prigušimo svjetla. Pjesme i brojalice pružaju djeci veliko zadovoljstvo jer povezuju slušanje, ponavljanje poznatog sadržaja ali i kretanje. Sekelj (2011) naglašava da pjesme i brojalice omogućuju ponavljanje istih strukturalnih cjelina koje doprinose stvaranju ugodne i opuštene atmosfere koja je preduvjet za uspješno učenje. Za svaku planiranu temu odgojitelji izrađuju slikovne kartice (*flashcards*). Njima omogućujemo povezivanje slike i riječi čime kod djece potičemo automatsko razumijevanje značenja novih riječi. Upravo se korištenje slikovnih kartica u praksi pokazalo jako produktivnim jer se kombinacija vizualnog podražaja s aktivnim sudjelovanjem pokazala ključnom u usvajanju novih riječi na stranom jeziku.

Ostatak sobe dnevnog boravka organiziran je u centre aktivnosti (*cornere*) pa se u sobi nalaze *art corner, family corner, building corner, nature and science corner, preschool corner, reading corner* te *table games corner*. *Reading corner* je centar s jastucima, mekanim plišanim igračkama i policama punim knjiga prilagođenim dobi djece. Na zidu su aplikacije slikovnica i priča koje tijekom pedagoške godine obrađujemo sa djecom. Ovaj centar potiče kod djece ljubav prema pisanom i ilustriranom tekstu. *Art corner* je opremljen raznim materijalima za crtanje, slikanje i razne oblike kreativnog izražavanja i stvaranja. Djeca slobodno koriste ponuđene materijale i sredstva za umjetničko izražavanje. U sklopu centra je i pano na kojem djeca izlažu svoje radove. *Nature and science corner* je obogaćen raznim prirodnim materijalima za jednostavno

eksperimentiranje i učenje kroz istraživačku igru. *Family corner* omogućuje djeci da kroz igru razvijaju socijalne vještine. Često u igri koriste fraze koje su naučili na stranom jeziku. Kroz simboličku igru djeca u njemu razvijaju kreativnost i maštu što je ključno za njihov sveukupni razvoj. *Building corner* ponuđenim materijalima kod djece potiče razvoj motoričkih vještina, prostorne orijentacije i logičkog razmišljanja kroz aktivnosti gradnje i konstruiranja. Upravo tim aktivnostima djecu se potiče na razumijevanje matematike, fizike i tehničkih znanosti na osnovnoj razini. U *table games corneru* ponuđene su razne društvene igre koje često zahtijevaju suradnju i interakciju među djecom, pomažu djeci u razvijanju komunikacijskih vještina, strpljivosti kod čekanja na red i dijeljenja. Pri tome djeca uče kako se nositi s pobjedama i porazima na društveno prihvatljiv način. *Preschool corner* je obogaćen interaktivnim plakatima s riječima i slovima, magnetnim pločama, raznim radnim zadacima, labirintima i križaljka. Starijoj djeci koja već pokazuju interes za usvajanje slova posebno su zanimljive tzv. *draw and write activities* u sklopu kojih djeca crtajući i pišući izrađuju razne plakate, slikovne kartice, pisma i poruke vezane uz temu koja se obrađuje u skupini.

Silić (2007) naglašava važnost kontinuiranog osmišljavanja zanimljivih načina obrađivanja tema, praktičnih zadataka i igara u kojima će djeca rado se uključiti i na najlakši i najbrži način usvojiti novi jezik. U nastavku navodimo neke teme i aktivnosti koje su nam se pokazale najboljima za rano učenje stranog jezika.

Pedagošku godinu, pogotovo ukoliko imamo novoupisanu djecu započinjemo tematskom cjelinom *This is me*. Kroz razne sadržaje (predstavljanje, dijelovi tijela, emocije, odjeća i obuća) djecu potičemo na verbalno izražavanje. Nakon toga proširujemo znanja o članovima obitelji, obiteljskim odnosima te opisivanje doma i prostorija u njemu (*Me and my family*). Kada smo kod djece osvijestili pripadnost obitelji proširujemo postojeća znanja o mojem naselju, gradu, državi, kontinentu (*My place in the World*). Teme koje svake godine također obrađujemo su: *All about today* (godišnja doba, mjeseci, dani u tjednu, vremenske prilike, *Food* (voće, povrće, zdrava i nezdrava hrana, pribor za jelo), *English tradition* (kraljevska obitelj, *St. Patrick's day*, *Halloween*, *Thanksgiving day*, *tea time*), *Animal world* (biljni i životinjski svijet).

Kao i u redovnom programu tako i u programu ranog učenja stranog jezika koristimo rad na projektima. Aktivnosti u sklopu projekata potiču djecu na suradničko učenje, međusobnu razmjenu znanja i ideja, zajedničko stjecanje novih znanja, kao i pronalaženje rješenja i odgovora. Projekti kod djece dodatno potiču želju za istraživanjem i na taj način djeca stječu nove spoznaje te produbljuju postojeće. Tijekom svih ovih godina i raznih projekata imamo uspješnu suradnju s roditeljima. Pomažu nam u prikupljanju raznih materijala poput karti, slikovnica, enciklopedija, fotografija i prezentacija svojih putovanja i sl. Kroz ostvarivanja zadataka postavljenih na početku projekta potičemo sva područja razvoja pojedinog djeteta u skladu s njegovim individualnim razlikama i mogućnostima.

Kao primjer iznimno uspješnih projekata koji su provedeni u našem vrtiću naveli bismo projekte *Around the World* i *Space*.

Cilj projekta *Around the World* je bio omogućiti djeci proširivanje znanja, kao i stjecanje novih, te izgradnja pozitivnog stava prema istraživanju i učenju. Pritom smo poticali i bogaćenje rječnika na hrvatskom i engleskom jeziku. Projekt smo provodili kroz nekoliko mjeseci uz povremene prekide prateći interes djece koji je bio prisutan. Cjeline kojima smo se bavili tijekom rada na projektu bile su: *Flags of the world*, *Countries of*

the world, Let's learn about continents, Our planet Earth, Our place in the world – address, city, country, Arctic and Antarctic, London, Egypt. Posebno bismo izdvojili cjelinu *Let's build together* tijekom koje su djeca imala priliku upoznati neke od najpoznatijih građevina svijeta, te ih i sami izraditi (kroz razne aktivnosti građenja i konstruiranja, kao i likovne aktivnosti). Također su izniman interes pokazali i za aktivnosti *Children of the world* i *Hello around the world*, koje su pridonijele upoznavanju stranih običaja i kultura te uvažavanju različitosti.

Nakon prvog projekta djeca su pokazala interes za daljnjim proširivanjem i usvajanjem novih znanja o temi Svemir što nas je potaknulo na sljedeći projekt *Space*. Projektom smo prepoznale dječji interes za upoznavanje planeta Zemlje i ostalih planeta u Sunčevom sustavu. Trudile smo se zadovoljiti njihovu želju za znanjima kako na hrvatskom tako i na engleskom jeziku. Osnovna pretpostavka projekta je da djeca radom na projektu promatraju, pitaju, istražuju i poduzimaju određene aktivnosti u vezi s temom. Neki od zadataka projekta su bili: upoznavanje sa imenima planeta i njihovim specifičnostima, Sunčev sustav, izgled i funkcija svemirske postaje, kruženje Zemlje oko sunca. Svakodnevnim promišljanjima djeca su i samostalno istraživala uz pomoć roditelja razne zanimljivosti, proučavala skupa s prijateljima u skupini enciklopedije, tražili zajedno s odgojiteljima interaktivne videe dostupne na internetu. Suradnju s roditeljima u ovom projektu nastavili smo kroz radionicu, *Space workshop*, tijekom koje su djeca sa svojim roditeljima izrađivala planete za nebeski svod u sklopu *Space cornera*. Vrhunac našeg projekta je bila posjeta Tehničkom muzeju Nikola Tesla i sudjelovanje u predavanju u Planetariju gdje su djeca pokazala zavidna dosadašnja znanja s obzirom na svoju kronološku dob.

I NA KRAJU

Rano učenje engleskog jezika pruža temelj za uspješnu akademsku i profesionalnu budućnost, kao i za bogatiji socijalni i kulturni život. Mala su djeca otvorena prema svijetu koji ih okružuje te nisu opterećena nepotrebnim stvarima, željno otkrivaju i ubrzano uče na sebi svojstven način o njima zanimljivim stvarima kao što je i učenje stranog jezika. Stoga je neophodno istaknuti osobitu važnost uloge odgojitelja pri usvajanju nematerinjskog jezika u ranoj predškolskoj dobi. Pristup učenju jezika u predškolskoj dobi mora biti primjeren psihofizičkom stanju djeteta, a za usvajanje drugog jezika mora se koristiti učenje i poučavanje temeljeno na govornoj komunikaciji u situacijama koje su bliske djetetu i u kojima su zbog uspješnosti usvajanja jezika stalno prisutni mimika, gesta, pokret, likovni izraz, igra i pjesma. Kod takvog pristupa djeca uče i usvajaju nematerinjski jezik na holistički način, cijelim svojim bićem i svim osjetilima. Osposobljenost i kompetencije odgojitelja prepoznate su kao ključan čimbenik kvalitete predškolskog obrazovanja.

Osvrćući se na 21. stoljeće, u kojemu tehnologija sve više prevladava i djeca su sve više u doticaju sa svijetom, usvajanje stranog jezika ne predstavlja samo potrebu već i nužnost koju je potrebno promicati od najranije dobi djece. Promicanje učenja od najranije dobi djece može stvoriti temelje koji će se kod djece dalje razvijati i trajno zadržati kroz život.

LITERATURA

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. <https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/12/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Prodan, I. (2018). *Metodika ranog učenja stranog jezika*. Zagreb: Škola stranih jezika Mali princ. http://www.jezici-mali-princ.com/metodika_ranog_ucenja.pdf
- Sekelj, A. (2011). Usvajanje vokabulara engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj školskoj dobi. *Tabula*, (9), 200-211. <https://doi.org/10.32728/tab.09.2011.15>
- Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
- Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkog jezika. *Metodika*, 7(13), 327-336.
- Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Ljevak

ARHITEKTURA KAO STIMULUS DJEČJEG RAZVOJA: UTICAJ PROSTORA NA PERCEPCIJU, MOTORIKU I KOGNITIVNI RAZVOJ

ARCHITECTURE AS A STIMULUS FOR CHILDREN DEVELOPMENT: THE INFLUENCE OF SPACE ON PERCEPTION, MOTOR SKILLS AND COGNITIVE DEVELOPMENT

Dragana PANTOVIĆ NIKČEVIĆ

Univerzitet Crne Gore, Centar za interdisciplinarne i multidisciplinarne studije, Podgorica,
Crna Gora

Stručni rad

APSTRAKT

Prostor u kojem djeca borave i odrastaju ima snažan uticaj na sve aspekte njihovog razvoja - od fizičkog i emocionalnog do kognitivnog. Ovaj rad analizira kako arhitektonski prostor i dizajn utiču na dječiji doživljaj prostora, te na razvoj njihovih motoričkih sposobnosti i kognitivnih kapaciteta. Kroz analizu uticaja prostornog okruženja na percepciju, ovaj rad istražuje kako djeca doživljavaju i interpretiraju izgrađeni prostor koji ih okružuje. Posebno se ističe vitalna uloga koju prostor ima u podsticanju fizičkog razvoja, omogućavajući djeci slobodno kretanje i igru, koji su osnovni elementi zdravog odrastanja. Dalje, rad razmatra kako arhitektura, kroz kreiranje stimulativnih i inspirativnih prostora, može služiti kao moćan podsticaj za kognitivni razvoj djece. Istraživanje naglašava značaj dvosmjerne interakcije između djece i arhitektonskog okruženja, gdje djeca nisu samo pasivni posmatrači, već aktivni kreatori koji svojim djelovanjem i interakcijom oblikuju prostor oko sebe. Zaključuje se da arhitektura predstavlja mnogo više od pukog pružanja zaklona; ona je dinamičan partner u razvoju djece, ključan za kreiranje okruženja koje optimalno podržava njihov sveobuhvatan rast i razvoj. Kroz analizu upotrebe boja, prostornog dizajna i arhitektonskih struktura koje podstiču radoznalost i istraživanje, ovaj rad potvrđuje da arhitektura ima presudnu ulogu u emocionalnom, fizičkom i intelektualnom razvoju djece. Time prostor postaje ne samo fizičko okruženje, već i ključni stimulus za kreativnost, igru i formiranje novih mentalnih mapa, što dodatno ističe značaj pažljivo osmišljene arhitekture u oblikovanju sretnije i zdravije budućnosti za naše najmlađe.

Ključne riječi: arhitektonski prostor, razvoj djeteta, prostorna percepcija, kognitivni razvoj

ABSTRACT

The space in which children reside and grow up has a profound impact on all aspects of their development - from physical and emotional to cognitive. This paper analyzes how architectural space and design influence children's spatial perception and the development of their motor skills and cognitive capacities. Through an analysis of the impact of the spatial environment on perception, this paper explores how children experience and interpret the built environment surrounding them. It particularly highlights space's vital role in promoting physical development, allowing children freedom of movement and play, which are fundamental elements of healthy growth. Furthermore, the paper considers how architecture, by creating stimulating and inspiring spaces, can serve as a powerful stimulus for children's cognitive development. The research emphasizes the significance of the two-way interaction between children and the architectural environment, where children are not just passive observers but active creators who shape the

space around them through their actions and interactions. It concludes that architecture represents much more than merely providing shelter; it is a dynamic partner in children's development, crucial for creating an environment that optimally supports their comprehensive growth and development. Through an analysis of the use of color, spatial design, and architectural structures that encourage curiosity and exploration, this paper confirms that architecture plays a crucial role in the emotional, physical, and intellectual development of children. Thus, space becomes not only a physical environment but also a key stimulus for creativity, play, and the formation of new mental maps, further emphasizing the significance of carefully designed architecture in shaping a happier and healthier future for our youngest generations.

Keywords: architectural space, child development, spatial perception, cognitive development

UVOD

Stvaranje arhitekture predstavlja vježbu mašte koja duboko uranja u ljudsko iskustvo, kulturu, nasljeđe, istoriju, životnu sredinu, ekonomiju i kritiku postojećeg stanja. Kroz autentičan dijalog sa zajednicom, dobra arhitektura i kvalitetno okruženje doprinose stvaranju harmoničnijeg društva, gdje se građani osjećaju osnaženi, a nasljeđe i kreativnost postaju saveznici. Arhitektura, kao izraz mašte i stvaralaštva, ima dubok i sveobuhvatan uticaj na živote ljudi, a posebno na najmlađe članove društva. Razmišljanje o dječjoj arhitekturi postavlja nas pred izazov razumijevanja kako prostor i okolina direktno utiču na fizičko kretanje, kognitivne procese i socijalne interakcije djece. Ova interakcija, kako ističu teorije kognitivnog razvoja i istraživanja perceptivne psihologije djece, ključna je za formiranje osjećaja pripadnosti, razvoj kreativnosti i uspostavljanje veza sa okolinom. Uočavajući da djeca aktivno percipiraju svoje okruženje putem kretanja, i obrnuto, stičemo uvid u važnost integracije ovih elemenata u pristupu arhitekturi za djecu. Ovaj dijalog između djece i prostora nije samo pitanje fizičke strukture, već i emocionalnog i psihološkog uticaja koji arhitektura ima na formiranje identiteta i razvoj djeteta. Kroz prizmu perceptivne psihologije, prepoznajemo da oblikovanje arhitekture treba da uzima u obzir kako djeca percipiraju svijet oko sebe, kako se kreću kroz taj svijet i kako ta iskustva oblikuju njihov rast i razvoj.

Studije su pokazale da uključivanje djece u procese projektovanja arhitekture doprinosi stvaranju inovativnih i funkcionalnih rješenja koja su usmjerena na dječju percepciju i potrebe. Ova saznanja postavljaju osnovu za razvoj pedagogije dječje arhitekture koja bi trebala da počne od razumijevanja kako djeca doživljavaju prostor i kako im se omogućava da se aktivno uključe u oblikovanje sopstvenog okruženja. Kroz ovaj pristup, arhitektura nije samo fizička struktura koja zadovoljava funkcionalne potrebe, već je i sredstvo koje podstiče kognitivni razvoj, socijalnu interakciju i stvaranje dubokih emocionalnih veza sa okolinom.

PERCEPCIJA PROSTORA

Percepcija prostora je mogućnost vizualizacije, slušanja i prepoznavanja arhitektonskog izgrađenog prostora kroz kognitivne procese koji se odvijaju, i kao takva igra ključnu ulogu u formiranju doživljaja svijeta kod djece. Arhitektonske strukture su vizuelni i senzorni stimulansi koji utiču na razvoj senzibiliteta. Boje, oblici, teksture i raspored

prostora su rječnik kojim se djeca izražavaju. Na primjer, prostor s obiljem prirodnog svjetla podstiče pozitivan emotivni odgovor kod djece, dok raznolikost materijala može doprinijeti taktičkom iskustvu. Ovaj pristup arhitekturi podstiče raznolikost percepcije i otvara put za bogat emocionalni razvoj.

Djeca percipiraju građeni prostor na način koji je jedinstven i specifičan za njihov stadijum razvoja. Njihova perceptivna iskustva oblikuju se kroz kombinaciju senzornih, motoričkih, emocionalnih i kognitivnih elemenata. Kroz vizualnu percepciju djeca uočavaju oblike, boje, veličine i druge vizualne karakteristike oko sebe. U ranom uzrastu, boje i kontrasti igraju važnu ulogu, dok starija djeca mogu razviti sposobnost prepoznavanja detalja i prostornih odnosa. Građeni prostor je vizualni izraz koji oblikuje njihovu percepciju okoline. Taktilna percepcija omogućava da se građeni prostor istraži putem dodira. Osvješčivanje različitih tekstura, temperatura, i materijala doprinosi njihovom razumijevanju fizičkih karakteristika objekata i prostora. Ovo taktilno iskustvo može imati snažan uticaj na formiranje njihove veze sa okolinom. Zvukovi u građenom prostoru često igraju bitnu ulogu u dječjoj auditivnoj percepciji. Djeca će primijetiti zvuke vozila, gradilišta, ljudi, ali i tišinu ili zvukove prirode u urbanim sredinama. Kroz kretanje i istraživanje prostora, djeca razvijaju motoričku percepciju. Razumevanje kako se kreću kroz gradski pejzaž, prepoznavanje rute do škole ili parka, te savladavanje prepreka u prostoru važni su aspekti motoričke percepcije. Emocije su najindikativniji pokazatelj kako djeca doživljavaju građeni prostor. Osjećaji sigurnosti, ugodnosti ili obrnuto, nelagode, mogu proizaći iz arhitektonskih elemenata i dizajna okoline. Boje, oblici, i atmosfera prostora mogu imati snažan uticaj na emocionalni doživljaj. Djeca stvaraju mentalne mape i konceptualne modele prostora kroz svoje kognitivne procese. Razumijevanje kako su zgrade povezane, gdje se nalaze određeni objekti ili prostori, i kako koristiti javne ili školske resurse su sve komponente kognitivne percepcije građelog prostora.

Estetski senzibilitet kod djece ima izuzetnu važnost u njihovom cjelokupnom razvoju. Estetika, koja obuhvata percepciju ljepote, umjetničko izražavanje i osjećaj za harmoniju, igra bitnu ulogu u oblikovanju emocionalnog, kreativnog i socijalnog aspekta djetetovog života. Estetski senzibilitet kod djece predstavlja temelj za razvoj širokog spektra vještina i karakteristika koje će im biti od koristi tokom cijelog života. Podsticanje estetskog razumijevanja od najranijih godina pomaže oblikovanje osjetljivog, kreativnog i emocionalno inteligentnog pojedinca.

Važno je napomenuti da djeca percipiraju prostor kroz svoje specifične potrebe, želje i nivoe razvoja. Kroz igru, istraživanje i svakodnevne aktivnosti, oni grade svoj jedinstveni odnos s okolinom koja ih okružuje. Zato je važno uzeti u obzir i dječje perspektive kada je planiranje prostora u pitanju, kako bi se stvorilo okruženje koje odražava njihove potrebe i podstiče pozitivno iskustvo.

ARHITEKTURA KOJA STIMULIŠE POKRET: UTICAJ NA MOTORIČKI RAZVOJ

Geneza djetinjstva, od inferiornog položaja djeteta u društvu do „djetecentričnog“ društva, obuhvata i razvoj prostora djece, od potpuno nebitnog, do „izrazito važnog“ faktora koji učestvuje u procesu njege, vaspitanja i obrazovanja djece. Savremeni predškolski kurikulumi kao što su *Reggio Emilia*, *Waldorf*, *Montessori* ili *Agazzi*

percipiraju i problematizuju problem adekvatnog prostornog okvira, koji istovremeno polazi od dječje prostorno-čulne spoznaje, ali i od pedagogije koja takve prostore programira. Prema *Reggio* pristupu, prostor se, pored porodice i vaspitača smatra „trećim odgajateljem“ (Edwards, 1998). Sve stvari koje okružuju ljude, objekti, materijali i strukture, ne smatraju se pasivnim elementima, nego upravo suprotno, elementima koji podupiru i uslovljavaju aktivno učenje kroz međusobnu interakciju prostora, djece i odraslih. Prema riječima osnivača *Reggio* pristupa Lorisa Malagučija: „Mi cijenimo prostor zbog njegove moći da organizuje i obezbijedi zadovoljavajuće odnose među ljudima različitih uzrasta, da obezbijedi mogućnost promjene, da promovise različite izbore i aktivnosti, i zbog njegovog potencijala za uzrokovanje svih vrsta socijalnog, afektivnog i kognitivnog učenja. Mi takođe tvrdimo da prostor treba biti neka vrsta akvarijuma u kojem se prelamaju ideje, vrijednosti, stavovi, i kulture ljudi koji ga nastanjuju.“ (Edwards, 1998).



Slika 1. Unutrašnjost Guardian vrtića u Australiji
Figure 1. Interior of Guardian kindergarten in Australia

Arhitektura, kao umjetnost i nauka oblikovanja prostora, ima dubok i složen uticaj na živote ljudi. Posebno kada je riječ o djeci, prostorni dizajn ima ključnu ulogu u podršci i podsticanju motoričkog razvoja. Kroz pravilno osmišljene prostorne cjeline, djeca imaju priliku da razvijaju i unaprijeđuju svoje motoričke vještine na prirodan i stimulativan način (Slika 1.). Jedan od ključnih aspekata arhitekture koji utiče na motorički razvoj djece je organizacija prostora. Prostori koji su otvoreni, prostrani i fleksibilni pružaju djeci mogućnost za slobodno kretanje i istraživanje. To im dodatno omogućava da razvijaju svoje motoričke sposobnosti, poput hodanja, trčanja, penjanja i skakanja, što je ključno za razvoj koordinacije, ravnoteže i snage mišića. Takođe, prisustvo različitih elemenata u prostoru može dodatno podstaći motorički razvoj djece. Na primjer, stepenice, tobogani, penjalice i drugi elementi za igru pružaju djeci priliku da vježbaju svoje motoričke vještine na zabavan i izazovan način. Osim toga, prostori koji sadrže raznolike teksture podova, kao što su trava, pijesak ili drvene daske, stimulišu

dječje čulne receptore i razvoj finih motoričkih vještina, poput hvatanja, bacanja i manipulacije predmetima.

Arhitektura je jezik, odnosno sredstvo za stvaranje okruženja koja reflektuju potrebe djece za kretanjem i aktivno podstiču takve aktivnosti. Igra, kao suštinski mehanizam kroz koji djeca razvijaju motoričke vještine, bi trebala biti centralni element u arhitektonskom planiranju. Arhitektonski dizajn treba da omogućava raznolikost igre, da podstakne istraživanje prostora i razvijanje fizičkih vještina u dinamičnom okruženju. U kontekstu društva u kojem djeca sve više vremena provode unutar zatvorenih prostora, u vremenu kada možemo konstatovati da se djetinjstvo „preselilo unutra“, arhitektura je pred izazovom da stvori okruženja koja podstiču tjelesni, motorički i intelektualni razvoj. Louv (2005) opisuje ovaj fenomen kao „poremećaj nedostatka prirode“, koji je posljedica otuđenja čovjeka i prirode. Raspored prostorija u školama, raspored igrališta u vrtićima i uređenje prostora u domovima imaju značajan uticaj na svakodnevne aktivnosti djece. Arhitektura kao nauka, ne samo da ima mogućnost prilagođavanja prostora dječjim potrebama, već je jedan od ključnih temelja za njihov budući razvoj. Kroz promišljeni dizajn, arhitektura je katalizator za jačanje dječjeg tijela i uma. U konačnosti, arhitektura ne samo da oblikuje prostore u kojima djeca odrastaju, već i oblikuje njihovu budućnost. Pažljivim planiranjem prostora koji podstiče kretanje, arhitektura je neizostavna podrška u formiranju generacija koje njeguju ljubav prema tjelesnom aktivizmu, raznolikosti igre i slobodnom kretanju.

ARHITEKTURA KOJA NJEGUJE ZNANJE: UTICAJ NA KOGNITIVNI RAZVOJ

Arhitektonski prostori u kojima borave djeca, danas se projektuju sa posebnom pažnjom, uzimajući u obzir potrebu djeteta da se samo-konstruiše, kroz kulturnu razmjenu i socijalnu interakciju, koja se uvijek odigrava posredstvom prostora. Takvi prostori zasnivaju se na dijalogu arhitekture i aktuelnog pedagoškog kurikulumu, gdje se kroz programe, uvažavaju i unapređuju pripadajuće aktivnosti. Prostorni standardi, koji zakonski regulišu taj odnos, doprinose pravilnoj prostornoj distribuciji. Međutim, prema Marku Dudeku (Dudek, 2000), takve standarde ne treba koristiti doslovno, jer stvarni kvalitet prostora namijenjenih djeci treba smjestiti u konstruktivan dijalog arhitekture i pedagogije, kroz pomjeranje standardizovanih smjernica ka novim kvalitativnim prostornim odnosima. Takvi kvalitativno određeni prostorni odnosi, prema Dudeku, polaze od fizičkih, socijalnih i emocionalnih potreba djeteta, i treba da predstavljaju strukturu u kojoj će djeca izgraditi sopstvenu teoriju vremena i prostora (Dudek, 2000). Shodno tome, Dudek karakteriše prostor vrtića kao okruženje sa čulnom raznolikošću teksture, zvuka, svjetla, i boje, koje nadahnjuje i inspiriše djecu, dovoljno bogato da obezbijedi tiha zaštićena mjesta za izdvajanje, u istoj mjeri kao i otvorena društvena mjesta za grupne aktivnosti; kao i uzbudljiva mjesta koja podstiču slobodu kretanja i različite fizičke izazove – sve je to označeno kao ispunjenje potreba djeteta u vrtićkom okruženju (Dudek, 2000). Domaći stručnjak Danica Stanković ukazuje na neophodnost da se dijete poveže sa prostorom, da ga doživi kao mjesto koje voli i koje mu je blisko i podsjeća ga na toplinu doma i čuva neke karakteristike kuće. Ona ističe važnost sadejstva prostor–događaj, tvrdeći da kompletna okružujuća sredina u kojoj dijete boravi podrazumijeva kompleks fizičke i socijalne sredine, koje su takođe odvojeni entiteti, ali

koje djeluju u saglasju, zajednički utičući na dječji saznavni i fizički razvoj (Stanković, 2008).

Kristofer Dej (Christopher Day), u duhu samoodrživosti dječjih prostora, naglašava da arhitektura treba da proizvodi prostore koji su u stanju da se povežu sa djetetovim znakovnim i simboličkim sistemima, koji najčešće nijesu slikovne i literarne prirode, nego prije pitanje geometrije prostora, teksture, svjetla, mirisa (Day, 2007). Nudeći jedan holistički pristup, Dej naglašava neophodnost sadejstva svijeta prirode i izgrađenog svijeta, postavljajući dijete, sa svojim specifičnim prostornim, kognitivnim, socijalnim i kulturnim potrebama, u u središte tog odnosa, i daje niz kvantitativnih i kvalitativnih odrednica koje taj odnos izgrađuju.



Slika 2. Situacioni plan kompleksa EcoKid vrtića u Vijetnamu, Lava arhitekti
Figure 2. Site plan with of EcoKid kindergarten in Vietnam

Jedna od osnovnih funkcija neizgrađenih površina u okviru vrtića je boravak i socijalizacija dece na otvorenom prostoru. Iz tog razloga ih treba pažljivo projektovati i dizajnirati kako bi bili sigurna mjesta za igru i podsticaj dječije nezavisnosti. Upravo je to jedan od ključnih principa kojim su se vodili Lava arhitekti tokom planiranja i oblikovanja dečjeg vrtića EcoKid u Vijetnamu. Već se na prvi pogled sagledava ideja istovjetnog tumačenja i percipiranja spoljašnjih i unutrašnjih prostora i njihovo apsolutno integrisanje u jednu objedinjenu strukturu. Čest je slučaj da se u stvaranju arhitekture objekata namenjenih edukaciji i boravku djece prvenstveno vodi računa o tome da se zadovolje njihove potrebe “unutar četiri zida“. Slobodne neizgrađene površine koje su nesumnjivo dio svakog vrtića i škole se projektuju i uređuju naknadno, vrlo često kada je zgrada već formirana. Međutim, zanemarivanje planiranja dječije aktivnosti na otvorenom podstiče naviku boravka u zatvorenom prostoru, a time posljedično može da doprinese stvaranju psihofizičkih problema u njihovom razvoju. Prostori koje nude izazove i podstiču radoznalost doprinose razvoju kognitivnih kapaciteta. Na primjer, arhitektonski elementi poput lavirinta, interaktivnih učionica i edukativnih prostora su sredstvo kroz koje djeca stvaraju nove mentalne mape i razvijaju sposobnosti rješavanja problema. Prostor se tako transformiše u okruženje koje podstiče intelektualnu radoznalost i kreativnost djece. Interaktivni prostori koji podstiču

socijalizaciju i grupne aktivnosti omogućavaju djeci da uče jedni od drugih, razvijajući svoje kognitivne kapacitete kroz dijalog i suradnju.

Pravilno dozirana prirodna svjetlost može imati pozitivan uticaj na raspoloženje i energiju djece. Svjetlost direktno povećava nivo serotonina, hormona sreće, što može poboljšati opšte emocionalno stanje i motivaciju za učenje. Dodatno, osvjetljenje prostora za igru ili učenje utiče na orijentaciju, ravnotežu i percepciju okoline. Djeca koja su izložena dovoljnoj količini svjetla imaju veću vjerovatnoću da će biti aktivnija i učestvovati u fizičkim aktivnostima, što doprinosi razvoju motoričkih vještina. Djeca vole zvukove i generalno blaži zvuk pozadine pomaže dječjoj mašti i povezuje ih sa spoljašnjim životom. Optimalna ventilacija podržava koncentraciju i pažnju djece. Svježi vazduh omogućava bolji protok kiseonika u mozgu, poboljšavajući kapacitete za učenje i kreativno razmišljanje. Takođe poboljšava raspoloženje, smanjuje umor i stvara pozitivnu atmosferu.

U kontekstu kognitivnog razvoja, materijalizacija prostora podržava učenje kroz iskustvo. Taktilnost i interakcija s različitim materijalima omogućavaju djeci da bolje razumiju svijet oko sebe, podstičući razvoj motoričkih vještina i senzornih sposobnosti. Upotreba raznovrsnih, taktički stimulativnih materijala u prostoru podstiče istraživanje i igru, omogućavajući djeci da stvaraju vlastite svjetove i izražavaju svoju maštovitost. Integracija prirodnih elemenata u arhitekturu dječjih prostora utiče na fizičko, emocionalno i kognitivno blagostanje najmlađih članova društva. Prisustvo biljaka, prirodnog svjetla i korištenje prirodnih materijala u građenju prostora doprinose kvalitetu vazduha, podržavajući imunološki sistem i opštu dobrobit djece. Emocionalna dobrobit djece je takođe povezana sa prisustvom prirodnih elemenata u prostoru. Biofilija stvara okruženje koje podstiče smirenost, smanjuje stres i stvara emocionalnu povezanost sa okolinom. U kontekstu kognitivnog razvoja, biofilija podržava razvoj kreativnosti i koncentracije. Prisustvo prirodnih elemenata podstiče istraživački duh, maštovito razmišljanje i stvara okruženje pogodno za učenje. Prostor je platforma gdje se prirodni elementi stapaju s procesom obrazovanja.

Boje utiču na emocionalno stanje, raspoloženje i percepciju prostora, što može imati direktni efekat na sposobnost učenja, koncentracije i pažnje djeteta. Topliji tonovi poput crvene i narandžaste mogu podsticati energiju i radost, dok hladnije nijanse poput plave pružaju smirenost i ravnotežu. Boje su sredstvo za stvaranje atmosfere koja podržava emocionalnu dobrobit djece, prilagođavajući se različitim potrebama i aktivnostima. Svjetle, živopisne boje podstiču maštu i kreativnost, čineći prostor podsticajnim okruženjem za igru i učenje. Dodatno, boje imaju ulogu u vizualnom stimulisanju djece. Paleta boja može pomoći u diferencijaciji prostora, olakšavajući orijentaciju i podstičući razvoj percepcije. Osim toga, određene boje mogu imati i ulogu u podršci koncentracije i procesa učenja.

DJEČIJE RAZUMIJEVANJE PROSTORA

Razvojna psihologija i pedagoška praksa tumače kako djeca drugačije od odraslih doživljavaju spoljašnji svijet. Dječje razumijevanje prostora uslovljeno je nivoom njegovog razvoja. U ranoj dobi vidljivi prostor za dijete nema dubine, krajem druge godine dijete razumije cjelovit prostor koji uključuje pojedine prostore i objekte u cjelini. Djeca doživljavaju stvari više emotivno nego prostorno. Šestogodišnjak tačno

prepoznaje posebne tačke u okolini i razlikuje funkcije prostora. S obzirom da je dijete individualno biće, s ličnim interesima, stavovima, potrebama, emocijama i nivoom razvoja, prisutnost odstupanja u dječjem shvatanju i prikazivanju prostora je uvijek moguća. Dijete postepeno shvata prostor kretanjem kroz njega, koristeći prostor u likovnom izrazu, razmišljanjem o njemu, i vizualiziranjem određenih pojmova, kako bi u određenom vremenskom razdoblju steklo kompetencije da tu istu materiju prikaže u likovnom djelu. Kako bi se stvorila zaključna definicija o osjetljivosti djece za prostor, potrebno je poznavanje prostora unutar filozofskog i prirodnog konteksta, pojava prostora na likovnom području, poznavanje svih činjenica vezanih uz psihički i fizički razvoj djece, te njihov likovni izraz prostora.

Osjetljivost za prostor kod djece treba shvatiti kroz šest psihičkih struktura (Karlavaris, 1991). Radi se o sljedećim strukturama: kretanje u prostoru, opažanje prostora u realnoj stvarnosti, opažanje prostora na umjetničkom djelu, prostor u strukturi predstava i mišljenja, izražavanje prostora putem likovnog izraza, te definiranje pojma o prostoru. Razvoj navedenih struktura nije isti, pa se u pedagoškom radu ne podstiču istovremeno. Prve strukture se razvijaju na početku dječje egzistencije, a ostale u kasnijim fazama, djetetovim učenjem i razvijanjem. Što je dijete mlađe, razlika između struktura je vidljivija. Karlavaris (1991, str. 75-78) govori o različitim načinima izražavanja prostora kod djece, koje smješta u šest kategorija: opisni prostor, doživljeni prostor, optički prikaz prostora, medij u prikazu prostora, dijalog s vidljivim prostorom i prostor estetskog reda. Forma, oblik, boja i funkcija su parametri koji se primenjuju u projektovanju i artikulaciji prostora unutar i izvan arhitekture. Pristup dizajnu donekle nije u skladu sa literaturom o funkcionisanju djece u zatvorenim i otvorenim prostorima, što sugerise da je vrijednost mjesta određena njegovom funkcijom, a ne formom i bojom. Drugim riječima, odrasli percipiraju prostor više na osnovu forme, funkcije i estetike (Matthews, 1992), dok djeca vide prostor više na njegovim funkcijama, a ne na estetici (Christensen, 2003). Kao primjer, arhitekta percipiraju pedijatrijsko odeljenje bolnice kao prostor u kome se nalaze kreveti, prolaz za kretanje, toaleti i kupatila, medicinska sestra, ljekarska soba i garderoba. Za igru, uglavnom se predvidja prostorija - igraonica u kojoj se nalaze igračke i televizor i pod za odmor. Studije o pedijatrijskoj njezi sugerisu da takvo okruženje dovodi do dosade, anksioznosti i stresa kod hospitalizovane djece. Među razlozima koji dovode djecu do regresivnog ponašanja su zdravstveno okruženje: (i) čudno mjesto za boravak, (ii) nedostatak osjećaja kontrole i (iii) mali izbor i nedostatak stvari kojima bi se manipuliralo (Said, 2006). Odnosno, zatvoreno okruženje bolnice ograničava djecu da praktikuju različite motoričke i senzorne aktivnosti. Tako studije pejzažne arhitekture kao što su Westphal (2003) i pedijatrijska psihologija kao što su Sherman i saradnici (2005) predlaže uvođenje bašte u dizajn odjeljenja kako bi djeca bila što dalje od stre. Štaviše, objekti kakvi danas postoje su konačni, odnosno ostavljaju malo prostora djeci da mijenjaju ili manipulišu arhitekturom. Prema teoriji kognitivnog razvoja u djetinjstvu i literaturi o dječjoj perceptivnoj psihologiji, takva arhitektura možda ne stvara osećaj vezanosti za mesto. Shodno tome, djeca ne razvijaju osjećaj za omiljeno mjesto u arhitekturi, što za posljedicu može imati osjećaj dosade kad su u pitanju školski objekti ili straha kad su u pitanju zdravstveni objekti. Dakle, arhitektura ne uspijeva da stimuliše kognitivno funkcionisanje djece, pruža nedovoljno prostora za fizičko funkcionisanje u smislu djece i dozvoljava male mogućnosti da se djeca druže po sopstvenom izboru i kontroli.

Naročito u vrtićima se vidi dominacija odraslih u dizajnu i planiranju dječijeg prostora. Ova praksa najverovatnije ograničava malu djecu unutar zgrade i povremeno omogućava djeci da se bave spoljnim prostorom kao što su bašta i travnjak. U zatvorenom prostoru, djeca mogu da iskuse razni namještaj i igračke u kontrolisanoj mikroklimi gdje su temperatura, osvjetljenje i vlažnost slični tokom cijelog boravka u zgradi. Drugim riječima, veći dio kognitivnog razvoja djece je rezultat rutinskog iskustva u skućenom prostoru.

S druge strane, spoljni prostor je prostran i otvoren prema okolini što omogućava djeci da se kreću slobodnije nego unutar zgrade. To je prostor u kome se njihova čula mnogo lakše stimulišu. Njegova mikroklima je prirodna i dinamična; promjene temperature i vjetrova i prisustvo kiše ili snijega. Utoliko, iskustvo na otvorenom omogućava djeci da tumače i ekstrapoliraju razlike karakteristika i fenomena iz iskustva u zatvorenom.

Važno je napomenuti da je ova dinamika između arhitekture i djece dvosmjerna. Dok arhitektura oblikuje iskustva djece, djeca takođe imaju sposobnost oblikovanja prostora prema vlastitim potrebama i interesima. Uvođenje djece u proces projektiranja arhitekture ne samo da podstiče njihovu odgovornost prema okolini već i rezultira prostorima koji odražavaju autentične potrebe i želje najmlađih korisnika. Ovakav inkluzivan pristup omogućava da se prostor prilagodi dinamičkim potrebama djece, čime se stvara okolina koja se razvija paralelno s njihovim rastom i promjenama u interesima. Neminovna je saradnja sa pedagogima i psiholozima koji će uputiti arhitektu na pravilan put do stvaranja objekta koji će korespondirati sa željama djeteta. Projektant koji osmisli jedan objekat ove vrste postaje indirektno vajar osjećaja i doživljaja prostora u procesu odrastanja velikog broja djece koji će ući u taj objekat (Muzurović, 2012).

Olds smatra da pokret u igri, kao što je slučaj kod igraonica, stimuliše čula djeteta u ritmičkim obrascima predvidljive istosti. Međutim, igraonica takođe treba da omogući postepenu promjenu ili umjerenu raznolikost koja bi izazvala fascinaciju i zadovoljstvo. U psihologiji djetinjstva, fenomen je poznat kao razlika-unutar-istosti (Olds, 1989) koja omogućava djetetu da razvije mentalni konstrukt da je arhitektura struktura, a struktura se razvija (Kahn, 2002). Takav razvoj se često dešava u svijetu prirode. Na primjer, u šumskom okruženju, Fjørtoft (2004) je otkrio da finska djeca srednjeg djetinjstva prepoznaju šumu kao mjesto koje im pruža mogućnost funkcionalne i graditeljske igre, a ovakve igre poboljšavaju njihove motoričke sposobnosti. I, u bolničkom okruženju, Said (2006) je otkrio da su hospitalizovana djeca povećala svoju pokretljivost i spretnost u doživljaju bolničke bašte. Dakle, doživljaj okruženja je suštinska, kritična i nezamjenljiva dimenzija u rastu i funkcionisanju djece (Kellert, 2002).

ZAKLJUČAK

Sa arhitektonskog stanovišta, određeni prostor i njegovo uređenje kao objekti sa fizičkim karakteristikama i mjerljivim materijalnim atributima prvenstveno su pogodni za fizičke potrebe djece. Međutim, to je samo jedan aspekt odnosa djeteta-prostor. Sljedeći i viši nivo ovog odnosa je djetetov osjećaj vezanosti za određenu arhitektonsku cjelinu u prostoru, kao psihološke konotacije. Dakle, određeni ambijent u kojem djeteta boravi sa svojim arhitektonskim atributima nije samo odgovor na fizičke potrebe djeteta, već ima i neke bitne kvalitete, prije svega za psihosocijalni razvoj. S tim u vezi, smatra se da se tokom latentnih godina srednjeg djetinjstva snažna veza sa porodičnom bazom

postepeno zaoštava i smanjuje u iskustvu djeteta, a fizičko okruženje dobija na značaju vezivanjem za ona mjesta koja su arhitektonski dizajnirana na određeni način. Arhitektura, prostor i dječji razvoj usko su povezani u kompleksnoj mreži koja oblikuje živote najmlađih članova društva. Razumijevanje dječje percepcije prostora i psiholoških procesa ključno je za kreiranje okruženja koje podržava holistički razvoj djece. Kroz prilagođavanje prostora različitim fazama razvoja, podticanje kreativnosti, podršku igri i stvaranje sigurnih okruženja, arhitektura nije samo fizički okvir, već je i aktivni učesnik u formiranju pozitivnih iskustava i uspomena djece. Uzimajući u obzir činjenicu da okruženje mijenja hemiju mozga, emocije, misli i osjećanja, izuzetno je važno kreirati humanije i zdravije prostore i posvetiti dublju pažnju principima projektovanja prostora za najmladje, uzimajući u obzir rezultate postojećih istraživanja i pozitivnih praksi.

LITERATURA

- Christensen, P. (2003). Place, space and knowledge: children in the village and the city. In P. Christensen, & M. O'Brien (Eds.), *Children in the City: home, neighborhood and community*. London: Routledge Falmer.
- Day, C. (2007). *Environment and children*. Oxford: Elsevier
- Dudek, M. (2000). *Kindergarten architecture*. New York: Routledge
- Edwards, C. (1998). *The Hundred Languages of Children*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playspace: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44. <http://dx.doi.org/10.1353/cye.2004.0054>
- Kahn, P. H. (2002). Children's Affiliations with Nature: Structure, Development, and the Problem of Environmental Generational Amnesia. In P. H. Kahn, & S. R. Kellert (Eds.), „*Children and Nature*“ (pp. 93-115). Cambridge: The MIT Press.
- Karlavariš, B. (1991). Razvoj osjetljivosti za prostor kod djece. *Zbornik Pedagoškog fakulteta u Rijeci*, 11, 73-79.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Updated and expanded. Chapel Hill, N.C., Algonquin Books of Chapel Hill.
- Matthews, M. H. (1992). *Making sense of place: Children's understanding of large-scale environments*. Harvester Wheatsheaf; Barnes & Noble Books.
- Muzurović, E. (septembar, 2012). Razvojna psihologija djeteta i uticaj arhitekta u procesu oblikovanja prostora. <https://www.roditelji.me/blog/2012/09/11/razvojna-psihologija-djeteta-i-uloga-arhitekta-u-procesu-oblikovanja-prostora/>
- Olds, A. R. (1989). Psychological and Physiological Harmony in Child Care Center Design. *Children's Environments Quarterly*, 6(4), 8-16.
- Said, I. (2006). *Study on the effectiveness of therapeutic garden as a platform to recuperate ill children in the nucleus hospital environment*. Pusat Pengurusan Penyelidikan, Universiti Teknologi Malaysia.
- Sherman, S. A., Varni, J. W., Ulrich, R. S., & Malcarne, V. L. (2005). Post-occupancy evaluation of healing gardens in a pediatric cancer center. *Landscape and Urban Planning*, 73(2-3), 167-183.
- Stanković D. (2008). Prostor u funkciji psihološke stabilnosti deteta. *Facta universitatis - series: Architecture and Civil Engineering*, 6(2), 229-233. <https://doi.org/10.2298/FUACE0802229S>
- Westphal, L. M. (2003). Social Aspects of Urban Forestry: Urban Greening and Social Benefits: A Study of Empowerment Outcomes. *Journal of Arboriculture*, 29(3), 137-147.

PROMJENE U PORODIČNOM FUNKCIONIRANJU KAO IZVOR POTREBE ZA PARTNERSTVOM ODGOJNO- OBRAZOVNE USTANOVE I PORODICE

CHANGES IN FAMILY FUNCTIONING AS THE SOURCE OF NEED FOR THE PARTNERSHIP BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTION AND FAMILY

Senada MUJIĆ

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

Pregledni rad

APSTRAKT

Savremeno društvo postavlja pred mlade generacije brojne izazove, a promjene u porodičnom životu predstavljaju ključan segment ovog dinamičnog konteksta. Ovaj rad analizira različite aspekte tih promjena i naglašava neophodnost partnerskog djelovanja odgojno-obrazovne ustanove i porodice kako bi se odgovorilo na izazove s kojima se susreću. Pluralizacija oblika i načina porodičnog života, promjene u društvenim očekivanjima od roditelja te promjene odnosa prema porodičnim vrijednostima direktno utiču na porodičnu strukturu i dinamiku. Upravo u ovom kontekstu postaje ključno ostvariti partnerstvo između odgojno-obrazovne ustanove i porodice kako bi se odgovorilo na izazove koje ove promjene postavljaju pred mlade generacije. Kroz zajedničke napore odgojno-obrazovne ustanove i porodice, moguće je stvoriti podržavajući okvir koji će mladima omogućiti uspješno suočavanje s izazovima savremenog društva i razvijanje snažnih temelja za budućnost.

Ključne riječi: partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice, porodični odgoj, roditeljstvo, savremeno društvo

ABSTRACT

Young generations are confronted with numerous challenges by contemporary society, and the changes in family life represent the key segment of this dynamic context. This paper analyses different aspects of these changes and emphasizes the necessity of partnership between educational institution and family in order to respond to the challenges they face. Pluralisation of form and type of family life, changes in social expectations of parents as well as changes in the relation to family values directly affect family structure and dynamics. It is precisely in this context that it becomes crucial to create the partnership between educational institution and family in order to respond to the challenges that these changes pose to young generations. Through the joint efforts of educational institutions and families, it is possible to create a supportive framework that will enable young people to successfully face the challenges of modern society and develop strong foundations for the future.

Keywords: partnership of educational institution and family, family upbringing, parenting, contemporary society

UVOD

Porodica je institucija koja postoji od kada postoji i čovjek. Ona je kroz historiju mijenjala svoju formu, što čini i danas. Polazeći od sistemskog pristupa razumijevanju porodice, porodicu je nužno posmatrati kao živi organizam, koji je kontinuirano usmjeren na održavanje ravnoteže između procesa morfostaze i morfogeneze (Pašalić-Kreso, 2012). Ovi procesi povezani su sa periodima promjenjivosti i stabilnosti koji se javljaju kao posljedica dinamike odnosa u porodici, s jedne, i promjena koje su sastavni dio šireg okruženja u kojem porodica „živi“, s druge strane. Porodica je, dakle, u stalnoj interakciji sa širim društvenim okruženjem koje vrši uticaj na organizaciju porodičnog života, kao što i porodica svojim funkcioniranjem vrši uticaj na okruženje.

Imajući u vidu kompleksnost porodičnog sistema i njenog funkcioniranja, kompleksno je i samo pitanje definiranja pojma porodica. Prema Stevanoviću (2000, str. 135) porodica je „društvena skupina koju karakterizira zajedničko prebivanje, ekonomska saradnja i razmnožavanje“. Pašalić-Kreso (2004, str. 42) porodicu određuje kao zajednicu koju čine „roditelji ili najmanje jedna odrasla osoba, i djeca, ili najmanje jedno dijete, koji žive u zajedničkom domaćinstvu, uspješno funkcioniraju kao zajednica zadovoljavanja potreba njenih članova, a njihov odnos se temelji na krvnom srodstvu, zakonskoj (brak, usvojenje) ili na običnoj regulativi“. Giddens (2007) porodicu definira kao zajednicu ljudi povezanih rodbinskim vezama, gdje odrasli članovi ispunjavaju svoju odgovornost za brigu o djeci, te ističe da društva u sebi sadrže više različitih tipova porodica. Prvi tip je ono što sociolozi i antropolozi nazivaju nuklearnom porodicom, zajednicom sastavljenom od majke, oca i djece, a drugi je tip proširene porodice, koji može uključivati bake i djedove, tetke i sestriće, kao i bračne parove i djecu, gdje bliski rođaci žive u istoj kući ili u bliskoj i stalnoj međusobnoj komunikaciji. Prema Aliću (2018) većina definicija porodice obuhvata porodicu idealnog tipa, koja je najčešća u većini zapadnih zemalja i ne ostavlja dovoljno prostora za kulturne varijabilnosti. Da bi se došlo do jedinstvene definicije, ističe ovaj autor, potrebno je imati na umu neke od univerzalnih funkcija porodice, tj. da porodica kao društvena grupa ima određene funkcije u okviru svojih aktivnosti i uticaja (Alić, 2018). Kako navodi Janković (2008) najbitnije funkcije savremene, postmoderne porodice uvjetovane su njezinim razvojem, zahtjevima koje pred nju postavljaju njeni članovi i društvo. Funkcije porodice uvjetovane su unutrašnjim i vanjskim društvenim faktorima i jednako su važne za pojedinca, tj. svakog njenog člana, i društvo kao cjelinu. Stevanović (2000) ističe tri najvažnije funkcije savremene porodice i to: prenos moralnih vrijednosti, socijalizacija i odgoj. Sve navedeno ukazuje na potrebu da se odgoj u porodici, kao i roditeljske uloge, posmatraju kroz prizmu njihove uslovljenosti društvenim promjenama i uticajima koji dolaze iz šireg okruženja u kojem porodica egzistira. Promjene u društvu produkuju i promjene u porodici, a da bi se na adekvatan način moglo doprinijeti osnaživanju porodičnog odgoja i roditeljskih kompetencija, potrebno je da pedagozi, učitelji i odgajatelji budu svjesni tih promjena i njihovih implikacija na porodični odgoj. Uprkos činjenici da postoje razlike u pogledu uloge, koncepcije i sastava porodice između različitih kultura i u različitim historijskim periodima, temeljno značenje i uloga porodice je nešto univerzalno, pa njeno razumijevanje odražava se u cjelovitom poznavanju i razumijevanju svih promjena koje su joj svojstvene danas (Pašalić-Kreso, 2004). Transformacija porodice u savremenom društvu očituje se, prema Viliću (2011),

kroz razvojne promjene porodice, transformaciju funkcija moderne porodice, promjene u strukturi porodice i odnosa među njenim članovima, te kroz uticaj društvenih, ekonomskih i demografskih faktora na transformaciju porodice. Savremena porodica suočava se svakodnevno s društvenim uticajima i problemima zbog kojih se roditelji ponekad osjećaju bespomoćno, uznemireno i nesigurno (Ehrensaft, 2002; Pećnik, 2008; Sears & Sears, 2008; Bergmann, 2009, sve prema Jurčević Lozančić i Kunert, 2015). Iz tog razloga iskustva roditeljstva ponekad bivaju ispunjena sukobima, sumnjama i nesigurnostima, što može negativno da se odrazi na razvoj i odgoj djeteta. U obilju informacija i savjeta o odgoju djece s kojima se roditelji suočavaju, ponekad je teško napraviti selekciju onoga što je zaista konstruktivno i stimulativno za razvoj njihove djece. Jurčević Lozančić i Kunert (2015, str. 40) naglašavaju da „savjeti, upute, postupci, pritisak potrošačkog društva čine roditeljstvo izuzetno složenim životnim zadatkom”. Natjecateljski duh društvenog okruženja i kontrolirani uticaj medija uvjetuju greške roditelja u odgoju djece i odgajaju djecu da se brzo i lako uklope u industrijsko i komercijalno društvo u kojem su moć, uspjeh i ljepota često najvažnije vrijednosti (Ehrensaft, 2002; Sears and Sears, 2008; Honoré, 2009; Shaw and Wood, 2009, sve prema Jurčević Lozančić i Kunert, 2015). Partnerstvo između odgojno-obrazovne ustanove i porodice ključno je u suzbijanju negativnih uticaja natjecateljskog duha društvenog okruženja i kontroliranog uticaja medija na odgoj djece. Kroz zajedničke napore, odgojno-obrazovna ustanova i porodica mogu stvoriti okruženje koje potiče razvoj cjelovite ličnosti djeteta, promiče moralne vrijednosti i razvija vještine koje nisu nužno vezane uz moć, uspjeh i ljepotu. Uprkos raznolikosti izraza koji opisuju veze između odgojno-obrazovne ustanove i porodice, postoji niz zajedničkih karakteristika koje povezuju različite konceptualizacije. Ključne karakteristike uključuju međusobno uključivanje roditelja, učitelja i odgajatelja u obrazovni proces te usmjeravanje napora prema podršci učenju djece i poticanju njihovog pozitivnog razvoja (Kim & Sheridan, 2015). Osim toga, važno je istaknuti da ove veze također obuhvataju zajednički naglasak na promicanju određenih vrijednosti. Kroz dijalog i zajedničke aktivnosti, roditelji, učitelji i odgajatelji doprinose formiranju i jačanju etičkih, moralnih i društvenih vrijednosti koje su ključne za sveobuhvatni odgoj i razvoj djeteta. Partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice se definiše kao pristup usmjeren na dijete, u kojima porodica i stručnjaci saraduju, koordiniraju i zajedno rade kako bi unaprijedili prilike i uspjeh djece i adolescenata u društvenim, emocionalnim, ponašajnim i akademskim područjima (Albright & Weissberg, 2010; Downer & Myers, 2010; Lines, Miller, & Arthur-Stanley, 2010, prema Kim et al., 2012). Dijeljenje odgovornosti za brigu i odgoj djeteta između porodice i odgojno-obrazovne ustanove postavlja pitanje o osiguravanju kontinuiteta u obrazovnim aktivnostima, zahtijevajući partnerstvo, što postaje neizbježan imperativ za roditelje i odgajatelje kako bi se pružila najbolja podrška djetetu (Sadownik, 2023).

Prema Kim i Sheridan (2015) pristup vezi između odgojno-obrazovne ustanove i porodice može se uspješno ostvariti integracijom strukturalnih i relacijskih elemenata unutar partnerske orijentacije. Oba pristupa, kako strukturalni, koji se fokusira na aktivnosti roditelja i nastavnika, tako i relacijski, koji istražuje odnose između njih, karakteriziraju učinkovite interakcije i partnerske prakse. Integrirani partnerski pristup koristi snage porodice i odgojno-obrazovne ustanove, te je posebno usmjeren na namjerno pomaganje djeci u postizanju specifičnih ciljeva učenja i razvoja. U skladu s

navedenim, važno je istaknuti da se, kroz partnerstvo i dijalog odgojno-obrazovne ustanove i porodice, nastoji prilagoditi i odgovoriti na nove izazove. Društvene promjene, uključujući promjene u kriterijima vrijednosti u društvu i porodičnoj kulturi, rezultiraju promjenama u porodičnoj strukturi i dinamici. Promjene u kojima partnerstvo između odgojno-obrazovne ustanove i porodice ima ključnu ulogu u stvaranju podrške odnosi se na pluralizaciju oblika i načina porodičnog života, promjene odnosa prema porodičnim vrijednostima i porodici kao vrijednosti, te promjene u kontekstu društvenih očekivanja od roditelja.

Cilj ovog rada je kroz analizu postojeće literature i relevantnih istraživanja ukazati na promjene u porodici i naglasiti važnost partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i porodice kao odgovora na te promjene, a sve u cilju dobrobiti djeteta.

METODE RADA

Za pretragu relevantne literature korišteni su sljedeći pretraživači: Google, Scholar, Hrčak, ResearchGate, DergiPark, ERIC - Education Resources Information Center, Science Direct i Springer, te štampani udžbenici i zbornici sa domaćih i međunarodnih naučnostručnih konferencija. U pretrazi su korištene sljedeće ključne riječi: promjene u porodici, pluralizacija oblika porodičnog života, društvena očekivanja od roditelja, porodična dinamika, vrijednosti djece i mladih.

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Pluralizacija oblika i načina porodičnog života

Današnja porodica izaziva mnoge rasprave oko općeprihvaćenih i tradicionalnih definicija, s obzirom na rast alternativnih zajednica koje djeluju kao porodica (Selmanagić-Lizde i Sarić, 2024). Ove autorice naglašavaju da promjenu i proširivanje definicije porodice uslovljava pojava sve većeg broja vanbračnih zajednica, porodica s jednim roditeljem, "druge porodice" u kojima partneri podižu svoju i zajedničku djecu, mogućnost homoseksualnih bračnih i roditeljskih zajednica. Takva pluralizacija oblika i načina porodičnog života, u posljednjih nekoliko decenija dovela je do značajnih promjena u porodičnom životu, te slabljenja nuklearnog oblika porodice, koju su činili otac - hranitelj, majka - domaćica i najčešće dvoje djece (Maleš i Kušević, 2011). Porodični život postao je izuzetno šarolik, što je jedan od najočitijih procesa promjene porodičnog života u savremenom društvu, a manifestira se kroz odnos roditelja i djece, npr. biološka i usvojena djeca, kroz bračni status roditelja - razvedeni, odvojeni, ponovo oženjeni (Pašalić-Kreso, 2004). Ova raznolikost dodatno utiče na dinamiku i strukturu porodice, stvarajući kompleksan pejzaž međuljudskih odnosa i izazova u odgoju djece. Maleš i Kušević (2011) ukazuju na sve prisutniju zastupljenost porodica u kojima je samo jedan roditelj biološki, zatim usvojiteljskih i rekonstruiranih porodica, kao i jednoroditeljskih porodica, koje nastaju kao posljedica razvoda braka, smrti, samostalne odluke da se ima dijete, ali ne i partner. Također, ukazuju i na pojavu sve većeg broja udomiteljskih porodica, višegeneracijskih porodica, porodica u kojima su prisutni istospolni brakovi, samačkih kućanstva, porodica u kojima jedan roditelj zbog prirode posla duže vrijeme boravi izvan mjesta stanovanja, tzv. „kalendarskih porodica“ u kojima dijete živi jedan dio godine s jednim, a drugi dio godine s drugim roditeljem

(Maleš i Kušević, 2011). Također, sve češća situacija u savremenom društvu, kako navodi Vilić (2011) je da se djeca odgajaju u netradicionalnim domaćinstvima u kojima su oba roditelja odsutna ili su istog spola. Djeca u domaćinstvima istospolnih parova rođena su iz prethodnih heteroseksualnih veza supružnika ili su usvojena, u zemljama gdje je to dozvoljeno, ili su rođena uz pomoć modernih reproduktivnih tehnologija (Vilić, 2011). Tradicionalni koncept porodice kao trajne jedinice ubrzano blijedi, a dinamične promjene dovode do toga da ljudi počinju da istražuju nove životne stilove bazirane na suživotu, razdvajanju i istospolnim partnerstvima (Beck-Gernsheim, 2002). Time tradicionalni modeli porodice sve više ustupaju mjesto nestandardnim oblicima zajednica i odnosa, što ima duboke implikacije na društvo, posebno na načine na koje mladi doživljavaju i usvajaju svoje vrijednosti. Broj brakova opada, razvoda je sve više, a sve češće djeca dolaze na svijet izvan braka ili uz samohrane roditelje. Rezultati istraživanja Raboteg-Šarić i Pećnik (2010) pokazuju da samohrani roditelji, žene, mlađi roditelji i roditelji boljeg materijalnog statusa imaju pozitivnije stavove prema samohranom roditeljstvu i da ti stavovi variraju s obzirom na načine kako su postali samohrani roditelji, te su tako majke izvanbračne djece u najpovoljnijem položaju, dok su u nepovoljnoj situaciji rastavljeni i neoženjeni očevi, te rastavljene i neudate majke. Ovi rezultati ukazuju da rastava može biti značajan izazov za oba roditelja, ne samo za majke ili očeve, te je važno pružiti podršku i razumijevanje u cilju olakšanja procesa prilagodbe kako za roditelje tako i za dijete. To postavlja izazove i pred odgojno-obrazovni sistem, jer zahtjeva prilagodbu pristupa u cilju pružanja podrške svakom djetetu. Time, partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice postaje ključno u prepoznavanju potreba i izazova koje mladi doživljavaju unutar svojih porodičnih okruženja.

Promjene odnosa prema porodičnim vrijednostima i porodici kao vrijednosti

Ispitujući razloge kretanja i razvoja pojave problema u ponašanju djece i mladih u posljednjim godinama Koller Trbović i Žizak (2012) su na temelju odgovora sudionika identificirali tri ključne teme, a to su: vrijednosni sistem, ponašanje odraslih i dostupnost neprimjerenih sadržaja i sredstava djeci u zajednici. Neke od ključnih promjena u kontekstu vrijednosnih odrednica koje su naveli sudionici, kao što su: *raspad tradicionalnih porodičnih vrijednosti, odrasli kao loš primjer, nedostatak nadzora i granica, djeca manipuliraju odraslima, ponašanje djece u skladu sa motom "Ko mi šta može"*, naglašavaju ulogu porodice i izazove sa kojima se suočavaju u formiranju i prenošenju vrijednosti na djecu i mlade. Sve ovo govori da vrijednosti koje su bile duboko ukorijenjene u temeljima porodičnog života, danas prolaze kroz proces dezintegracije i transformacije (Juul, 2021). Ovaj proces oblikuje dinamiku porodičnih odnosa i utiče na način na koji članovi porodice percipiraju međusobne vrijednosti i prilagođavaju se novim društvenim promjenama. Prema Aliću (2018) porodica je najvažnija socijalna grupa za upoznavanje vrijednosti koje će pojedinac usvojiti i živjeti. U porodičnom ambijentu se „od prvih dana života, preko roditelja ili staratelja, urođeni instinkti i potrebe pročišćavaju i dopunjuju usvajanjem kulturnih standarda kojima se potrebe izražavaju, ali se istovremeno grade poželjniji i vredniji stavovi, specifične vrijednosne orijentacije svake osobe, u skladu sa osobenostima kulturnog konteksta” (Alić, 2018, str. 190). Savremeno, postmoderno ili globalno društvo karakterizira velika stopa promjena, koje uzrokuju nestajanje mnogih orjentira koje oblikuju život ljudi, u

smislu da ne postoje jasne granice između kuće i posla, privatnog i javnog života, zatim, ne postoje "naslijeđena" pravila za zajednički život - utvrđene porodične norme i vrijednosti (Vilić, 2011). Ako su se porodica, njena unutrašnja dinamika, odnos prema spoljnom svijetu, kao i spoljni svijet prema porodici, značajno promijenili pod uticajem brojnih spoljnih faktora pokrenutih velikim društvenim promjenama, tada će se transformacija instinktivne osnove pojedinca unutar porodica odvijati na znatno drugačiji način (Alić, 2018). U današnje vrijeme, porodice se suočavaju s izazovima u usklađivanju uticaja medijskih sadržaja s vlastitim vrijednostima. Rapidni razvoj tehnologije i masovna dostupnost medija dovode do kontinuirane ekspozicije različitim informacijama, stavovima i normama koje mogu uticati na oblikovanje porodičnih vrijednosti. Prema Kraus, Stašová i Junová (2020) način života savremenih porodica podložan je promjenama u usmjerenju vrijednosti, gdje materijalne vrijednosti postaju izraženije od duhovnih. Ova promjena djelimično proizlazi iz značajnog prodora medija u porodični život, što duboko utiče na slobodno vrijeme pojedinih članova porodice i na opći stil njihovog života. Miliša (2006) ističe da su mediji postali ključni faktor u socijalizaciji mladih te da imaju značajan uticaj na formiranje njihovih vrijednosti, stavova i ponašanja. Manipulacije putem medija, promocija nasilja, konzumerizma i hedonizma, te glorificiranje negativnih oblika ponašanja sve su prisutniji fenomeni. Stoga je potrebno formirati kritički odnos prema medijima i potrebu za odgojem koji će mlade ljude učiti stvaranju, davanju, razumijevanju i ljubavi, umjesto poticanja na destruktivne obrasce ponašanja. Wachege i Rügendo (2018) proveli su istraživanje s ciljem ispitivanja uticaja modernizacije na moralne vrijednosti kod mladih, te su otkrili da modernizacija, posebno putem društvenih medija i urbanizacije, negativno utiče na prenošenje tradicionalnih vrijednosti. Mladi gube bogate kulturne ideale, a nedostatak razumijevanja principa moralnog ponašanja postaje očit. Istraživanje je naglasilo potrebu za obnavljanjem izgubljenih vrijednosti i istaklo ključnu ulogu obrazovanja o moralnim principima u savremenom društvu. Također, rezultati istraživanja Subocheva, Maloletneva i Popova (2020) pokazuju da mladi kombinuju vrijednosti informacijskog društva s tradicionalnim vrijednostima, pri čemu su zdravlje, porodica i finansijsko blagostanje ključne vrijednosti. U svjetlu tih društvenih promjena, rastu i očekivanja društva prema školi da preuzme ulogu nadzora nad razvojem ličnosti djeteta i njegovom sposobnošću integracije u društvenu zajednicu. Sva nastojanja u obrazovanju usmjerena su na razvoj tri ključna područja: kognitivnog, afektivnog i psihomotornog. Kognitivno područje obuhvata sticanje znanja; afektivno područje uključuje emocionalni aspekt, stavove i vrijednosti; psihomotorno područje obuhvata ponašanja i aktivnosti. Efikasni obrazovni sistemi trebali bi istovremeno unapređivati ova tri područja. Zanemarivanje afektivnog područja može izazvati određene lične i društvene probleme, budući da su vrijednosti mjerila i norme ponašanja koja usmjeravaju naše djelovanje (Yaşaroğlu, 2016). Ipak, važno je napomenuti da škola nije u mogućnosti riješiti sve društvene izazove, niti može zamijeniti ključnu ulogu porodičnog obrazovanja. Porodica ostaje primarno i presudno okruženje u kojem se formiraju temeljne vrijednosti. Djeca trebaju ljubav, pažnju i inspirativne uzore kako bi se razvila u samostalne i odgovorne osobe (Frýdková, 2013). S obzirom da porodica i odgojno-obrazovna ustanova igraju ključnu ulogu u oblikovanju vrijednosnih usmjerenja djeteta i razvoju njegova karaktera, važno je poticati partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice te izgraditi otvoren i poticajan dijalog. Međusobna komunikacija omogućuje zajedničko postavljanje ciljeva

i prilagodbu strategija, pri čemu odgojno-obrazovna ustanova i porodica zajedno doprinose formiranju temelja za razvoj djeteta (Milosavljević Đukić, Bogavac, Stojadinović i Rajčević, 2022). Stoga, partnerstvo odgojno-obrazovne ustanove i porodice u formiranju vrijednosti obuhvata efikasan komunikacijski kanal, jasno dijeljenje i poštivanje uloga između odgojno-obrazovne ustanove i porodice, te partnerstvo temeljeno na konkretnim dogovorima (Frýdková, 2013).

Promjene u kontekstu društvenih očekivanja od roditelja

Baljević (2016) ističe da je roditeljstvo jedinstven i neponovljiv proces, jer roditeljsko znanje „nije skup gotovih, naučenih ili prepisanih pravila i definicija - ne može se naučiti iz knjiga i udžbenika, niti se uspješan koncept može prepisati i u potpunosti prenijeti - na primjer od vlastitih roditelja ili iz nekog vremena” (Baljević, 2016, str. 94). Roditeljstvo se danas ne može oslanjati na stari sistem roditeljstva, jer današnje društvo zahtjeva snažne, kompetentne roditelje koji će biti u stanju da djeci daju slobodu, ali i da njeguju uzajamno poštovanje i znaju da postavljaju granice poštujući integritet djeteta (Joković, 2019). Zbog sve većih očekivanja koja se stavljaju pred roditelje u savremenom društvu, kako ističu Jurčević Lozančić i Kunert (2015) mnogi nisu u stanju da se nose sa tom situacijom, te se time potreba za pedagoškim obrazovanjem roditelja pojačala, odnosno izraženija su očekivanja od odgojno-obrazovnih ustanova da roditeljima pruže uslove za sticanje specifičnih znanja o roditeljstvu kako bi time podigli razinu svoje pedagoške kompetencije za roditeljsku ulogu (Jurčević Lozančić i Kunert, 2015). Smajlović (2013) ističe kako razumijevanje savremenog roditeljstva ustvari zahtijeva razumijevanje odgojne uloge oca i majke pojedinačno. Prema Rosić i Zloković (2002) u nekim okruženjima ideja o ulozi oca u odgoju djece i danas nosi teret niza patrijarhalnih predrasuda u kojima se odgoj djece smatra isključivo "ženskim radom". U patrijarhalnom okruženju, otac koji i dalje pokušava sa suprugom podijeliti svoje odgojne odgovornosti često je predmet ismijavanja, osuđivanja ili kritika okoline. Patrijarhalni krugovi prihvataju ulogu oca isključivo u osiguravanju finansijske sigurnosti porodice, uspostavljanju strogih, ponekad i brutalnih disciplinskih pravila i generalno ispunjavanju uloge „nedodirljivih“ (Rosić i Zloković, 2002). Socio-kulturna uloga majke kao obilježje modernog majčinstva naglašava se i prihvata kao osnova za razvoj djetetove društvene ličnosti, ali je i dalje „ženi nametnuta društvena i moralna obaveza biti najbolja majka, kao društveni ideal“ (Vujović, 2018, str. 7). Briga majke o djetetu podrazumijeva se jer je biološki duboko ukorijenjena u majčinskom prirodnom osjećaju za odgoj. Međutim, majke se ne brinu samo za preživljavanje svojih potomaka, već i pokušavaju prenijeti najbolje od svog psihološkog, fizičkog, socijalnog, kulturnog, vjerskog i duhovnog života svojoj djeci kroz porodično odgajanje (Zukić, 2013). Uloge oca i majke su specifične, dakle, svaka na svoj način i u skladu s tim doprinose razvoju djeteta. Uključenost oba roditelja u odgojno djelovanje pruža veću ekonomsku sigurnost, emocionalnu podršku i bolju brigu o djeci (Petani, 2011). Prema Efendić-Spahić (2014), savremeno roditeljstvo shvaćeno je kao ravnopravno roditeljsko partnerstvo, tj. roditelji odlučuju ravnopravno podijeliti zadatke i dužnosti oko djece i to prema principu odgovarajuće raspodjele truda i vremena, a ne prema principu muško-ženskih poslova. Kao značajne izazove Jašarević, Praskač Salčin i Omeragić (2023) navode i sve veće kulturne težnje prema materijalizmu, hedonizmu, narcisoidnosti, postavljajući tako nove društvene i moralne vrijednosti koje mijenjaju tradicionalne društvene stavove i prakse

roditeljstva te porodičnu dinamiku u društvu. Tako govoreći o promjeni dinamike odnosa u porodici, Juul (2019) ističe da se porodica stalno mijenja, kako zbog razvoja i promjena koje doživljavaju pojedini članovi porodice, tako i zbog događaja i situacija koje utiču na cijelu porodicu izvana. Koliko će porodica ostati odgojno funkcionalna u okolnostima promjena zavisi od niza faktora. Unutar porodice, članovi se oblikuju kroz usvajanje životnih vrijednosti i razvijanje vještina za interakciju s vanjskim svijetom, gdje porodična dinamika može pružiti podršku ili predstavljati izazove, a savremeni pristupi ističu važnost opće atmosfere unutar porodice iznad pojedinačnih porodičnih odnosa (Wagner Jakob, 2008). Dinamika porodice obuhvata načine kako članovi porodice međusobno komuniciraju, preuzimaju uloge i grade odnose. Kvaliteta tih interakcija može pozitivno ili negativno uticati na emocionalnu, fizičku i ekonomsku podršku koju pružaju jedni drugima. Važnost odgojnih uzora i stila koji prevladava u porodici, očituje se u rezultatima istraživanja koja pokazuju da djeca iz stabilnih porodica u kojima se uspostavlja uspješna socijalizacija, ostvaruju bolji razvoj na svim razinama, što doprinosi cjelokupnom razvoju ličnosti djeteta (Selmanagić-Lizde i Sarić, 2024). Shodno tome, porodični odnosi imaju dugoročan uticaj na razvoj i dobrobit pojedinca, putem psiholoških, ponašajnih i fizioloških mehanizama (Jabbari & Rouster, 2021). Zdrava porodična dinamika karakterizira stabilan bračni odnos i jasne granice između različitih porodičnih sistema, s partnerima koji održavaju individualnost i razumiju razlike između bračne i roditeljske uloge. S druge strane, disfunkcionalne porodice pokazuju poremećaje u strukturi i granicama sistema, stvarajući neprirodne saveze, te se suočavaju s problemima u komunikaciji i izražavanju osjećaja, a njihova nefleksibilnost otežava prilagodbu na promjene (Štalekar, 2010). Porodične dinamike imaju značajan uticaj na način kako se porodice nose s izazovima života. Kako navodi Alić (2013) funkcionalne porodice olakšavaju prilagodbu novim izazovima zahvaljujući jasno definiranim granicama između roditeljskih i dječijih sistema, uspostavljenoj hijerarhiji odnosa te raspodjeli autoriteta, omogućujući uravnoteženu emocionalnu povezanost među članovima, dok nezdrave porodice karakteriziraju rigidne i difuzne granice, propisivanje isključivo rigidnih ili haotičnih uloga članovima te izražavanje ekstremnih vrijednosti povezanosti ili udaljenosti. Prema Jabbari i Rousteru (2021), zdrava dinamika porodice obuhvata faktore poput individuacije, međusobnosti, fleksibilnosti, stabilnosti i jasne komunikacije. Individuacija predstavlja postizanje osjećaja individualnosti, međusobnost je dijeljenje osjećaja između članova porodice, fleksibilnost se odnosi na slobodno kretanje, stabilnost na čvrstoću i izdržljivost, a jasna komunikacija uključuje razumijevanje emocija i jasnog prenošenja poruka. S druge strane, nezdrava dinamika uključuje izolaciju, nepopustljivost, dezorganizaciju i nesklonost promjenama, te konflikte i nejasnu komunikaciju. Da bi se govorilo o optimalnom funkcioniranju porodice uopće, a pogotovo u odgojnom smislu, Alić (2012) ističe kako je važno da se na nivou porodičnog sistema jasno zna šta se želi, kako se to može postići i koje su uloge svakog člana porodice u tom smislu, jer, kako autor navodi, sistemi u kojem ti preduvjeti nisu definirani ponašat će se dezorijentirano i besciljno. U skladu s tim, Olsonov cirkumpleksni model pruža teorijski okvir za analizu porodičnih dinamika, usmjeravajući se na ključne aspekte poput fleksibilnosti, kohezije i komunikacije. Kroz primjenu evaluacijske skale porodične adaptibilnosti i kohezije (FACES - The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale), ovaj model omogućava razumijevanje porodice u kontekstu ravnoteže između promjena i stabilnosti

te emocionalne povezanosti i autonomije. Odstupanje od idealne funkcionalnosti, kako ističe Alić (2013), služi kao alat za procjenu zadovoljstva porodice, pri čemu veće odstupanje ukazuje na manje zadovoljstvo. Uz to, kada analiziramo dinamiku ili strukturu porodice, ne smijemo zanemariti karakteristike našeg trenutnog društva. Iako se često koriste opći pojmovi u opisu porodične strukture koji obuhvataju funkcioniranje, strukturu, uloge i značenja porodice, nužno je uzeti u obzir i lokalne specifičnosti koje su karakteristične za različite društvene zajednice (Polat, 2020). Stoga, prilagođavanje porodičnih dinamika društvenim promjenama istovremeno utiče na sposobnost porodice da efikasno obavlja svoju ulogu.

ZAKLJUČAK

Sve prethodno navedeno implicira potrebu za osnaživanjem članova porodice, a prvenstveno roditelja, kako bi se na adekvatan način nosili sa izazovima odgajanja u vremenu koje je ispunjeno intenzivnim društvenim promjenama, a koje se odražavaju i na promjene u organizaciji porodičnog života. Izgradnja partnerstva odgojno-obrazovne ustanove i porodice mogla bi predstavljati najprirodniju platformu za jačanje porodičnih kapaciteta i njene odgojne funkcionalnosti. Kroz otvorenu komunikaciju s roditeljima, odgojno-obrazovne ustanove mogu stvoriti okruženje koje podržava različite porodične strukture, omogućavajući pravovremenu identifikaciju i zadovoljavanje potreba djece, bez obzira na njihov porodični kontekst. Osim toga, promjene odnosa prema porodičnim vrijednostima i porodici kao vrijednosti zahtijevaju pažnju od strane oba aktera, jer samo kroz zajedničke napore, odgojno-obrazovna ustanova i porodica mogu doprinijeti oblikovanju pozitivne i podržavajuće okoline koja cijeni porodične vrijednosti i porodicu kao vrijednost.

LITERATURA

- Alić, A. (2012). *Struktura i dinamika obiteljske kulture*. Sarajevo: Dobra knjiga.
- Alić, A. (2013). Samoreferencijalnost obiteljskog sistema. *Novi Muallim*, 14(56), 22-33. <https://doi.org/10.26340/muallim.v14i56.279>
- Alić, A. (2018). *Kulturalni modeli odgajanja - uvod u antropologiju porodice*. Sarajevo: Perfecta.
- Baljević, N. (2016). Redefiniranje roditeljske uloge u svjetlu savremenih izazova (i islamske tradicije). *Novi Muallim*, 17(66), 91-98. <https://doi.org/10.26340/muallim.v17i66.156>
- Beck-Gernsheim, E. (2002). *Reinventing the Family. In search of New Lifestyles*. Cambridge: Polity Press.
- Efendić-Spahić, T. (2014). *Psihologija roditeljstva*. Beograd: Megraf.
- Frýdková, E. (2013). School and Parents' Cooperation on Formation of Value Orientation of a Child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 2307-2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.264>
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Jabbari, B., & Rouster, A. S. (2021). *Family Dynamics*. StatPearls. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK560487/>
- Janković, J. (2008). *Obitelj u fokusu*. Zagreb: Et cetera.
- Jašarević, M., Praskač Salčin, I., & Omeragić, E. (2023). Roditeljstvo, odgoj djece i socijalizacija mladih u kontekstu savremene kulture. *Istraživanja*, 18(18), 155-176.

- Jurčević Lozančić, A., Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori*, 10(22), 39-48. <https://doi.org/10.32728/mo.10.2.2015.03>
- Juul, J. (2019). *Od odgoja do odnosa. Autentični roditelji – kompetentna djeca*. Split: Harfa.
- Juul, J. (2021). *Vaše kompetentno dete. Nov, revolucionaran pogled na uspešno vaspitavanje i podizanje dece*. Beograd: Laguna.
- Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. In S. M. Sheridan & E. M. Kim (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 1–14). Springer International Publishing.
- Kim, E. M., Coutts, M. J., Holmes, S. R., Ransom, K. A., Sjuts, T. M., & Rispoli, K. M. (2012). Parent Involvement and Family-School Partnerships: Examining the Content, Processes, and Outcomes of Structural Versus Relationship-Based Approaches. https://cyfs.unl.edu/resources/downloads/workingpapers/CYFS_Working_Paper_2012_4.pdf
- Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20(1), 49-62.
- Kraus, B., Stašová, L., & Junová, I. (2020). *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe*. Cham, Switzerland: Springer Nature.
- Maleš, D., Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskog odgoja. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 41-66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Miliša, Z. (2006). *Manipuliranje potrebama mladih*. Zagreb: Marko M.
- Milosavljević Đukić, T., Bogavac, D. S., Stojadinović, A. M., & Rajčević, P. (2022). Parental Involvement in Education and Collaboration with School. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(1), 1–14. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-1-01-14>
- Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež i Filozofski fakultet.
- Pašalić-Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja-drugo dopunjeno izdanje*. Sarajevo: Dobra knjiga.
- Petani, R. (2011). Odnos roditelj – dijete. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 97-124). Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Polat, Ş. C. (2020). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile aile değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Raboteg-Šarić, Z. i Pećnik, N. (2010). Stavovi prema samohranom roditeljstvu. *Revija za socijalnu politiku*, 17, 5-25.
- Rosić, V., Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Grafrade.
- Sadownik, A. R. (2023). Bronfenbrenner: Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration. In A. R. Sadownik, A. Višnjić Jevtić (Eds.), *(Re)theorising More-than-parental Involvement in Early Childhood Education and Care* (pp. 83-95). International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Springer, Cham.
- Selmanagić-Lizde, E. i Sarić, R. (2024). *Pedagoške kompetencije, škola i obitelj*. Sarajevo: Sarajevo Publishing, d.d.
- Smajlović, I. (2013). Očinstvo u odgoju ličnosti - obrada Kur'anskog kazivanja o Ibrahimu, a.s., i Nuhu, a.s. *Novi Muallim*, 14(56), 40-48. <https://doi.org/10.26340/muallim.v14i56.1382>
- Štalekar, V. (2010). Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti. *Medicina fluminensis*, 46(3), 242-246.
- Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija*. Varaždinske toplice: Tonimir.
- Subocheva, O.N., Maloletneva, I.N., Popova, A.A. (2020). Dynamics of the student youth's value paradigm changes in the information society. In *Proceedings of the XI International Scientific Conference Communicative Strategies of the Information Society (CSIS'2019)* (pp. 1-5). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA.

- Vilić, D. (2011). Porodica u kontekstu savremenih društvenih promjena. *Sociološki diskurs*, 2, 21-43.
- Vujović, T. (2018). Globalizacija i promjene u savremenoj porodici. U M. Đurović (Ur.), *Globalizam naspram nacionalizma* (str. 169-189). Podgorica: Crnogorska Akademija nauka i 89 umjetnosti/Svjetska Akademija umjetnosti i nauka/ Evropska Akademija nauka i umjetnosti.
- Wachege, P. P. N., & Rugendo, F. G. (2018). Effects of Modernization on Youths' Morality: A Case of Karuri Catholic Parish, Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12), 691-711. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i12/3704>
- Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 119-128.
- Yaşaroğlu, C. (2016). Cooperation and Importance of School and Family on Values Education. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 66. <https://doi.org/10.26417/ejms.v1i2.p66-71>
- Zukić, M. (2013). Prisutnost i definisanje cilja majčinog odgoja u bošnjačkoj porodici. *Novi Muallim*, 14(55), 101-108. <https://doi.org/10.26340/muallim.v14i55.314>

TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS AT A DISTANCE

UČENJE I PODUČAVANJE MATEMATIKE NA DALJINU

Jasmina JOVANOVSKA, Elizabeta BANDILOVSKA, Lulzim ADEMI

Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, St. Kliment Ohridski Faculty of Pedagogy –
Skopje, Skopje, Republic of North Macedonia

Original scientific paper

ABSTRACT

During the global pandemic Covid-19 it was confirmed that many activities are convenient to perform remotely. At a time when it was unclear how long the pandemic would last, it was inevitable to find the most appropriate way for educational processes to continue. Therefore, the concept of distance learning was brought into the focus and prompted a series of challenges faced by some of the teachers and students as well. Previous research has showed that the most difficult subject to teach and learn through distance learning is mathematics. These challenges are deeply connected to already existing difficulties related to students' math anxiety, problems with understanding part of mathematical concepts, the lack of motivation, and the appropriate use of technology. The present paper is focused on investigating the challenges and opportunities of teaching and learning mathematics via distance education in several high schools in RN Macedonia during the Covid-19 pandemic. More precisely, students' experiences are analyzed using a questionnaire and performing a quantitative and qualitative analysis to observe the way they have adopted to the new teaching and learning modality. The research also reveals students' perceptions related to the advantages and disadvantages of online teaching and learning mathematics and provides certain recommendations for improving the quality of mathematical knowledge.

Keywords: mathematics, e-learning, distance learning methods, quality of education, higher education.

APSTRAKT

Tokom globalne pandemije Covid-19 pokazalo se da se mnoge aktivnosti mogu provoditi online. U vrijeme kada nije bilo jasno koliko će pandemija trajati, bilo je neizbježno pronaći najpogodniji način koji bi omogućio nastavak obrazovnih procesa. Zbog toga je koncept učenja na daljinu stavljen u fokus i izazvao niz izazova sa kojima se suočavaju pojedini nastavnici i učenici. Prethodna istraživanja pokazuju da je matematika najteži predmet za podučavanje i savladavanje ako se radi na internetu. Ovi izazovi su duboko povezani sa postojećim poteškoćama u vezi sa anksioznošću učenika u vezi sa predmetom matematike, problemima nerazumijevanja nekih od matematičkih pojmova, nedovoljnom motivacijom i izborom odgovarajuće tehnologije. Ovo istraživanje fokusira se na ispitivanje izazova i mogućnosti za podučavanje i učenje matematike putem obrazovanja na daljinu u nekoliko srednjih škola u RS Makedoniji tokom pandemije Covid-19. Tačnije, kroz kreirani upitnik analiziraju se iskustva učenika i vrši se kvalitativna i kvantitativna analiza kako bi se procijenio način na koji su usvojili novi modalitet nastave i učenja. Istraživanje također otkriva percepcije učenika o prednostima i nedostacima online nastave matematike i daje određene preporuke za poboljšanje kvaliteta znanja matematike.

Ključne riječi: matematika, e-učenje, metode učenja na daljinu, kvalitet obrazovanja, srednje obrazovanje.

INTRODUCTION

Distance education has experienced a growth and significant changes in the past years (especially after the start of the Covid-19 pandemic). However, its roots are at least 160 years old (Simonson, Schlosser, & Orellana, 2011). A continuous increase of possibilities for distance learning and teaching is achieved through gradual introduction of increasingly sophisticated methods and media. Distance education is defined as institution-based formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect students, resources, and teachers (Simonson, 2009). This definition gets wide acceptance and can be found in a monograph published by the Association for Educational Communications and Technology (<https://www.aect.org/home>) (Schlosser & Simonson, 2009), and in the 2009 *Encyclopedia Britannica Book of the Year*.

Extensive research has been carried out in order to study the effectiveness of this approach to teaching and learning. Peters (1988) concludes that distance education provides a series of characteristics that are directly related to its effectiveness, among which the following are of key importance:

- Teachers' training for effective strategies in distance teaching,
- Careful design and development of distance education courses and their complete preparation before the start of classes,
- Visualization of ideas and concepts when instruction to be given to distance students is designed,
- Establishing adequate support systems in order to provide students with distance access to resources and services,
- Possibility for interaction between the teacher and the students, and among the students,
- Cost-effectiveness of distance learning through concentration of available resources and centralized administration.

In short, distance education can be as effective as education in a classroom (Simonson, Zvacek, & Smaldino, 2019). Teaching has been realized, and students say that they have acquired knowledge and feel that their distance learning experience is as successful as in traditional education (EU project, 2020). For successful distance education, the emphasis should be placed on design, development and implementation of teaching, time of realization, motivation, and support the students have during classes. Furthermore, the most adequate and suitable approach to tackling its challenges should be selected so that distance learning, in addition to knowledge and skills, further develops positive values and attitudes to learning and life in general in students.

Organization of distance teaching

Distance teaching is conducted in a completely new environment, which is a great change in relation to the classroom teaching, so it has its own specifics. The conceptual system mainly remains the same as in the classroom teaching, but functionally, there are great differences and shifts within the preparation of the instruction itself and its implementing. Actually, when realizing classroom teaching, the teacher prepares for the lessons taking into account the whole classroom “ambiance” whereas in the distance teaching, the teacher above all focuses on preparation of the contents. The overall

concept of distance learning greatly depends on quality of contents teachers prepare and the manner in which they send them to students.

Pedagogical approaches for learning in the classroom and at a distance learning

Experience with innovative approaches in using information-communication technologies (ICT) in education can be the basis for creating a “new pedagogy” in distance teaching. An OECD education and innovations study, “Teachers as Designers of Learning Environments” (https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en#page24), shows experience and gives guidance for the use of innovative approaches that can be adequately adjusted to distance learning. The paper offers six groups of pedagogical approaches (EU project, 2020).

1. **Blended learning** is an approach that combines students’ work and teaching, adjusts their order, and is strongly based on digital resources. The goal is for the learning to be more appealing and coherent for students and release teachers from routine practicing on behalf of interactive and intensive activities in the classroom. There are three forms in this group of pedagogical approaches:
 - **Inverted/flipped classroom** – where students work on materials first, and then, in contact with teachers, practice, explain and deepen what they have learnt.
 - **Lab-based model** – where students alternate between the school lab and the classroom using the contents through face-to-face interaction with teachers.
 - **In-class blending** – where certain students follow a customized schedule alternating between lectures carried out via the internet and face-to-face.
2. **Game-based learning** is based on the ways in which games attract students’ interest and facilitate learning. This approach has been employed successfully in a series of subjects such as: mathematics, natural sciences, physical education and languages. There are large numbers of digital resources with game elements interesting for students, and they can be incorporated easily in distance learning activities. Nowadays, educational games are used to reinforce learning with their ability to give immediate feedback and constant satisfaction. Besides, they can be used to support students who learn in a different way. They maintain students’ interest, keeping them on task while they strengthen the learnt concepts. Above all, games motivate students, making learning pleasant (Anderson, 2008).
3. **Computational thinking** develops abilities for resolution of problems through the principles of computer sciences. Techniques of this approach include approximate solutions, parallel processing, model checking, and search strategies. The basic elements of this approach are logical thinking, decomposition, algorithms, abstraction, and patterns.
4. **Experiential learning** is realized through hands-on experience, examination, and reflection. This approach combines contents and processes, reduces the guidance, promotes engagement, enables connection between learning and the wider environment and generates an experiential insight. Four components of this approach are: concrete experience, reflective observance, abstract conceptualisation, and active experimenting.

5. **Embodied learning** connects the physical, artistic, emotional, and social. The study considers three approaches: school-based physical culture, arts-integrated learning, and maker culture.
6. **Multiliteracies and discussion-based teaching** is aimed at developing cultural distance and critical capacities and relates to a series of practices and principles instead of a single pedagogical approach.

Distance education requires much different organisation at the level of both the whole school and an individual teacher. All the educational and pedagogical activities cannot be adapted for distance education with equal success. On the other hand, there are a series of learning activities that can be implemented more effectively without the physical presence of all the participants in the educational process.

Distance education experiences in the Republic of North Macedonia

By June 2021, experience in distance education in the elementary and secondary education in the Republic of North Macedonia could be reduced to separate attempts and enthusiasm of some teachers and schools to use a platform for carrying out instruction and learning. The health crisis caused with the Covid-19 pandemic imposed a need for all the schools to shift to distance teaching in a very short time, and this was implemented in March 2020 – June 2021. Experiences from this period arose from the use of the following portals, i.e. distance learning platforms (EU project, 2020):

Eduino (<https://www.eduino.gov.mk>) is an educational platform, the propriety of the Bureau for the Development of Education of the Republic of North Macedonia, which offers digital contents as support for the educational process in the country. The main parts of the portal are as follows:

1. The “**e-nastava**” [e-teaching] system, developed for creation and accessing elaborated teaching contents in form of video lessons. The “e-nastava” part consists of three functionalities: e-ucilnica [e-classroom], e-raspored [e-schedule], and e-testovi [e-tests].
 - **E-ucilnica** is a system that includes:
 - Technical criteria for the development of video lessons and the infrastructure for their storage,
 - Adequate technical training and support for teachers, and
 - System of control and verification of received materials.
 - **E-raspored** is a system that provides possibilities to teachers to create a digital schedule of lectures, share the schedules with students and carry out lectures through an integrated teleconference tool.
 - **E-testovi** is a system of testing knowledge and giving feedback to students. The base of questions per topic from the curricula can be used by blending, as well as by complementing.
2. The “**early learning and development**” system, developed for game-based learning, with a purpose of encouraging the socio-emotional development in children.

Edmodo (<https://www.edmodo.com>) is a free-of-charge educational platform created to allow connection of and collaboration between students, teachers, and parents. It enables creation of groups, sharing teaching contents and documents, monitoring work of students or certain groups, communication with other teachers, parents, and students,

archiving the whole student's work at one place, creating worksheets and questionnaires and other materials. Access is enabled for parents to monitor their children.

Epistum (<https://epistum.com>) is a learning management system (LMS) platform used by the Ministry of Information Society and Administration for the needs of training the administration, and by the Bureau for the Development of Education for the needs of teachers' training. Epistum is a web-based platform designed to provide educators, administrators, and students with a single, robust, secure and integrated system for creating personalized learning environments. It enables easy uploading and comparing materials, involves online discussions and conversations, offers tests/quizzes, surveys, and dictionaries, collecting and reviewing assignments and entering grades. For the needs of distance learning, integration of this system with other ones is necessary, in order to obtain data contained in the latter. The basic systems containing data required for this system are: the electronic system for administrative work of schools (<https://web.emis.com>) and the e-dnevnik (<https://ednevnik.edu.mk>) system, which contain data on teachers and students, schools, curricula, etc.

Modern mathematics in education

Mathematics is one of the most discussed areas in the overall efforts for improvement of education in general. Students' achievements, the curriculum and teachers' education are subjects of continuing research and debate. Mathematics is a science that enables students to develop critical thinking and ability for resolving problems, increasing their logical ability and connection to the real world. It is of exceptional importance because it is applied in various areas and disciplines, i.e. mathematical concepts and procedures are used for resolution of problems in science, engineering, economy, etc.

One of the greatest challenges in education is posed by method approaches in mathematics teaching. Focusing on mathematical terms and concepts, teachers can accomplish development of solid mathematical skills with their students, which they will clearly apply in the future. The earliest years in the children's development are of exceptional importance and can define what the learning effect will be in later years. Before starting elementary education, children have excellent mathematics knowledge in an informal way and this informal experience makes a solid basis for later formal understanding (van den Heuvel-Panhuizen, Boogaard, & Doig, 2009).

A lot of parents complain of mathematics achievements of their children. Believing that difficulties a student faces when resolving mathematical problems are the results of their inability to understand mathematics is extremely wrong. Recent scientific studies confirm that this understanding has no grounds, but it is connected to a number of questions. Devlin (2001) rejects the idea that mathematics is connected to special abilities or genes that a certain part of the population possesses. On the contrary, the author demonstrates that mathematical ability is similar to linguistic ability, but on a higher level of abstraction. According to Fujii (2014), weaknesses in mathematics are connected to a wrong idea about the concepts encountered by children, above all as a result of incompatibility between concepts in the real life and accurate mathematical concepts. Overcoming this reality can be achieved if teachers assign problem situations, i.e. if they use learning forms through resolving problems. Whether it is about processing and adopting new material, revising, exercising, or using mathematical knowledge in practice, teachers must constantly motivate students to reveal facts, apply definitions and

rules with understanding, reason and seek new ideas in resolving mathematical problems.

It should be mentioned that the classroom, as a working environment, not always enables the teacher to detect and correct these wrong ideas of concepts. The reason may be sought in many factors, such as a great number of students in class (which does not enable the teacher to observe each student separately, especially that each of them has their personal learning style and preferences) and time limitation of the lessons (which prevents the teacher to detect weaknesses and ensure specific teaching material for their overcoming).

Teaching and learning mathematics at a distance

The right tools and good learning ideas and theories are necessary for successful implementation of distance teaching of mathematics (Ahn & Edwin, 2018). Teachers should make an extensive analysis and determine methods and software that are most adequate and effective for online teaching and learning mathematics. They should also take into account students' reflections concerning mathematical principles that should be adopted. Since both teachers and students are the main factors in the teaching process, teachers must be open-minded for the distance learning to be successful.

In their study, Jimenez et al. (2015) stress that the wide use of statistical and mathematical software help experimenting with advanced concepts and techniques. Specifically, the authors note that software SPSS (<https://www.ibm.com/spss>) and Maxima (<https://maxima.sourceforge.io>) ensure better visualization of mathematical and statistical concepts, approaches to knowledge through experimenting in different scenarios, developing critical thinking of students, and bridging the division between theory and practice (allowing realistic resolution of problems). Therefore, even though achieving certain mathematical skills is a complex task for students, mathematical software facilitates this. Actually, PISA 2012 (<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>) report specified that not only mathematical skills but ability to perform mathematical activities using some of the software packages is taken into account when mathematical knowledge is evaluated. Except for the selection of adequate application or software, teachers should consider methods for attracting students' attention and their involvement in online teaching. To this end, interactive games that improve students' thinking abilities can be used. It is the right selection of multiple media that can improve student's performance through increasing enthusiasm for learning (Fuqoha, Budiyo, & Indriati, 2018; Saupi, & Said, 2022).

Stojanovic et al (2021) analyze mathematical knowledge of students using an Adaptive Neuro-Fuzzy Inference System (ANFIS) after the use of distance learning, realized through the Moodle LMS. Results show that the main impact on students' success is made by their prior knowledge. Prior knowledge is most effective when combined with educational software at mathematics classes in elementary school. In secondary school, prior knowledge is most effective when combined with motivation for learning mathematics.

Toptaş & Öztop (2021) examine elementary school teachers' opinions in order to discover the reasons for students' learning deficiencies in mathematics classes during the Covid-19 pandemic distance learning and give proposals for removal of these deficiencies. Results of the study reveal that teachers locate deficiencies in several segments: distance learning structure, students, technical problems, family, planning,

teachers, and support services in the distance learning process carried out in conjunction with the Covid-19 pandemic. To resolve these deficiencies in learning, the surveyed teachers gave different recommendations that related to the aforementioned segments. They especially stressed the lack of interaction and communication in mathematics teaching during the Covid-19 pandemic and recommended face-to-face education as a way of their resolving.

RESEARCH METHODOLOGY

The presented study is focus on assessing the achievements of high school students in mathematics during the Covid-19 pandemic, in 2019-2021 when teaching was carried out at a distance. The study analyses students' attitudes, views and beliefs concerning their personal readiness for learning mathematics at a distance, willingness of teachers to implement distance teaching and the possibility for them to overcome mathematical challenges with such an approach to teaching. Specifically, this formulation of the study subject implies measurements of the acceptability levels of teaching mathematics at a distance (by students), of possibilities to incorporate different digital tools towards more successful mastering the new mathematical terms and concepts, as well as discovering students' self-evaluation in relation to adopting mathematical terms and concepts during the Covid-19 pandemic.

The main goal of the study is to confirm (or reject) the assumption that there are significant differences in implementing teaching of mathematics in both the classroom and at a distance. Moreover, it is assumed that the quality of the adopted knowledge in this subject realized at a distance is significantly weaker because of which students would prefer face-to-face teaching.

Sample of respondents

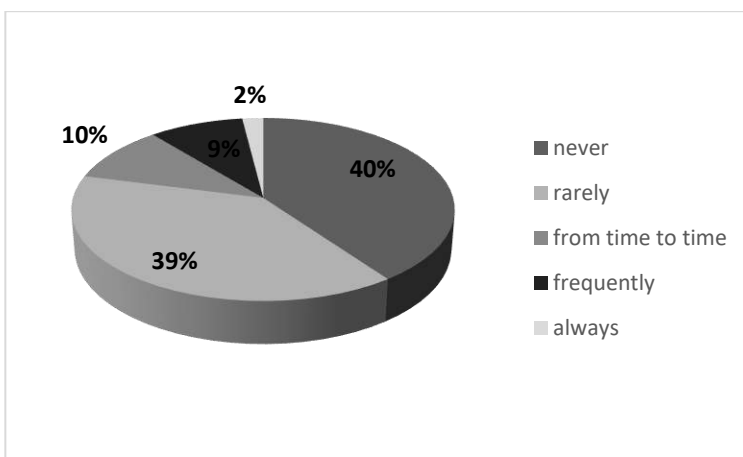
The sample of respondents consists of students of the fourth year of high school, included in a distance teaching of mathematics during the Covid-19 pandemic. The total number of respondents in the sample is 100 students from the city of Tetovo, Republic of North Macedonia.

Measurement instruments

A survey questionnaire is used as an instrument for analyzing students' opinions and attitudes concerning the teaching and learning mathematics at a distance. Most of the questions are multiple choice, and a small number are open ended as an opportunity for students to explain their opinions expressed in the previous ones.

RESEARCH RESULTS

This part presents the results obtained from the statistical analysis of the collected data from the study sample.

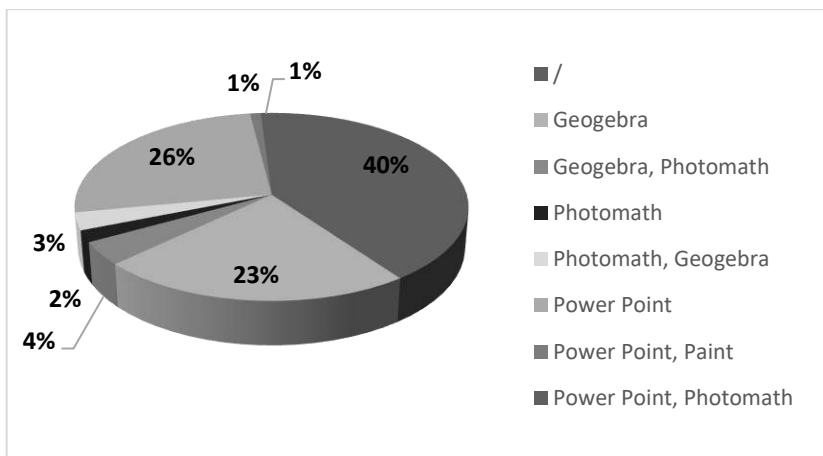


Graph 1. Percentage distribution of students who used digital tools in teaching mathematics before the start of the Covid-19 pandemic

Grafikon 1. Procentualna distribucija učenika koji su koristili digitalne alate u nastavi matematike pre početka pandemije Covid-19

The use of digital tools in mathematics teaching before the start of the Covid-19 crisis

The students were asked to answer what was the frequency of using the digital tools in math teaching before the start of the Covid-19 crisis. Most of them (40%) said that digital tools were *never* used in teaching in the classroom, 39% stated that it happened *rarely*, 10% said it happened *from time to time*, 9% said it happened *frequently*, and only 2% responded that teachers *always* incorporated digital tools towards easier understanding and adoption of the teaching material (Graph 1).



Graph 2. Digital tools used in teaching mathematics before the start of the Covid-19 pandemic

Grafikon 2. Digitalni alati korišćeni u nastavi matematike pre početka pandemije Covid-19

Moreover, students who used some of the digital tools in teaching mathematics before the Covid-19 pandemic (60% of respondents), specified the following tools: *Geogebra*, *Power Point*, *Paint* and *Photomath*. Thereby, it should be emphasized that 30 students

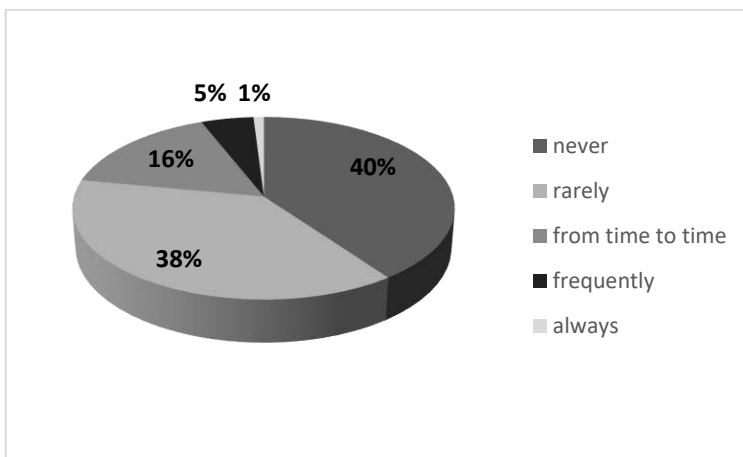
stated the mathematical software, *Geogebra*, followed by the use of *Power Point* (stated by 28 students), eight of the students noted the use of the *Photomath* software, whereas *Paint* was mentioned by only one student (Graph 2).

Approaches to teaching mathematics during the Covid-19 pandemic

All the respondents in this survey said that teaching mathematics during Covid-19 was performed using the Microsoft Teams platform, as a strategy that was adopted by the Ministry of Education and Science of the Republic of North Macedonia.

Frequency of online math classes carried out only by verbal lectures, accompanied with Power Point

Concerning the online math classes where mastering the material was realized only by verbal lectures and use of Power Point presentations, 40% of the students said that such a way of lecturing was *never* applied, 38% said that it happened *rarely*, 16% said that it happened *from time to time*, 5% said *frequently*, and only 1% responded that such a way of teaching was *always* implemented (Graph 3.).



Graph 3. Percentage distribution of students whose teachers used only verbal lectures with Power Point in teaching mathematics at a distance

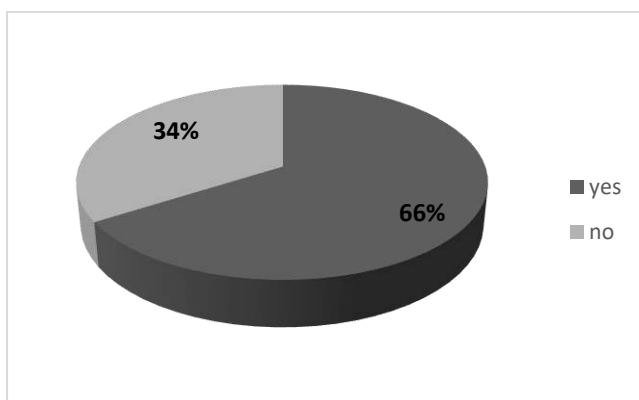
Grafikon 3. Procentualna distribucija učenika čiji su nastavnici koristili samo verbalna Pover Point predavanja u nastavi matematike na daljinu

Use of the white board in online math teaching

Out of the total respondents, 83% confirmed that during the distance math teaching, the teacher *used* the white board (as a possibility offered by the Microsoft Teams platform), 15% said that it was used *sometimes*, and only 2% said the white board was *never* used. What is especially important is the fact that a high percentage (as much as 65%) of students whose teachers used the white board during online classes, believed that it was *neither simple nor practical* for resolving mathematical problems (versus 35% who believed that it was *easy* for use, while 1% did not answer this question).

Conditions for more frequent use of digital tools with a view of easier mastering the teaching material when implementing distance teaching of mathematics

It should be noted that online teaching often makes more time available due to the very specifics of carrying out classes, because the teacher's focus is more on the contents that should be adopted than on the pedagogical component. Therefore, it is surprising that students noted the use of the same digital tools in realizing online mathematics teaching as those used before the Covid-19 pandemic (Geogebra, Paint, Photomath, Power Point, and Word) (Graph 4.).



Graph 4. Percentage distribution of students who believe that online teaching allows the teacher more frequent use of digital tools

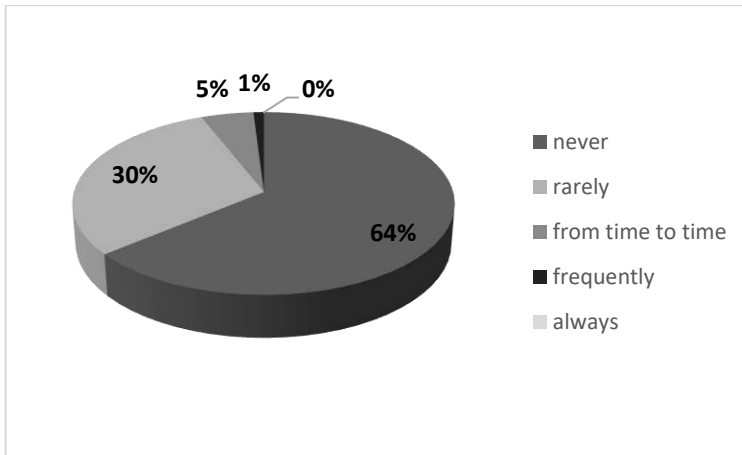
Grafikon 4. Procentualna distribucija učenika koji smatraju da onlajn nastava omogućava nastavniku da češće koristi digitalne alate

Quality assessment of online math teaching during the Covid-19 pandemic

Concerning how students assess the quality of online teaching during the Covid-19 pandemic, 39% of them were of opinion that the quality of teaching was at an *insufficient level*, the same percentage of students believed that it was at a *sufficient* level, 21% said it was at a *good* level, and only 2% assessed the quality of online math teaching as *very good* and *excellent*.

Comparison of the possibilities for successful adoption of teaching material in mathematics realised online and in the classroom

High 64% of the students said that successful adoption of the teaching material in mathematics online *never* occurs, 30% believed that it occurs *rarely*, 5% said that it occurs *from time to time*, 1% said *frequently*, and not any student said that the same quality is *always* achieved as with teaching carried out in the classroom (Graph 5.).

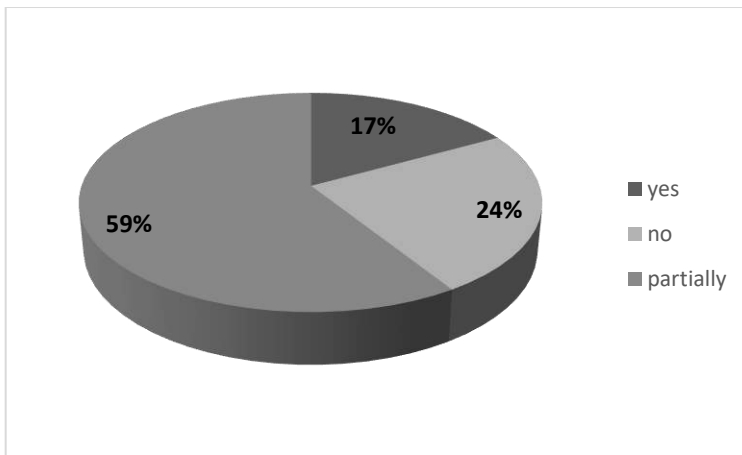


Graph 5. Percentage distribution of students' opinion concerning the same quality of teaching mathematics at distance and in the classroom

Grafikon 5. Procentualna distribucija mišljenja učenika o istom kvalitetu nastave matematike na daljinu vs nastave u učionici

Considerations about the possibilities for acquiring quality knowledge in teaching mathematics at a distance

24% of the students believed that online teaching mathematics *does not* enable acquiring quality knowledge, 59% said that this approach enables *partial* acquiring of quality knowledge, whereas 17% responded *affirmatively (yes)* (Graph 6.).



Graph 6. Percentage distribution of students' opinion concerning the possibilities to acquire quality knowledge in teaching mathematics at a distance

Grafikon 6. Procentualna distribucija mišljenja učenika o mogućnostima sticanja kvalitetnog znanja iz predmeta matematika, realizovana onlajn

Disadvantages of online math classes

Concerning the question whether the students made any inappropriate activity during the online math classes, 65% of them responded *negatively*, 21% said it happened *rarely*, 12% said it happened *from time to time*, 1% said *frequently*, and 1% said it happened

always. The students who responded to this question affirmatively noted the following most frequently made activities: copying, answering tests by a third person, distribution of the test questions, and situations of muting microphones to classmates, and even their removal from the class.

Assessment of math teachers' digital skills

14% of the students assessed the digital skills of their teacher as *insufficient*, 24% said they are *sufficient*, 36% said they are *good*, 16% said *very good*, and 10% said they are *excellent*.

Comparison of students' math grades when the classes were performed online with the grades they would get if the teaching was performed in the classroom

20% of the students believed they got a *lower* math grade during the Covid-19 pandemic when the classes were performed online compared to the grade they would get if the teaching was carried out in the classroom. 50% thought they got an *equal* grade, and 30% believed they got a *higher* grade.

Preferences to a certain type of math teaching

97% of the students confirmed that teaching *face-to-face* offers better possibilities for acquiring math knowledge, whereas 3% prefer hybrid teaching. It should be emphasized that *not any* student declared preferences for online teaching.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study gives contribution to the existing literature and provides better understanding of impact the distance learning has on the process of learning and teaching mathematics. Specifically, the study examines the consequences that occurred as a result of the Covid-19 pandemic on these processes in the secondary education in the Republic of North Macedonia. The analysis of students' attitudes and considerations confirmed the assumptions of the researchers. Students noted that during the online teaching, teachers did not use new digital tools for easier understanding of the teaching material. A high percentage of them stressed that the quality of online teaching was at an absolutely unsatisfactory level. Moreover, the analysis confirmed that adoption of new mathematical terms and concepts through online teaching is extremely challenging (for example, students pointed to the white board, which is not practical for use, especially for resolving mathematical problems) and that possibilities for students' inappropriate activities during the distance teaching are increased. What should be especially noted is the high percentage (97%) of students who prefer teaching mathematics in the classroom, versus other possibilities (such as online and hybrid teaching), which would enable direct contact with the teacher and cooperation with classmates.

It is these conclusions arising from students' experiences acquired during the Covid-19 pandemic online teaching that undoubtedly put on a pedestal face-to-face teaching, where human values and relationships obtain a concrete and visible form. Still, distance learning gives an opportunity to reconsider the overall educational concept from the point of view of contents, methodologies, and student-teacher interactions. The next step

of thinking is the integration of positive aspects of distance learning into traditional teaching, which would enhance the integrated modality of didactic action.

REFERENCES

- Ahn, J. Y., & Edwin, A. (2018). An e-Learning Model for Teaching Mathematics on an Open Source Learning Platform. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5), 256. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i5.3733>
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University press.
- Devlin, K. (2001). *The Math Gene: How Mathematical Thinking Evolved and Why Numbers Are Like Gossip*. Basic Books.
- European Union Project, (2020). *Concept for developing distance education systems in primary and secondary schools in RS Macedonia*. <https://mon.gov.mk/stored/document/Koncept%20za%20dalecinsko%20obrazovanje-design-MK-with%20logos.pdf>
- Fujii, T. (2014). Misconceptions and Alternative Conceptions in Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 625-627). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_114
- Fuqoha, A., Budiyo, B., & Indriati, D. (2018). Motivation in Mathematics Learning. *Pancaran Pendidikan*, 7(1), 202-209. <https://doi.org/10.25037/pancaran.v7i1.151>
- Jimenez, D. A., Mediavilla, D. M., Portús, P. M. O., Pascual, V., & Vicente, F. J. S. (2015). Maths: from distance to e-learning [Special issue]. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, III(4), 5-12. <http://dx.doi.org/10.9781/ijimai.2015.341>
- Peters, O. (1988). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 95-113). New York, NY: Routledge.
- Saupi, S., & Said, R. F. M. (2022). Integrating Interactive Multimedia Teaching and Learning Mathematics for Online Distance Learning. *EDUCATUM Journal of Science, Mathematics and Technology*, 9(2), 35-42. <https://doi.org/10.37134/ejsmt.vol9.2.5.2022>
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and Glossary of Terms*, 3rd edition. Charlotte, NC: Information Age.
- Simonson, M. (2009). Distance learning: Education beyond buildings. In *Encyclopedia Britannica 2009 Book of the Year*, 231.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 124-142. <http://dx.doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Information Age Publisher, 7th edition.
- Stojanović, J., Petkovic, D., Alarifi, I. M., Cao, Y., Denic, N., Ilic, J., Assilzadeh, H., Resic, S., Petkovic, P., Khan, A., & Milickovic, M. (2021). Application of distance learning in mathematics through adaptive neuro-fuzzy learning method. *Computers & Electrical Engineering*, 93 (1). <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107270>
- Toptaş, V., & Öztıp, F. (2021). Primary School Teachers' Views on Learning Deficiencies in Mathematics Lessons in the Process of Distance Education. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 373-391.
- van den Heuvel-Panhuizen, M., Boogaard, S.A.A., & Doig, B. (2009). Picture books stimulate the learning of mathematics. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(3), 30-39. <https://doi.org/10.1177/183693910903400305>

EFFECTIVENESS OF TEACHER – PARENT COOPERATION BASED ON CERTAIN FORMS OF COMMUNICATION

EFIKASNOST SARADNJE NASTAVNIK - RODITELJ ZASNOVANE NA ODREĐIM OBLICIMA KOMUNIKACIJE

Florina SHEHU

University "St. Cyril and Methodius" in Skopje, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski"
Skopje, Republic of North Macedonia

Original scientific paper

ABSTRACT

In modern contemporary interpretations and approaches, forms of communication have a special significance for the effectiveness of cooperation between students and parents. The peculiarity of this approach is in the treatment of the form of communication in relation to the cooperation of teachers and parents as an important issue that requires special pedagogical attention and treatment by the teacher as a professional educational profile, with certain responsibilities and duties. The effectiveness of cooperation teacher-parent is also reflected in the success of educational requirements and assumptions; about the nature, goals and method of establishing and realizing the cooperation itself; but also on the success and quality of upbringing and education in relation to the student's personality, on the school itself and the educational system in society and beyond. The purpose of the paper refers to the research of certain forms of communication which, according to the teacher, are most suitable for different types of cooperation with parents. Research methods have a descriptive character, through the application of certain approaches. A stratified sample of the research was applied, which includes 140 primary education teachers, as well as the application of a survey and content analysis of research techniques. The results indicate certain factors that influence the choice and preference of certain forms of communication by teachers in cooperation with parents, based on their perceptions, beliefs and attitude towards the success and efficiency of mentioned cooperation. The conclusion of the research indicates that the choice and application of certain forms of communication by teachers influences and contributes to the effectiveness of cooperation with parents.

Keywords: forms of communication, cooperation teacher-parent, efficiency, teacher, primary education.

APSTRAKT

U savremenim savremenim tumačenjima i pristupima, oblici komunikacije imaju poseban značaj na efikasnost saradnje učenika i roditelja. Posebnost ovog pristupa je u tretmanu oblika komunikacije u odnosu na saradnju nastavnika i roditelja kao važnog pitanja koje zahtijeva posebnu pedagošku pažnju i tretman od strane nastavnika kao stručnog obrazovnog profila, sa određenim odgovornostima i dužnostima. Efikasnost saradnje nastavnika i roditelja ogleđa se iu uspješnosti obrazovnih zahtjeva i pretpostavki; o prirodi, ciljevima i načinu uspostavljanja i ostvarivanja same saradnje; ali i na uspješnost i kvalitet odgoja i obrazovanja u odnosu na ličnost učenika, ali i na samu školu i obrazovni sistem u društvu i šire. Svrha rada odnosi se na istraživanje određenih oblika komunikacije koji su, prema mišljenju nastavnika, najpogodniji za različite vidove saradnje sa roditeljima. Metode istraživanja su deskriptivne prirode, kroz primjenu određenih pristupa. Primijenjen je stratificirani uzorak istraživanja koji je obuhvatio 140

nastavnika primarnog obrazovanja, kao i primjena ankete i analize sadržaja istraživačkih tehnika. Rezultati ukazuju na određene faktore koji utiču na izbor i preferenciju pojedinih oblika komunikacije od strane nastavnika u saradnji sa roditeljima, na osnovu njihovih percepcija, ubjeđenja i stava prema uspješnosti i efikasnosti navedene saradnje. Zaključak istraživanja ukazuje da izbor i primena pojedinih oblika komunikacije od strane nastavnika utiče i doprinosi efikasnosti saradnje sa roditeljima.

Ključne riječi: oblici komunikacije, saradnja nastavnik-roditelj, efikasnost, nastavnik, osnovno obrazovanje

INTRODUCTION

The cooperation of education is of crucial importance for the personality of the student, overcoming the previous reasons for the factors and functions of the university, school goals and responsibilities, but also place and value in relation to all subjects, factors from society itself. The basis for maintaining, building and maintaining effective cooperation between the teacher and the parent is based on quality communication, while taking care of the forms of communication that are continued in the process of cooperation in order to maintain life relationships, values for upbringing, education and reasons of the students' personality.

Efficiency of teacher-parent collaboration

The teacher-parent cooperation today goes beyond the thoughts of treating something, primarily starting from the changes that occurred in the philosophical, pedagogical and social basis of the approach to education and educational expectations, values and standards. The terms communication, education, cooperation are seen today as intertwined terms in the modern school, as a specific institution and organization, through which the functioning and "behavior" of what results from external and internal factors are assessed (Stamatis, 2012a,b, 2015; Saitis, 2008a,b, 2018; Willke, 1997).

Information and family involvement in schools means "... helping to reach the goal defined by schools (administrators and teachers) that reflect only school values and priorities" (Jordan et al., 2001, p.10), and thus and opportunities for the parent to fully participate in the process of education and upbringing of their own child in the school and home context (Smit et al., 2007), which represents a diametrically new, modern way of depicting the cooperation of the parent with education and the school. Communication during the cooperation of teachers with work is of crucial importance (Hoover-Dempsey, 1997; Epstein, 2001, 2011; Gu 2017), there is a great social and academic development of students (Epstein, 2011; Imre, 2002, 2022), school success and motivation (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994).

A basic prerequisite for the effect and successful education refers to the flawless influence and operation of communication between teachers and students, students and students, among members, and among members of members of institutions (Ozmen et al., 2016). That is, the collaborative partnership between teachers and the study is most evident in the communication that moves between them (Perlusz et al., 2012), while the correct functioning depends on a significant disparity between the expectations of thoughts and the expectations of certain questions, when they focus on the same values and when they can accept and support the goals of the school (Bacsikai, 2020).

The effectiveness of the teacher-parent cooperation is based on the design of the development of the relationship between them, additional forms and means of communication (of a verbal, non-verbal, written character, through a series of means and channels of communication). the reason is a competent, creative and innovative teacher, with an open mind who actively involves the parent in the school, choosing the appropriate means of communication (Hornby & Lafaele, 2011). The way the professor perceives the quality of contact and the relationship with responsibility, how he understands and improves it, all contribute to successful teaching (Stormont et al., 2013). The research was conducted in order to examine the attitudes and opinions of primary school teachers about the forms and means of communication they consider and use as appropriate for more effective cooperation with parents

WORKING METHOD

Research sample

A quantitative research was conducted, using a descriptive method, through an analytical-descriptive, analytical-interpretive and analytical-comparative approach. The research sample includes 140 teachers from 8 primary schools, with different lengths of work experience, professional training and location of the school they work in (urban and rural environment).

Measuring instruments

Content analysis and surveys - scale, with different types of questions, were used as research techniques. The technique of content analysis made it possible to obtain knowledge of a theoretical nature about the mentioned topic, in terms of setting, approaches, researches, etc., as well as in the analysis of the obtained results of the conducted research, which contributed to objectivity in their interpretation. As for the applied survey instrument, it contains a total of 20 questions, of which 3 refer to the intended nature of the sample (location of school, length of work experience and professional training) strictly respecting the principle of anonymity, and 17 questions others are of different types of questions, such as multiple-choice, open, closed and combined type, also the rating scale and ranking scale (rated from 1 to 7). A pilot test of the survey was previously conducted, with a sample limited to 2 elementary schools, which were not included in the main, final survey, to check the quality of the mentioned instruments.

Research conducting method

The conducted research was carried out in accordance with the foreseen ethical standards, with previous steps taken such as consent for research from the schools, timely reporting on the method of implementation, obtaining consent and voluntariness from the teachers for their involvement, by observing the conditions for confidentiality and anonymity.

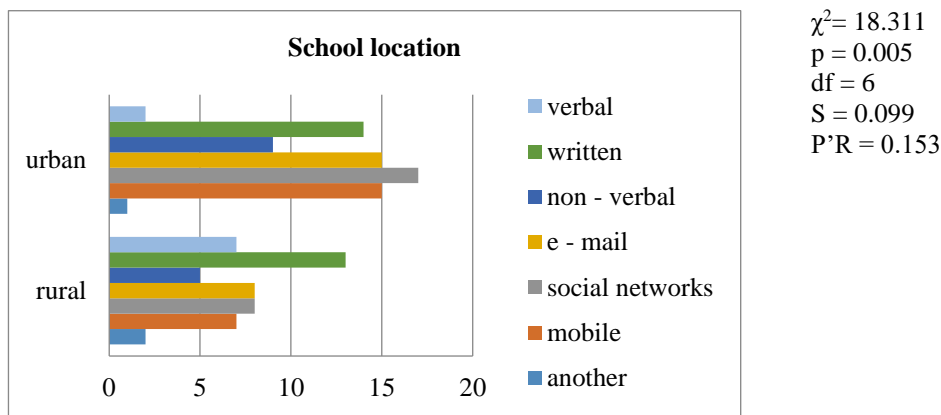
Data processing methods

The data obtained from the application of the survey-scale were processed using the SPSS.20 program, through the calculation of frequencies (f), expected frequencies (ft),

percentage (%), chi-square test (χ^2), statistical significance (p), frequency distribution (df), correlation coefficients (Spearman and Pearson's R).

RESULTS AND DISCUSSION

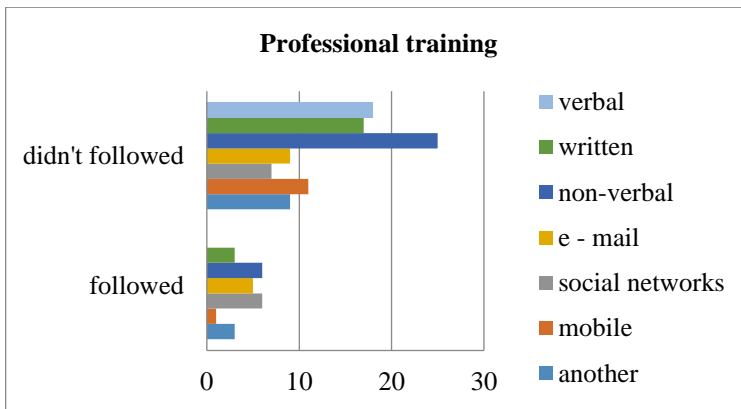
By applying a survey-scale as a research technique, to the examined primary school teachers, covered by the research sample, we obtained a series of knowledge about the mentioned problem. The applied survey contains a series of questions, of which only a few will be presented, due to maintaining the volume of the paper. We will present the received answers in a more economical way, by graphically displaying the most striking answers, keeping the specified categories of the determined research sample. We will present the conclusions drawn from the analysis of the received answers in the final part of the mentioned subsection. On the question of what are the most important forms and means of communication in cooperation with parents, from the answers of the teachers included in the research we received quite interesting data, which we graphically presented and performed an appropriate analysis and interpretation (Graph 1).



Graph 1. The most important forms of communication in cooperation with parents (location of the school)

Grafikon 1. Najvažniji oblici komunikacije u suradnji s roditeljima (lokacija škole)

According to the obtained data, the difference in the opinions and attitudes of teachers from urban and rural schools can be seen, especially in relation to the importance of social networks (17 from urban versus 8 from rural), e-mail and mobile phones, i.e. the written form of communication in cooperation with parents. It is interesting to note that teachers from urban areas, regardless of the means of communication, towards verbal and interpersonal communication, show a tendency to experience and treat it as less significant in effective cooperation with parents. The reasons for this can be numerous, including the preference to use of new technologies and by parents, the more dynamic way of life in big cities, as well as the involvement of parents.

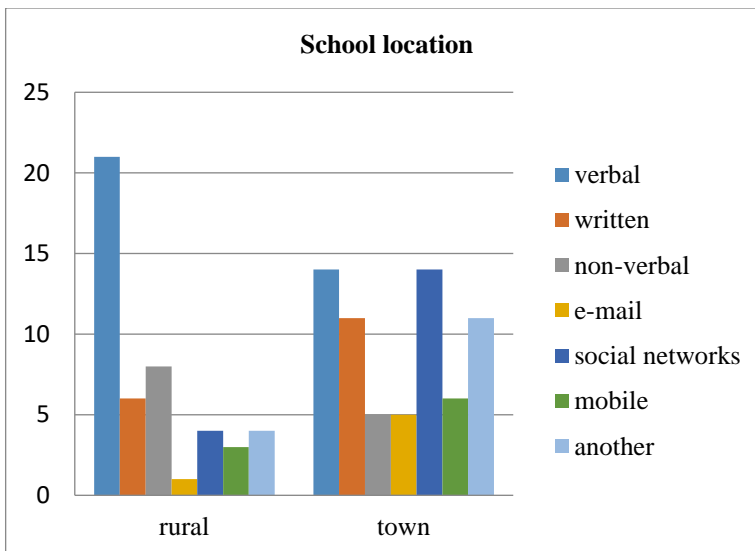


$\chi^2 = 18.311$
 $p = 0.005$
 $df = 6$
 $P'R = 0.090$
 $S = 0.099$

Graph 2. The most important forms of communication in cooperation with parents (professional training of teachers)

Grafikon 2. Najvažniji oblici komunikacije u suradnji s roditeljima (stručno usavršavanje učitelja)

From the obtained data, we can see that the surveyed teachers generally do not have sufficient professional training in the application of the above, but also of other forms and means of communication in cooperation with parents, which represents in itself a significant problem for further research, taking into account their use in cooperation, especially when measuring the efficiency of the same based on certain forms of communication. One of the many assumptions can be said to be learning by trial and error, where teachers, in the absence of adequate professional training, are left to rely on their own experience, instinct or "learning by doing", which in the context of professionalism and competences must not be allowed, because it affects the expectations and identity of the teacher himself.

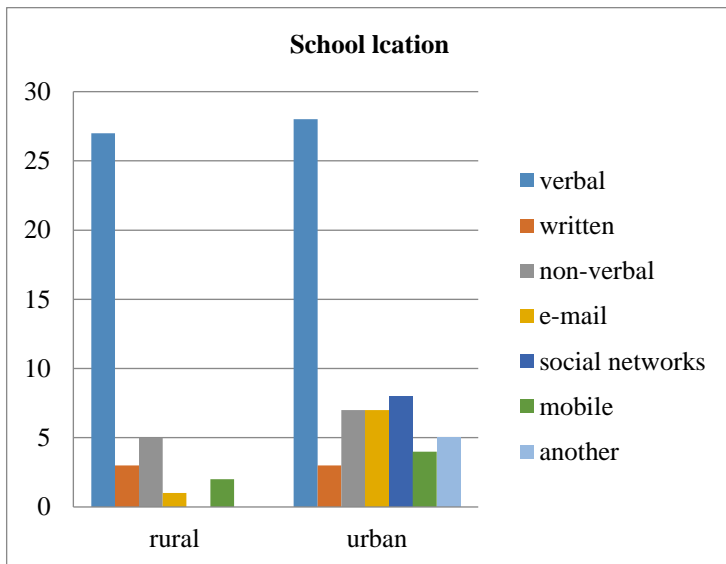


$\chi^2 = 13.231$
 $p = 0.040$
 $df = 6$
 $P'R = 0.258$
 $S = 0.263$

Graph 3. Most effective forms of communication when cooperating with parents (location of school)

Grafikon 3. Najučinkovitiji oblici komunikacije u suradnji s roditeljima (lokacija škole)

The obtained data show that teachers from rural schools compared to teachers from urban schools still consider verbal and non-verbal communication to be the most effective when cooperating with parents, as well as that they consider e-mail to be the least effective, while they consider social networks and other forms of communication to be almost equal. Among teachers from urban schools, verbal and communication through social networks is equally effective, followed by writing, other forms and via mobile phone, while communication through e-mail and non-verbal communication are equally the least effective in cooperation with parents. One of the reasons can be referred to the Covid 19 pandemic, when social networks and written correspondence were the only opportunities for cooperation with parents. This distribution supports the growing change in terms of valuing the efficiency of the forms of communication nowadays, but also the conviction that verbal, interpersonal communication, which still remains one of the most effective forms of communication with parents, can be "supplemented" or and to "replace" it with the new means of communication, as a fast, group way of communicating.



$\chi^2 = 14.117$
 $p = 0.028$
 $df = 6$
 $P'R = 0.104$
 $S = 0.154$

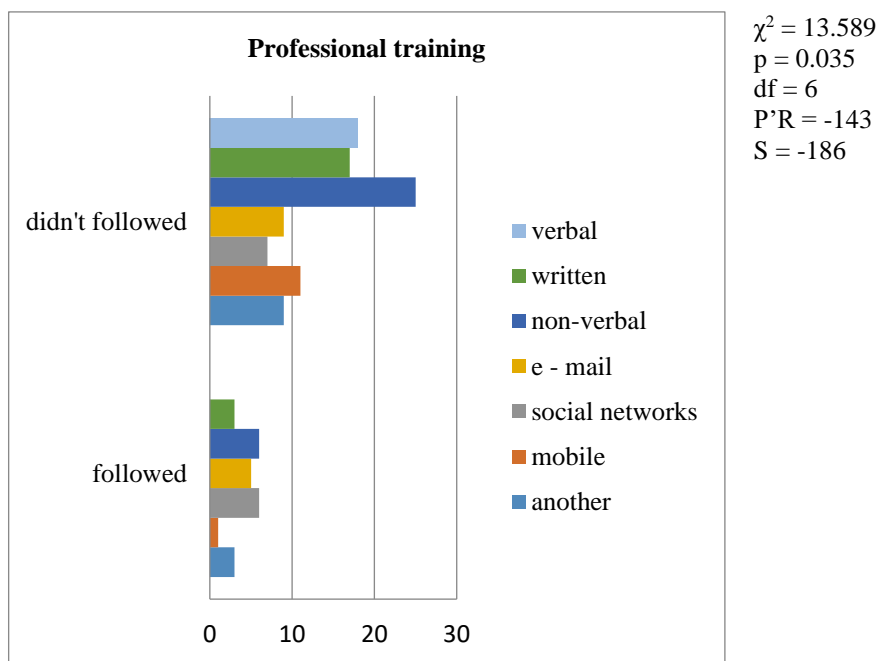
Graph 4. Most commonly used forms of communication in cooperation with parents (location of the school)

Grafikon 4. Najčešći korišteni oblici komunikacije u suradnji s roditeljima (lokacija škole)

On the question of what are the most commonly used forms and means of communication by teachers in practice in cooperation with parents, data were obtained that support the opinions and attitudes of the teachers in the previous question, in fact that verbal communication is still the most commonly used form, and in relation to the location of the school (rural or urban), so is the distribution of answers in relation to other forms and means of communication. Differences regarding the type of use between teachers from urban and rural schools can be seen in the use of social networks (unlike teachers from rural schools), e-mail, non-verbal, other forms, mobile phone and the least written communication during collaboration with parents. This distribution is expected,

taking into account a number of other factors, such as the socio-economic status of parents from rural schools, then the very low level of employment of mothers, the inability to connect to the Internet, the small environment, i.e. is the closeness of the school, and another.

Also, in relation to the mentioned question, data with different statistical significance were obtained in relation to the professional training of the teachers covered by the research. That is, according to the obtained data, the majority of the teachers covered by the research declared that they did not participate in professional trainings in order to be able to practically apply the certain forms and means of communication in cooperation with parents, which also indicates the possibility of insufficient awareness about them. nor certainty in selection, application and efficiency. The data indicate that most of the several monitored professional trainings on the mentioned topic were carried out for non-verbal communication, then for verbal and minimally for the use of e-mail and communication through social networks.



Graph 5. Most commonly used forms of communication in cooperation with parents (professional training)

Grafikon 5. Najčešće korišteni oblici komunikacije u suradnji s roditeljima (stručno osposobljavanje)

On the next question about the need for training and professional support for planning and implementing forms of communication with parents, interesting data were obtained, especially in relation to the independent variable of the research, location of the school (urban and rural environment). That is, teachers from schools located in rural areas almost equally opted for the optional answers completely and partially, indicating a greater degree of awareness of the meaning of the above in their daily educational and

educational practice, than teachers from urban schools, where it is neither the small percentage of answers under the options somewhat and not at all, which indicates that either they feel that they themselves can expand and strengthen their professional knowledge, skills and competences related to the forms of communication in cooperation with parents, or they approach this issue from the perspective of their teaching professionalism, based on their own experiences, as well as from the support of professional services from the school (pedagogue, psychologist, special educator, etc.), the team, etc.

Table 1. Need for training and support for forms of communication in cooperation with parents
Tablica 1. Potreba za osposobljavanjem i podrškom za oblike komunikacije u suradnji s roditeljima

School location		Training and support for forms of communication				Total
		completely	partially	somewhat	not at all	
Urban	f	40	18	16	15	89
	ft	38.8	25.4	13.4	4.4	89.0
	%	28.6	12.9	11.4	10.71	63.6
Rural	f	21	22	5	3	51
	ft	22.2	14.6	7.7	6.6	51.0
	%	15.0	15.7	3.6	2.1	36.4
Total	f	61	40	21	18	140
	ft	61.0	40.0	21.0	18.0	140.0
	%	43.6	28.6	15.0	12.9	100

$\chi^2 = 19.745, p = 0.021, df = 3, P^*R = 0.248, S = 0.247$

CONCLUSION

Taking into account the breadth of the research problem, certain research hypotheses are undoubtedly established in relation to the insufficient actualization of the mentioned problem, especially in the part of acquiring the necessary abilities and skills to increase the efficiency of teacher-parent cooperation when applying various forms and means of communication. Possession of information or participation in certain types of professional training often does not mean possession of the necessary professional competencies for it, which was sufficiently determined in the research itself, because the cooperation between teacher and parent means much more and more diverse than that. Also, on certain issues, the hypotheses were confirmed that the length of work experience affects the efficiency of teacher-parent cooperation based on certain forms of communication, and not always in a positive sense, especially in the part of using certain forms of the modern way of communication and new technologies, also the location of the school (urban or rural environment) as well as the participation of teachers in various professional trainings. The attention to the mentioned problem is perceived in two aspects, namely in the involvement and cooperation of the parent and in the professional competencies of the teacher. Starting from the fact that the parent's involvement and cooperation in the school includes six types (Epstein, 2001) such as parenting; communication; home tutoring, learning; involvement in decision-making; collaboration with the community, as an opportunity for effective collaboration, then the need for a higher degree of professional competence of the teacher in relation to communication

itself is not to be neglected. From the above, the need for possessing professional competences for communication between teachers and parents can be seen, because they are a prerequisite for the successful development of a professional (Spencer & Spencer, 1993), that is, they are a type of combination of knowledge, skills, values, attitudes, desires and habits that enable the individual to act actively and efficiently in a certain area and profession (Deakin 2008).

LITERATURE

- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata [The Relationship between School and Family]. *Kapocs*, 3(2), 13-22.
- Deakin, C.R. (2008). Key Competencies for Education in European Context: Narratives of Accountability or Care. *European Educational Research Journal*, 7(3), <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.3.311>.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (1st ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Routledge.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in childrens' accademic intrinsic motivation and achivement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Gu, L. (2017). Using school websites for home–school communication and parental involvement? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 133-143. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1338498>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Imre, A. (2002). Szülők és iskola [Parents and School]. *Educatio*, 3, 498-503.
- Imre, N. (2022). Család, társadalmi tőke és iskolai eredményesség [Family, Social Capital and School Performance]. <https://www.researchgate.net/publication/360963120>
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26-46. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
- Perlusz, A., Marton, E., Glauber, A., Podráczy, J., & F. Lassú, Zs. (2012). The Parent-school Partnership, International Efforts and Practices for Parental Involvement. J. Podráczy (Eds.), In Association with Studies on the Relationship between Family and Institutional Education, (pp. 43-70). ELTE Faculty of Teacher and Preschool Education.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections: Annual Synthesis*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464411.pdf>
- Saitis, C. (2008a). *Organization and Administration of Education*. Athens: Ministry of Education – Paidogogical Institute.
- Saitis, C. (2008b). *The School Head of Public School*. Athens: Ministry of Education – Paidogogical Institute.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). Communication in the Field of Education. In: Initiation of Educators into Educational Management Secrets. In C. Saitis & A. Saiti (Eds.), *Initiation of Educators into Educational Management Secrets* (pp. 109-127). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47277-5_5

- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal of Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Stamatis, P. J. (2012). *Communication in Educational and Administrative Process*. Athens: Diadrassi Publications.
- Stamatis, P. J. (2012). The introduction of non-verbal communication in Greek education: a literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1463-1476.
- Stamatis, P. J. (2015). *Preschool and early Primary School Pedagogy. Communicative dimensions of educational process*. Athens: Diadrassi Publications.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence At Work: Models for Superior Performance*. John Wiley: Sons Inc.
- Stormont, M., Herman, K., Reinke, W., David, K., & Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195-209. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000004>
- Willke, H. (1997). *Introduction to Systems Theory*. N. Lips: GR Translation. Athens: Critici Publications.

INFORMISANOST RODITELJA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA O INTENZIVNOM TRETMANU TOMATIS METODOM

AWARENESS OF PARENTS OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL-AGE CHILDREN ABOUT TOMATIS INTENSIVE TREATMENT

Matea ANDREJAŠ¹, Lidija KOBELJA², Benjamin AVDIĆ³

¹Logopedski centar "Moj logoped" d.o.o, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²JU Prva osnovna škola Brčko distrikt, Brčko, Bosna i Hercegovina

³Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Tomatis metoda predstavlja jedinstven oblik treninga sluha i mozga. Primjena ovakvog oblika intenzivnog tretmana, koji za cilj ima poboljšanje slušne percepcije, kognitivnih sposobnosti, ali i komunikacijskih i motornih vještina, čini se, nije široko rasprostranjena na području Bosne i Hercegovine. Stoga, ovaj rad za cilj ima istraživanje informisanosti roditelja predškolske i školske djece o osnovnim značajkama primjene intenzivnog tretmana Tomatis metodom i njegovoj dostupnosti. Analizom odgovora dobijenih na osnovu primjene upitnika anonimnog karaktera za roditelje evidentno je da roditelji djece sa teškoćama u razvoju posjeduju bolja znanja o intenzivnom tretmanu Tomatis metodom u odnosu na roditelje djece tipičnog razvoja. Nadalje, utvrđena je i nedostupnost ovakvog vida tretmana u bližoj okolini većine ispitanih roditelja kao i nedovoljno informacija o dostupnosti tretmana. Roditelji djece sa teškoćama u razvoju su u najvećoj mjeri pokazali zainteresovanost za uključivanje njihove djece u intenzivni tretman Tomatis metodom. Podaci dobijeni ovim istraživanjem doprinose u otkrivanju potreba roditelja, ali i potreba za novim, efikasnim metodama koje će biti dostupne svima.

Ključne riječi: Tomatis metoda, tretman, informisanost, roditelji, djeca sa teškoćama u razvoju, upitnik

ABSTRACT

The Tomatis method represents a unique form of hearing and brain training. The application of this form of intensive treatment, which aims to improve auditory perception, cognitive abilities, but also communication and motor skills, does not seem to be widespread in the territory of Bosnia and Herzegovina. Therefore, the aim of this work is to investigate the awareness of parents of preschool and school children about the basic features of the application of intensive treatment using the Tomatis method and its availability. Analyzing the answers obtained based on the application of an anonymous questionnaire for parents, it is evident that parents of children with developmental disabilities have better knowledge about intensive treatment with the Tomatis method compared to parents of children with typical development. Furthermore, the unavailability of this type of treatment in the immediate vicinity of the majority of surveyed parents, as well as insufficient information on the availability of treatment, was determined. Parents of children with developmental disabilities showed the greatest interest in including their children in this type of treatment. The data obtained through this research contribute to the

discovery of parents' needs, but also the need for new, effective methods that will be available to everyone.

Keywords: Tomatis method, treatment, information, parents, children with developmental disabilities, questionnaire

UVOD

Tomatis metoda slušne stimulacije ili audio-psiho-fonologija (APP) koristi muziku (postavu čine Mozartove kompozicije i gregorijanski koralni) koja je elektronski modulirana pomoću uređaja Tomatisovog dizajna, nazvanog Elektronsko uho. Rezultirajući zvuk se prezentuje preko slušalica i vibratora (Gerritsen, 2009). Trenutna teorija je da Tomatis metoda stimulira mijelinizaciju slušnih puteva što poboljšava brzinu obrade slušnih signala (Kandel, Schwartz, & Jessell, 2000). Uz to, slušna stimulacija rezultira boljom integracijom između različitih senzornih sistema i harmoničnijom ravnotežom između parasimpatičkog i simpatičkog nervnog sistema (Tomatis, 1983). U mnogim slučajevima, tretman Tomatisom prate i drugi oblici tretmana. U slučaju teškoća u učenju, vježbe senzorne integracije pokazale su se korisnim dodacima. Također treba naglasiti da rezultati zavise i od vještine Tomatis praktičara. Koncept "mašina radi sve" definitivno ne vrijedi za Tomatis metodu. Pažljivo posmatranje klijenta, prilagođavanje podešavanja na Elektronskom uhu shodno tome i psihološko savjetovanje sastavni su dijelovi Tomatis metode (Gerritsen, 2009).

Primjena tomatis metode u logopedskom radu

Istraživanja o efikasnosti Tomatis metode u logopedskom tretmanu imaju različite metodologije i obično se ne dotiču samo poremećaja komunikacije, već i smetnji u učenju. Osim toga, logopedski rad pokriva širok spektar aktivnosti u različitim zemljama (Kurkowski, 2013). Postoji nekoliko studija koje pokazuju upotrebu Tomatis metode u tretmanu djece sa smetnjama u učenju i komunikaciji. Gilmor (1999) je prikazao rezultate meta analize efikasnosti tretmana procjenom jezičkog znanja, psihomotorike, socijalne zrelosti, kognitivnih vještina i slušnih sposobnosti na uzorku od 231 djece. Rezultati pokazuju pozitivne efekte upotrebe Tomatis metode, međutim, pojava prevelikog broja varijabli otežavala je randomizaciju rezultata. U Centru Tomatis u Torontu, na osnovu analize 400 djece i odraslih, prezentovana su istraživanja o efektima Tomatis metode na poremećaje slušanja i verbalne komunikacije. Poboljšanje se pokazalo u 95% slučajeva (Sollier, 2005). Ross-Swain prema Kurkowski (2013) je predstavio rezultate istraživanja efikasnosti terapije kod 41 pacijenta sa poremećajima slušne obrade. Poboljšanje kratkoročnog pamćenja, slušne percepcije zvučnog niza, lokacije, diskriminacije i auditivne integracije utvrđeno je kod svih ispitanika. Razlike u rezultatima prije i nakon terapije Tomatisom bile su statistički značajne. Tomatis metoda u školskoj nastavi korištena je u nekoliko centara u svijetu. Istraživački projekat "Wiennie" koji je u Kolumbiji održao Vasques (2006, prema Kurkowski, 2013) uključujući komparativnu studiju pet grupa od 12 djece i studije koje je provela Lozano (2006, prema Kurkowski 2013) gdje se eksperimentalna grupa sastojala od 78 djece podijeljenih u tri podgrupe. Za jednu podgrupu je korištena Tomatis metoda, za drugu muzička terapija, a za treću nije korištena nijedna slušna terapija koja zaslužuje pažnju. Projekat je pokazao značajnu dobit od primjene Tomatis metode u jezičkom, govornom,

emocionalnom i kognitivnom razvoju. Tomatis metoda, iako, nažalost, prostoji malo znanstvenih studija o procjeni njezine učinkovitosti korištenja u logopediji, može biti jedan od stručno osmišljenih načina potpore logopedskom radu u racionalizaciji slušne percepcije, ako nije dovoljno formirana ili je oštećena. Poremećaje slušne obrade potrebno je pravilno dijagnosticirati, audiološkim metodama u takvim slučajevima (Kurkowski, 2013). Uho je najmoćniji senzorni integrator ljudskog tijela.

Područja primjene intenzivnog tretmana tomatis metodom

Više od 80% stimulacije koju naš mozak prima dolazi iz našeg uha. S jedne strane uho ima veliku ulogu u cerebralnoj stimulaciji mozga, a s druge strane pozitivno djeluje na cerebralnu plastičnost mozga. Ovo objašnjava kako on djeluje u mnogim poljima primjene. Tomatis metoda je komplementaran alat većini terapijskih ili pedagoških podrški. Omogućava umnožavanje dobijenih rezultata, a samim tim i značajno smanjenje trajanja tradicionalnog terapijskog ili medicinskog plana. Može se koristiti u bilo kojoj dobi (djeca, odrasli ili stariji) i može se koristiti za osobni razvoj kako bi pomogao u borbi protiv većine poteškoća i poremećaja. Tomatis metoda pospješuje pažnju, učenje, emocionalnu regulaciju, motoričke sposobnosti i koordinaciju. Koristan je alat u tretmanu sa osobama sa poremećajima iz spektra autizma (Tomatis.com, 2024).

Uloga angažovanosti i informisanosti roditelja u tretmanskome procesu

Angažovanost i informisanost roditelja je važan aspekt savremeno koncipiranog tretmana koji je izraz socijalnog modela ometenosti. Funkcija roditelja u fazi prepoznavanja teškoća u razvoju deteta je nezaobilazna. Na odnos roditelja prema tretmanu djeteta utiče niz faktora (ličnost roditelja, motivacija, informisanost, očekivanja, stavovi...) (Dimoski, 2015).

Cjelokupni odnos roditelja stimulira ili destimulira pomake u rehabilitaciji poremećaja i direktno utiče na uspješnost tretmana. Savremen tretman podrazumijeva razvoj partnerskih odnosa između roditelja i stručnjaka.

Rad sa roditeljima sprovodi se u formi edukacije, savetovanja ili psihoterapije u slučajevima izrazite porodične disfunkcionalnosti koja otežava tretman. Motivacija i predznanje roditelja predstavlja možda i najznačajniju potpurnu snagu od koje zavisi uspešnost početne faze tretmana. Od motivacije roditelja zavisi motivacija dece, naročito one starije. Ona usvajaju odnos roditelja prema tretmanu – isčitavaju njegov značaj (npr. redovnost susreta, naspram neredovnosti), očekivanja (optimizam, naspram skepse), tip odnosa (preduzimljivost, odgovornost prema sprovođenju zadatah vežbi, naspram pasivnosti i neodgovornosti). Često je neophodno pružati pomoć roditeljima na planu razvoja i održavanja motivacije (Dimoski, 2015).

Izbor pomagajućih metoda

Odabir tretmanske metode može biti među najvažnijim odlukama koje donose roditelji djece s teškoćama u razvoju, ali takve odluke nerijetko izazivaju tjeskobu. Nekoliko decenija prije, ograničena količina informacija i broj izbora dostupni za podršku djeci sa teškoćama u razvoju bili su izvori velika frustracija za roditelje. Danas, bezbroj tretmanskih metoda i tvrdnje o uspjehu povezane s nekima od njih — najčešće napravljeni od strane onih koji su najviše investirali u tim pristupima – izvori su ogromne konfuzije za mnoge roditelje. U okviru prakse koja u centar stavlja porodicu, roditelji

dobijaju optimalnu podršku za donošenje informisanih odluka u vezi sa izborom tretmana. Cilj obiteljski usmjerenog pristupa je osnažiti roditelje znanjem i vještinama kako bi donijeli najbolje odluke za svoje dijete i porodicu (Prizant, 2008). U istraživanju koje su sprovedi Cazzato i sur. 2020. godine učestvovalo je 109 ispitanika: 67 roditelja djece sa teškoćama u razvoju, 19 roditelja djece tipičnog razvoja i 23 odrasle osobe bez djece. Učesnici su pozvani da popunite online upitnik. Uz to su prikupljeni i socio-demografski podaci sa informacijama o konsultovanim izvorima za odabir tretmana i o zadovoljstvu za ABA tretmane. Rezultati su pokazali da se učesnici slažu da je ABA pristup izbor koji utiče na društveno značajne vještine, dok se ne slažu s nekoliko reduktivnih i stereotipnih tvrdnji vezanih za ABA metodu. Što se tiče izvora, većina roditelja sa djecom sa teškoćama u razvoju bira konsultacije sa drugim roditeljima koji žive ili su proživjeli isto iskustvo. Iako većina učesnika pozitivno ocenjuje ABA tretmane, rezultati su dokazali da roditelji djece sa teškoćama u razvoju više cijene ABA tretmane nego druge dvije grupe. Postoji široka saglasnost među učesnicima u ispravnoj identifikaciji specifičnih karakteristika/definicije ABA metode. Ovi podaci ukazuju na određenu difuziju ispravnog znanja i niže pridržavanje stereotipnih koncepata. Direktno iskustvo primjene ABA tretmana se pojavljuju kao važna varijabla za njihovu pozitivnu evaluaciju. Iako su informacije o tretmanu dostupnije u odnosu na prošlost velika je sklonost ka traženju savjeta od ostalih roditelja djece sa razvojnim teškoćama. Rezultati ankete nam omogućavaju dati konkretne indikacije za aktivnosti obuke i širenja informacija (Cazzato, 2020).

U svjetlu ovakvih rezultata cilj ovog rada je ispitati: a) znanja i informisanost o intenzivnom tretmanu Tomatis metodom roditelja djece sa teškoćama u razvoju i djece tipičnog razvoja; b) informisanost o dostupnosti Tomatis metode; c) zainteresovanost za uključivanjem u tretman Tomatis metodom.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

U istraživanju je učestvovalo 78 roditelja djece tipičnog razvoja i djece sa teškoćama u razvoju predškolske i školske dobi od 3 do 14 godina. Od ukupnog broja ispitanika, 32 ispitanika su roditelji djece sa teškoćama u razvoju dok je 46 roditelja djece tipičnog razvoja. Prema uzrastu, najveći broj djece je dobi od 3 do 5 godina ($N = 44$), slijede djeca od 6 do 8 godina ($N = 23$), djeca od 9-11 godina ($N = 6$), a naposljetku djeca od 12-14 godina ($N = 5$). Ovakav starosni raspon je razmatran zbog pretpostavki o potencijalnim potrebama intenzivnog tretmana Tomatis metodom na nivou rane intervencije, a kasnije pri pomoći u savladavanju teškoća učenja, ali i pažnje i koncentracije. U istraživanju su većinskim dijelom učestvovali ispitanici sa područja Bosne i Hercegovine ($N = 74$), a manji broj ispitanika je iz Njemačke i Srbije ($N = 4$). Prema podacima roditelja 54 djece je bilo ranije ili je trenutno uključeno u tretman logopeda, psihologa, edukatora i rehabilitatora ili fizioterapeuta, dok njih 24 nije bilo uključeno u tretman navedenih stručnjaka. Na osnovu nivoa obrazovanja 47 ispitanika je na nivou visoke stručne spreme dok je ostatak ispitanika, njih 31, na nivou visoke stručne spreme. U tretmanu pomagajućim metodama najveći broj ispitanika izjavljuje da su njihova djeca bila uključena u tretman Tomatis metodom ($N = 14$), zatim

Neurofeedback metodom (N = 7) te ABA metodom (N = 1). Ostali ispitanici (N = 56) izjavljuju da njihova djeca nisu bila uključena niti u jednu od navedenih metoda.

Mjerni instrumenti

Upitnik pod nazivom „Informisanost o intenzivnom tretmanu Tomatis metodom“ je konstruisan za potrebe ovog istraživanja.

Sačinjen je iz tri dijela: prvi dio podrazumijeva podatke o roditelju-srodstvo sa djetetom, mjesto stanovanja i nivo obrazovanja. Drugi dio upitnika se odnosi na podatke o djetetudob djeteta, potencijalne teškoće u razvoju ili odsustvo istih, prethodna ili trenutna uključenost u tretman logopeda, edukatora i rehabilitatora, psihologa i fizioterapeuta te prethodna ili trenutna uključenost u tretman pomagajućim metodama poput Tomatis metode, Neurofeedback metode, ABA metode ili drugih. Treći i posljednji dio upitnika se odnosi na informisanost o Tomatis metodi i obuhvata pitanja o upoznatosti sa benefitima Tomatis metode, zainteresovanošću za uključivanjem djeteta u tretman Tomatis metodom, pisanim obrazloženjima odgovora na prethodno pitanje kao i identifikacija osnovnih značajki Tomatis metode u odnosu na druge pojedine pomagajuće metode, ali i informisanost o dostupnosti Tomatis metode u ili u bližoj okolini mjesta stanovanja. Upitnik se sastojao od od trinaest pitanja, od koji su dva pitanja otvorenog tipa.

Način provođenja istraživanja

Upitnik je ispunjavan od strane ispitanika na volonterskoj osnovi i anonimnog je tipa, a ispitivanju se moglo pristupiti tek nakon informisanog, usmenog pristanka. Ispitanici nisu imali ograničen vremenski rok za ispunjavanje upitnika, a 49 ispitanika je upitnik popunjavalo u printanoj verziji dok je 29 ispitanika pristupilo online ispitivanju putem referentne veze. U svrhu ispitivanja roditelja djece sa teškoćama u razvoju upitnici su ispunjavani u Logopedskom centru “Moj logoped” Tuzla i Logopedskom centru “Tvoj logoped” Bijeljina.

Metode obrade podataka

Prikupljeni podaci bit će obrađeni uz pomoć IBM SPSS 21 programa za statističku analizu. Izračunat će se osnovni statistički parametrima, a povezanost među varijablama korelacijskom analizom.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 1. Dostupnost tretmana Tomatis metodom prema mjestu stanovanja

Table 1. Availability of Tomatis treatment according to place of residence

Mjesto stanovanja		Da	Ne	Ne znam	Ukupno
Tuzla	N	10	4	16	30
	%	62.5	19.0	39.0	38.5
Kalesija	N	1	10	4	15
	%	6.3	47.6	9.8	19.2
Bijeljina	N	1	1	13	15
	%	6.3	4.8	31.7	19.2
Sarajevo	N	0	1	2	3
	%	0.0	4.8	4.9	3.8

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

Brčko	N	1	1	1	3
	%	6.3	4.8	2.4	3.8
Banovići	N	1	0	0	1
	%	6.3	0.0	0.0	1.3
Nuremberg	N	0	2	1	3
	%	0.0	9.5	2.4	3.8
Živinice	N	2	0	1	3
	%	12.5	0.0	2.4	3.8
Modriča	N	0	0	1	1
	%	0.0	0.0	2.4	1.3
Lukavac	N	0	0	2	2
	%	0.0	0.0	4.9	2.6
Gradačac	N	0	1	0	1
	%	0.0	4.8	0.0	1.3
Beograd	N	0	1	0	1
	%	0.0	4.8	0.0	1.3
Ukupno	N	16	21	41	78

Iz Tabele 1. je vidljivo da je 62.5% roditelja sa područja Grada Tuzla, jednak broj roditelja (6.3%) sa područja Kalesije, Bijeljine, Brčkog i Banovića te 12.5% roditelja sa područja Grada Živinice prijavilo da se u njihovom mjestu stanovanja ili bližoj okolini nude usluge intenzivnog tretmana Tomatis metodom. Iz Tabele je također vidljivo da 19% roditelja u Tuzli, 47.6% u Kalesiji, jednak broj roditelja (4.8%) u Bijeljini, Sarajevu, Brčkom, Gradačcu i Beogradu smatra da usluga nije dostupna dok 39% roditelja iz Tuzle, 9.8% roditelja iz Kalesije, 31.7% roditelja iz Bijeljine, jednak broj roditelja (4.9%) iz Sarajeva i Lukavca te jednak broj roditelja (2.4%) iz Brčkog, Nuremberg-a, Živinica i Modriče navodi da ne raspolažu informacijama o dostupnosti intenzivnog tretmana Tomatis metodom u njihovom mjestu stanovanja ili bližoj okolini.

Tabela 2. Upoznatost roditelja sa benefitima Tomatis metode u odnosu na razvoj djeteta**Table 2.** Familiarity of parents with the benefits of the Tomatis method in relation to child development

Razvoj djeteta		Upoznatost sa Tomatis metodom		
		Da	Ne	Ukupno
Tipični razvoj	N	14	32	46
	%	40.0	74.4	59.0
Teškoće u razvoju	N	21	11	32
	%	60.0	25.6	41.0
Ukupno	N	35	43	78
	%	100.0	100.0	100.0

Iz Tabele 2. je vidljivo da 40% roditelja djece tipičnog razvoja (N = 14) navodi da su upoznati sa benefitima Tomatis metode u odnosu na 60% roditelja djece sa teškoćama u razvoju (N = 21). Iz tabele je također vidljivo da 74.4% roditelja djece tipičnog razvoja (N = 32) navodi da nisu upoznati sa benefitima Tomatis metode u odnosu na 25.6% roditelja djece sa teškoćama u razvoju (N = 11) koji navode isto. Iz navedenih rezultata

se zaključuje da je upoznatost sa dostupnošću tretmana Tomatis metode, a pretpostavlja se i sama dostupnost tretmana Tomatis metodompredma ispitanicima na području Bosne i Hercegovine najveća u Tuzli. Prema rezultatima u svim gradovima postoji nedostupnost ili smanjena upoznatost sa dostupnošću Tomatis tretmana u mjestu ili bližoj okolini boravka ispitanika.

Tabela 3. Korelacijska analiza upoznatosti roditelja sa benefitima Tomatis metode u odnosu na razvoj djeteta

Table 3. Correlation analysis of parent's familiarity with the benefits of the Tomatis method in relation to child development

		Razvoj djeteta	Upoznatost sa Tomatis metodom
Razvoj djeteta	r	1	-0.35
	p		0.000
	N	78	78
Upoznatost sa Tomatis metodom	r	-0.35	1
	p	0.000	
	N	78	78

Iz Tabele 3. je vidljivo da postoji statistički značajna korelacija ($r = -0.35$, $p = 0.000$) između razvoja djeteta i upoznatosti roditelja sa benefitima Tomatis metode. Rezultati ukazuju na to da roditelji djece sa teškoćama u razvoju u većoj mjeri navode da su upoznati sa benefitima Tomatis tretmana u odnosu na roditelje djece tipičnog razvoja.

Tabela 4. Zainteresovanost roditelja za uključivanjem u tretman Tomatis metodom u odnosu na razvoj djeteta

Table 4. Parent's interest in getting involved in the Tomatis method treatment in relation to the child's development

Zainteresovanost za uključivanjem		Razvoj djeteta		Ukupno
		Tipični razvoj	Teškoće u razvoju	
Da	N	17	27	44
	%	37.0	84.4	56.4
Ne	N	29	5	34
	%	63.0	15.6	43.6
Ukupno	N	46	32	78
	%	100.0	100.0	100.0

Iz Tabele 4. je vidljivo da su roditelji djece sa teškoćama u razvoju u većem procentu (84.4%) zainteresovani za uključivanje njihove djece u tretman Tomatis metodom u odnosu na procenat roditelja djece tipičnog razvoja (37%).

Iz Tabele 5. je vidljivo da postoji statistički značajna korelacija ($r = -0.47$, $p = 0.000$) između zainteresovanosti roditelja za uključivanjem djeteta u tretman Tomatis metodom u odnosu na razvoj djeteta. Rezultati ukazuju na to da roditelji djece sa teškoćama u razvoju pokazuju veću zainteresovanost za uključivanjem djece u tretman u odnosu na roditelje djece tipičnog razvoja. Ovi rezultati su u skladu sa rezultatima istraživanja sprovedenog od strane Cazzato i saradnici (2020) u kojem su rezultati dokazali da roditelji djece sa teškoćama u razvoju više cijene ABA tretmane nego druge dvije grupe.

Tabela 5. Korelacijska analiza zainteresovanosti roditelja za uključivanjem u tretman Tomatis metodom u odnosu na razvoj djeteta

Table 5. Correlation analysis of parents' interest in getting involved in the Tomatis method treatment in relation to the child's development

		Razvoj djeteta	Zainteresovanost za uključivanjem
Razvoj djeteta	r	1	-0.47
	p		0.000
	N	78	78
Zainteresovanost za uključivanjem	r	-0.47	1
	p	0.000	
	N	78	78

Tabela 6. Tačnost odgovora roditelja o Tomatis metodi u odnosu na razvoj djeteta

Table 6. Accuracy of parent's answers about the Tomatis method in relation to the child's development

Tačnost odgovora o Tomatis metodi		Razvoj djeteta		Ukupno
		Tipični razvoj	Teškoće u razvoju	
Tačno	N	26	27	53
	%	56.5	84.4	67.9
Netačno	N	20	5	25
	%	43.5	15.6	32.1
Ukupno	N	46	32	78
	%	100.0	100.0	100.0

Iz Tabele 6. je vidljivo da roditelji djece sa teškoćama u razvoju u većem procentu (84.4%) daju tačan odgovor na pitanje u vezi tretmana Tomatis metodom na anonimnom upitniku u odnosu na procenat roditelja djece tipičnog razvoja (56.5%)

Tabela 7. Korelacijska analiza tačnosti odgovora roditelja o Tomatis metodi u odnosu na razvoj djeteta

Table 7. Correlation analysis of the accuracy of parent's answers about the Tomatis method in relation to child development

		Razvoj djeteta	Tačan odgovor o Tomatis metodi
Razvoj djeteta	r	1	-0.29
	p		0.01
	N	78	78
Tačan odgovor o Tomatis metodi	r	-0.29	1
	p	0.01	
	N	78	78

Iz Tabele 7. je vidljivo da postoji statistički značajna korelacija ($r = -0.29$, $p = 0.01$) između tačnosti odgovora roditelja o Tomatis metodi na anonimnom upitniku u odnosu na razvoj djeteta. Rezultati ukazuju na to da roditelji djece sa teškoćama u razvoju pokazuju bolje znanje o Tomatis metodi u odnosu na roditelje djece tipičnog razvoja. Prema navedenim rezultatima roditelji djece sa teškoćama u razvoju na svim posmatranim poljima: zainteresovanost za uključivanjem u tretman u slučaju potrebe, upoznatost sa benefitima metode kao i identifikaciji tačnog odgovora odnosno ključnih

identifikacionih elemenata Tomatis metode, pokazuju bolje rezultate i veće znanje, zainteresovanost i informisanost u odnosu na roditelje djece tipičnog razvoja. Prema našim saznanjima još uvijek ne postoje istraživanja na temu znanja i uvjerenja roditelja prema intenzivnom tretmanu Tomatis metodom i drugim pomagajućim metodama, a limitirana su i rijetka istraživanja na temu Tomatis tretmana, uopšte. Stoga je poređenje dobijenih rezultata otežano, a u nerijetkim situacijama i onemogućeno zbog nedostatka drugih, povezujućih izvora.

ZAKLJUČCI

Na svim ispitivanim poljima roditelji djece sa teškoćama u razvoju pokazuju značajna odstupanja od roditelja djece tipičnog razvoja. Roditelji djece sa teškoćama u razvoju pokazuju bolje znanje i veću zainteresovanost prema intenzivnom tretmanu Tomatis metodom u odnosu na roditelje djece tipičnog razvoja. Važno je podcrtati i podatke dobijene sprovedenim upitnikom, a koji se odnose na dostupnost Tomatis metode u mjestu ili bližoj okolini stanovanja ispitanika, a koji ukazuju na smanjenu dostupnost ili informisanost o dostupnosti navedenog tretmana. S obzirom na veliku zainteresovanost za uključivanjem djece u svih ispitanih roditelja u Tomatis tretman, a posebice roditelja djece sa teškoćama u razvoju ovi podaci mogu ukazivati na potrebu Tomatis terapeuta na područjima stanovanja ispitanika. Kroz sve predstavljene rezultate dolazimo do zaključka da se sa povećanjem potrebe za pomoći, povećava i potreba za istraživanjem pomagajućih metoda, a samim time se povećava i znanje, a znanjem se smanjuju uvriježena, a nerijetko i netačna mišljenja te se povećava zainteresovanost i otvorenost prema isprobavanju novih, savremenijih metoda u radu. Rezultati ovog istraživanja otvaraju vrata svim terapeutima u dilemi o potrebama Tomatis metode i usavršavanje u ovom pravcu, ali i potrebama za informisanjem šire javnosti i istraživanjem, kao i naučnim dokazivanjem primjene pomagajućih metoda. Otvaraju se i nova pitanja o stavovima samih profesionalaca u vezi pomagajućih metoda u radu i eventualnom postojanju predrasuda prema istima.

LITERATURA

- Cazzato, M., Pirola, V., Piccoli, E., Conte, S., & Truzoli, R. (2020). Analysis of the knowledge and satisfaction with applied behavior analysis as treatment for autism spectrum disorder in parents with affected, with healthy children, and childless adults. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, 62(3-4), 122-130.
- Dimoski, S. (2015). Uloga roditelja u tretmanu dece sa razvojnim govorno-jezičkim poremećajima. U N. Milošević (ur.), *Govorno-jezički poremećaji razvojnog doba* (str. 185-193). Udruženje logopeda Srbije.
- Gerritsen, J. (2009). *A Review of Research done on Tomatis Auditory Stimulation*. <https://tomatisassociation.org/a-review-of-research-done-on-tomatis-auditory-stimulation>
- Gilmor, T. (1999). The efficacy of the Tomatis Method for children with learning and communication disorders: A Meta-Analysis. *International Journal of Listening*, 13(1), 12-23. <https://doi.org/10.1080/10904018.1999.10499024>
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2000). *Principles of Neural Science* (4.ed.). New York: McGraw-Hill.

- Kurkowski, Z. (2013). Tomatis method applied in the diagnosis and speech therapy. *Logopedia*, 42, 243-254.
- Prizant, B. (2008). Treatment options and parent choice: An individualized approach to intervention - Part I of 3. *Autism Spectrum Quarterly*, 34-37.
- Sollier, P. (2005). *Listening for Wellness: An Introduction to the Tomatis Method*. Walnut Creek, CA: The Mozart Center Press.
- Tomatis, A.A. (1983). *Vers l'Écoute Humaine*. Paris: Les Editions ESF.
- Tomatis.com. (2024). *The Tomatis Method Areas of Application*. <https://www.tomatis.com/en/areas-application>

ZAHVALE I NAPOMENE

Zahvaljujemo se Logopedskom centru “Moj logoped”, Logopedskom centru “Tvoj logoped” i Nadiri Hulusić na nesebičnoj podršci i pomoći.

NASTANAK, RAZVOJ I AKTUALNI PRISTUP TRETMANU DJETINJSTVA I MLADOSTI

ORIGIN, DEVELOPMENT AND CURRENT APPROACH TREATMENT OF CHILDHOOD AND YOUTH

Igor RADEKA

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Zadar, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Knjiga Philippea Arièsa *L'Enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime*, objavljena 1960. godine, pokrenula je rasprave o povijesti djetinjstva koje traju još i danas. Stoljećima su djeca poistovjećivana s odraslima. Jean-Jacques Rousseau prvi prepoznaje da dijete nije čovjek u malom nego biće *sui generis*. Proširenjem proučavanja na mladost, kao prijelaznog razdoblja iz djetinjstva u zrelu dob, dodatno je unaprijeđeno razumijevanje zakonitosti ontogenetskog razvoja čovjeka. Djetinjstvo i mladost još je uvijek intrigantno područje koje izaziva veliku pažnju ne samo teoretičara i praktičara koji žive i(li) rade s djecom i mladima nego i većine građana u suvremenom društvu. Svatko ima svoj stav o tome. Suvremene društvene promjene, koje se multipliciraju od XX stojeća naovamo, posebno se snažno manifestiraju na tretman djetinjstva i mladosti. Sve više prevladava stajalište prema kojem se suvremeno društvo treba prilagođavati generacijskim ciklusima, koji se izmjenjuju svakih dvadeset godina. Svaka generacija od tada se drugačije zove i doživljava: Velika generacija (rođeni između 1901. i 1924.), Tiha generacija (rođeni između 1925. i 1945.), *Baby boom* generacija (rođeni između 1946. i 1964.), Generacija X (rođeni između 1965. i 1979.), Generacija Y – Milenijalci (rođeni između 1980. i 1994.), Generacija Z (rođeni između 1995. i 2012.) i Generacija Alfa (rođeni između 2013. i 2025.). Razlike među generacijama smatraju se tako velikima da je za svaku generaciju razvijen specifičan teorijski konstrukt koji polazi od drugačijeg načina razmišljanja, života i rada svake u odnosu na prethodne generacije. Korištenjem istraživačkog diskursa pedagogije u radu koji slijedi se analizira (ne)usklađenost recentnog tretmana djetinjstva i mladosti s aktualnim potrebama i mogućnostima.

Ključne riječi: djetinjstvo i mladost, aktualni pristup, tretman, diskurs pedagogije

ABSTRACT

The book by the Philippe Ariès *L'Enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime*, published in 1960, started discussions about the history of childhood that continue even today. For centuries, children have been identified with adults. Jean-Jacques Rousseau first recognizes that a child is not a human in miniature but a being *sui generis*. By extending the study to youth, as a transitional period from childhood to adulthood, the understanding of the lawfulness of human ontogenetic development was further improved. Childhood and youth is still an intriguing area that attracts a lot of attention not only from theorists and practitioners who live and/or work with children and young people, but also from the majority of citizens in modern society. Everyone has their own opinion on this. Contemporary social changes, which have been multiplying since the 20th century, are particularly strongly manifested in the treatment of childhood and youth. The point of view according to which modern society should adapt to generational cycles, which change every twenty years, is becoming more and more prevalent. Each generation since then has been called and perceived differently: The Great Generation (born between 1901 and 1924), the Silent

Generation (from 1925 to 1945), the Baby Boom generation (from 1946 to 1964), Generation X (from 1965 to 1979), Generation Y – Millennials (from 1980 to 1994), Generation Z (from 1995 to 2012) and Generation Alpha (from 2013 to 2025). The differences between generations are considered so great that a specific theoretical construct has been developed for each generation, which starts from a different way of thinking, living and working in relation to previous generations. By using the research discourse of pedagogy, the following paper analyzes the (in)compatibility of the recent treatment of childhood and youth with current needs and possibilities.

Keywords: childhood and youth, current approach, treatment, discourse of pedagogy

UVOD

Dugo se vremena smatralo da je dijete čovjek u malom. Iz te percepcije stoljećima se pojednostavljeno tretiralo djecu kao pasivne primatelje roditeljske brige. Tek u XVIII stoljeću Jean-Jacques Rousseau otkriva da je dijete biće svoje vrste sa specifičnim potrebama, te da se prema njemu treba odnositi na drugačiji način. Rousseau polazi od toga da u odgoju treba prije svega djelovati u skladu sa specifičnom prirodom djeteta. Poznata je njegova misao da se *biljke oplemenjuju njegovanjem, a ljudi odgojem*. (Bratanić, 1993, str. 15) Dijete se takvim odgojem tretira kao socijalno i kulturno biće *sui generis* koje se razvija u aktivnom suodnosu sa svojom okolinom.

Prvu ozbiljnu raspravu o povijesti djetinjstva na tim novim stajalištima razvio je Philippe Ariès knjigom *L'Enfant et la vie familiale sous L'Ancien Régime*, koja je objavljena 1960. godine (Arijes, 1973). Ova je knjiga pokrenula rasprave o povijesti djetinjstva koje traju sve do naših dana. Ključan je Arièsov stav da je djetinjstvo društveni konstrukt koji je povijesno promjenjiv u zavisnosti od kulturnih prilika u kojima se razvija.

Razvoj suvremene teorije djetinjstva kao početnog, specifičnog razdoblja razvoja ljudskog bića postupno se proširuje i na istraživanje mladosti, koja slijedi nakon djetinjstva kao specifično razdoblje u kojem djeca završnim sazrijevanjem urastaju u svijet odraslih. Mladost prati i konačna faza fiziološkog sazrijevanja čovjeka. Ne postoji jedinstveno stajalište oko toga kada završava djetinjstvo niti koliko traje mladost. Ali, prevadavaju stajališta da se iz djetinjstva prelazi u mladost negdje između 15. i 17. godine života. U mladosti uz odgoj kod odgajanika se sve intenzivnije javlja **samoodgoj** s postupnim **preuzimanjem odgovornosti** za vlastite postupke. Mladost prate intenzivne unutarne promjene osobnosti odgajanika, koje se nerijetko snažno manifestiraju kroz nezadovoljstvo, dezorijentaciju i buntovništvo prema okruženju – osobito odgajateljima i ostalim autoritetima. Prema mnogim teorijama, mladost završava s 25. godinom života.

Nakon Arièsove rasprave uslijedio je niz istaknutih istraživanja povijesti djetinjstva i mladosti koje su proveli Lloyd deMaus, Edward Shorter, Lawrence Stone, Linda Pollock, Hugh Cunningham, i dr. (vidjeti o tome više u: Ledić, 2000). Bez obzira na različite poglede koji postoje među njima, svi su oni značajno doprinijeli cjelovitijem i kvalitetnijem razumijevanju djetinjstva i mladosti, što je posebno važno za suvremeno doba.

GENERACIJSKI CIKLUSI

Od antičkih vremena naovamo odrasli se kritički osvrću prema načinu života i interesima djece i mladih generacija ističući da se u njihovo oni nisu živjeli tako kako se danas živi. S ubrzanim promjenama društva sve se češće mogu čuti takvi komentari. Doista, sve ubrzanije društvene promjene prate kontinuirane promjene načina funkcioniranja mladih generacija. Na tom tragu znanstvenici **Strauss i Howe** (1991) razvili su tzv. generacijsku teoriju, prema kojoj se povijest može opisati u generacijskim ciklusima. Povijest se razvija u generacijskim ciklusima, koji se izmjenjuju svakih dvadesetak godina. Prema toj teoriji, svaka generacija ima svoje posebnosti. Događaji i opća klima u kojoj jedna generacija odrasta na sličan će način obilježiti ljude koji su u njoj rođeni i započeli odrastanje. Ljudi rođeni u istom periodu razvijaju slične osobnosti, političke i kulturne preferencije. Kada se tome dodaju dominantni svjetski događaji, svaka generacija će zauvijek biti obilježene ključnim događajima iz njihova života – poput ratova, životnih stilova, aktualnih kulturnih, civilizacijskih i tehnoloških dostignuća i dr.

Na tom tragu razvila se teorija prema kojoj trenutno na svijetu živi sedam generacija (URL2):

- Velika generacija (rođeni između 1901. i 1924.),
- Tiha generacija (rođeni između 1925. i 1945.),
- *Baby boom* generacija (rođeni između 1946. i 1964.),
- Generacija X (rođeni između 1965. i 1979.),
- Generacija Y – Milenijalci (rođeni između 1980. i 1994.),
- Generacija Z (rođeni između 1995. i 2012.),
- Generacija Alfa (rođeni između 2013. i 2025.).

Slijedi kratki pregled ključnih obilježja svake generacije.

Velika generacija (rođeni 1901.-1924.)

Ime je dobila od poznatog voditelja Toma Brokawa koji ih je nazvao ‘najvećima’ jer su se borili za ideale, a ne za sebe. Brokaw je napisao da se ti muškarci i žene nisu borili za slavu ili priznanje, već zato što je to bila “ispravna stvar”. Za života su napravili velike žrtve, a nakon Drugoga svjetskog rata su krenuli u izgradnju i modernizaciju svijeta, što je stvorilo povoljne ekonomske uvjete za nadolazeće generacije. Većina te djece velike depresije je prošla neobično dobro u svojim odraslim godinama. Izašli su iz teškoća s razvijenom sposobnošću da znaju preživjeti, snaći se i riješiti probleme. Nakon rata ova je generacija izrodila puno djece. Preko 76 milijuna beba rođeno je između 1946. i 1964. godine (*Baby Boom* generacija).

Tiha ili šutljiva generacija (rođeni 1925.-1945.)

Šutljiva generacija su djeca Velike depresije. Prije nego što su postali tinejdžeri, proživjeli su s roditeljima strahote Drugoga svjetskog rata, ali dječjim očima. Mnogi su izgubili očeve ili stariju braću i sestre koji su poginuli u ratu. Vidjeli su pad fašizma, nacizma i militarizma te katastrofalnu devastaciju koju je napravila nuklearna bomba. Kad su pripadnici tihe generacije počeli postajati punoljetni nakon Drugoga svjetskog rata, suočili su se s razorenim društvenim poretkom u kojem će provesti svoju ranu odraslu dob, kao i s novim neprijateljem u vidu komunizma.

Posljedice radikalnih ideologija i represivni režimi vladanja ostavili su traga, te su ovi ljudi odrasli vjerujući kako je opasno izraziti svoje mišljenje.

Za razliku od prethodne generacije, koja se borila za promjenu sistema, tiha generacija se bavila radom u sistemu. To su učinili držeći glavu dolje, čime su sebi zaradili "tihu" etiketu. Najznačajnije obilježje ove generacije je njezina šutnja. Uz rijetke iznimke, pripadnici ove generacije nisu bili blizu govornice. Nisu izdavali manifeste, nisu držali govore i nisu nosili transparente.

Baby boom generacija (rođeni 1946.-1964.)

Nakon Drugoga svjetskog rata došlo je do procvata ekonomije. Većina ljudi je mogla od samostalnog rada priuštiti sebi kuću i dovoljno hrane za velike obitelji i zato je natalitet bio veliki. Rodilo se tada puno djece, te otuda i naziv za ovu generaciju. Ovo je bila generacija Woodstocka, hipi pokreta, seksualne revolucije, prosvjeda i kontrakture, generacija koja je osnovala *punk* pokret. Mladi su u drugoj polovici 60-ih osjećali otuđenost i nastojali su potvrditi svoju „individualnost, slobodu i autentičnost“. To je dovelo do kontrakture – radikalnog suprotstavljanja dominantnoj kulturi, vladajućem poretku i sistemu vrijednosti. Dio mladića i djevojaka iz te generacije jednostavno su odbili dijalog s predstavnicima društva i vlasti, krenuli su u prosvjede, često i nasilne. Ovu generaciju karakterizira i veliki konzumerizam te kulturni internacionalizam.

Generacija X (rođeni 1965.-1979.)

X u nazivu generacije označava 'stop' koji se dogodio u natalitetu nakon velikog *baby boom*-a koji je prethodio. Prošla generacija je proširila prava i postavila ekonomiju na noge, što je dovelo do toga da se u tržište rada sve masovnije uključuju žene. U njihovom djetinjstvu povećavao se broj zaposlenih majki, pa ih često nazivaju „generacijom s ključem oko vrata“. U to vrijeme razvodi braka su sve češći, pa je među njima mnogo onih koji su odrastali s jednim roditeljem. Oni su prva generacija koja odrasta s kompjutorima. Tehnologiju koriste do određene granice, ali o njoj nisu ovisni.

Pripadnici ove generacije nisu razmaženi, o njihovim emocionalnim potrebama nije se puno brinulo niti se ugađalo njihovim željama. Kada je mentalno zdravlje u pitanju, oni priznaju samo „velike traume“. „Male traume“, poput razvoda, problema na poslu i slično, ne smatraju razlogom za traženje pomoći. Jedan od razloga za ovo je i činjenica da u njihovo vrijeme stručna pomoć nije bila osobito dostupna, a stigma je imala značajan utjecaj.

Ova generacija daje veliku pozornost odgoju. Važna im je ravnoteža između posla i privatnog života. Jako su uključeni u život svog djeteta. Oni traže i nude savjete o odgoju, a često koriste „helikopter“ odgojni stil, tj. visok stupanj kontrole uz pretjeranu zaštitu djece.

Generacija Y – Milenijalci (rođeni 1980.-1994.)

Naziv „milenijalci“ dobili su jer su odraslu dob dosegli otprilike početkom novog tisućljeća. Internet i mobilni telefon poznati su im od djetinjstva. Ova generacija ima manje djece od prethodnih. Oni odgađaju brak i „sređivanje“ života te ne smatraju da je brak nužan da bi imali djecu. Internet, društvene mreže i mediji imaju velik utjecaj na njih kao roditelje. Ekonomska predviđanja za ovu generaciju nisu baš povoljna. Recesija iz 2008. godine utjecala je na ovu generaciju koja je počela raditi kasno – sredinom ili u

kasnim 20-im godinama. Većina milenijalaca nema pojma kako će kupiti prvu nekretninu. Iz tog razloga velik broj i dalje živi kod svojih roditelja koji su u pravilu *Baby Boom*-eri ili Generacija X. O razvoju djece znaju više nego ijedna generacija prije njih, a kad ih nešto zanima okreću se Internetu.

Živote svoje djece dokumentiraju i dijele na društvenim mrežama. Skloni su permisivnom odgoju. Djecu radije gledaju kao „male ljude“, nego kao „prazne listove papira“. Više cijene pozitivno roditeljstvo od autoritativne discipline. Susreću se s financijskim problemima, ovisnošću o alkoholu, drogama i tehnologijama. Imaju višu razinu stresa i anksioznosti od svojih prethodnika, tako da je depresija među 10 najčešćih zdravstvenih problema ove generacije.

Generacija Z (*Zoom*) (rođeni 1995.-2012.)

Ovo je prva generacija koja ne poznaje vrijeme prije Interneta, a svoje živote žive kroz razne aplikacije i brzu komunikaciju sa svojim prijateljima. Većina njih su djeca generacije X. Neki istraživači ovu generaciju opisuju kao „egoističnu, okrenutu sebi, razmaženu, koja je od obitelji i društva dobila sve. Ali, u usporedbi s prethodnim generacijama, imaju tendenciju da se dobro ponašaju, suzdržani su i skloni su riziku. Žive sporije od svojih prethodnika u njihovoj dobi, imaju niže stope mladenačkih trudnoća i rjeđe konzumiraju alkohol. Tolerantniji su prema drugima više nego ijedna druga generacija. Mladi iz generacije Z više su zabrinuti od starijih generacija za svoj akademski uspjeh i izgled za posao.

Preferiraju komunikaciju porukama, a ne „oči u oči“, puno vremena provode na kompjutorima i pametnim telefonima, manje čitaju knjige, novine i časopise – što utječe na raspon njihove pažnje, na njihov rječnik, na usvajanje znanja u školi, kao i na njihovu budućnost u svijetu rada. Zbog čestog zurenja u pametne telefone, uvredljivo ih se naziva i *Zombie* generacijom.

Poteškoće na području mentalnog zdravlja sve su češća stvarnost ove generacije. Imaju veću vjerojatnost dijagnosticiranja intelektualnih teškoća i psihijatrijskih poremećaja nego starije generacije. Smatra ih se najusamljenijom generacijom do sada, a beskrajni *online* sati dodatno pojačavaju osjećaj izoliranosti i depresivnosti. Malo vremena provode u izgradnji bliskih odnosa s drugima i često upadaju u zamku „uspoređi se i očajavaj“, koju donose društvene mreže. Otvoreno govore o svojim problemima vezanim za mentalno zdravlje, što kod prethodnih generacija nije bio slučaj.

Generacija Alfa (rođeni 2013.-2025.)

Nazvana po prvom slovu u grčkoj abecedi, *Generation Alpha* prva je koja se u cijelosti rodila u 21. stoljeću. Većina članova Generacije Alfa su djeca Milenijalaca. Novi pripadnici ove generacije tek se trebaju roditi. Nerazdvojni su od *smartphone*-a, tj. s pametnih telefona koji su zapravo sofisticirani kompjutori koji su stalno uz njih. Društvene mreže dijelom su njihove svakodnevice. Rođeni su u visoko digitaliziranom svijetu sa sve većim, u odnosu na prethodne generacije daleko najvećim udjelom visoko obrazovanih roditelja. Odrastaju često s jednim roditeljem. Globalno su povezani kao niti jedna generacija prije njih. Djeca ove generacije su izrazito zahtjevna, traže ispunjenje želja odmah. Oni ne moraju čekati svoju omiljenu emisiju – gledaju što žele, kada žele i koliko žele. Roditelji ih teško kontroliraju. Oni su djeca na koja društvene mreže imaju velik utjecaj, u posljednje vrijeme najviše TikTok.

Praktične vještine ove generacije zanemarive su, a mentalna i fizička snaga, emocionalna otpornost i socijalne kompetencije slabe. Odgoj djece ove generacije poseban je izazov (URL1; URL2).

Bez obzira na to što se svi ne slažu s ovom klasifikacijom i karakterizacijom generacija, evidentne su kontinuirane generacijske promjene. Na temelju osobnih iskustava, zreli ljudi su svjesni činjenice da djeca i mladi danas sasvim drugačije funkcioniraju nego što je to bilo u njihovom djetinjstvu i mladosti.

Osim toga, rezultati prethodno navođenih i niza drugih istraživanja koji će biti navedeni u nastavku ovoga teksta (osobito na kraju poglavlja Odgoj i/ili obrazovanje u školama?) upućuju na zaključak da su se tokom povijesti značajno izmijenile uloge – kako djece i mladih, tako i svih njihovih odgajatelja – bilo da su to roditelji ili stručnjaci koji vode proces institucionalnog odgoja i obrazovanja od ranog i predškolskog odgoja, pa sve do visokog obrazovanja. U prošlosti se od djece i mladih očekivala bezuvjetna poslušnost i pokornost. Tokom vremena dijete je dospjelo u središte odgojne pažnje, dobilo je puno veću slobodu djelovanja i u puno je aktivnijem suodnosu s odgajateljem prilikom vlastitog odgoja.

Zbog toga je danas odgoj djece i mladih jedan od najzahtjevnijih i najosjetljivijih zadataka. U tom kontekstu, roditelji i odgojno-obrazovni sistem – danas više nego bilo kada ranije – trebaju uložiti velike napore kako bi buduće generacije odrasle u pozitivne, tolerantne i zrele ljude (Miloš, 2020). Pritom suvremeni odgoj i obrazovanje treba prilagoditi aktualnim potrebama i mogućnostima djece i mladih.

SUVREMENI ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE I MLADIH

Sve veće inzistiranje na obrazovanju i srazmjerno tome istovremeno zanemarivanje odgoja, čega smo svi svjesni, dovodi do velikih problema. Koji su razlozi tome: jesu li odgoj i obrazovanje međusobno suprotstavljeni, je li preduvjet za jačanje obrazovanja slabljenje odgoja i obrnuto, zašto ekspanziju obrazovanja prati smanjivanje odgojne funkcije te je li moguće sinkronizirano razvijati odgoj i obrazovanje?

Obrazovanje i odgoj dvije su strane iste medalje: nema dobro obrazovanog čovjeka koji nije odgojen niti dobro odgojene persone koja nije obrazovana. Cjelovito obrazovanje čovjeka uvijek se temelji na kvalitetnom odgoju, jer je dobar odgoj pretpostavka kvalitetnog obrazovanja. Danas uspješan stručnjak vlada odgovarajućim znanjima, umijećima i navikama samostalno i odgovorno prema svojoj struci i društvu, s razvijenim sistemom vrijednosti na temelju kojeg je sposoban odgovoriti na sve izazove koje postavljaju pred njega profesija i suvremeno društvo. Ciljevi i zadaci obrazovanja, kao i ishodi učenja, dobro su postavljeni samo onda kada objedinjuju u sebi i odgojnu, a ne samo obrazovnu komponentu.

Obitelj i/ili škola?

Usprkos tome, suvremeno društvo sve više inzistira prije svega na obrazovanju, pri čemu se istovremeno smanjuje utjecaj odgoja. Ovaj trend započeo je tokom XX stoljeća, a kulminaciju doživljava na početku XXI stoljeća.

U isto vrijeme, svjedoci smo uzajamnog prebacivanje odgovornosti između obitelji i škole oko toga tko je odgovoran za slabljenje odgoja u suvremenom društvu. Kada je o obitelji riječ, na temelju relevantnih znanstvenih istraživanja, UNESCO ističe što je

najvažnije za rani razvoj djece: „Prve godine života u velikoj mjeri utječu na postignuća u odrasloj dobi. Mozak djeteta u tom se razdoblju razvija brzinom koja se neće ponoviti niti u jednom drugom razdoblju života. To je jednokratni prozor mogućnosti za svako dijete. **Prilike propuštene u tom razdoblju teško se nadoknađuju stoga je iznimno važno osigurati najbolji mogući početak za svako dijete te roditeljima osigurati potrebnu podršku u brizi i odgoju djece.**” (URL3). Najvažnije odgojno okruženje za svako dijete je njegova obitelj jer će mu ona prva pružiti brigu, dati prva znanja, razviti prve vještine i utjecati na njegovu emocionalnu zrelost (Zloković i Rosić, 2002).

Odgovornost za jačanje odgojne funkcije djece i mladih podijeljena je između obitelji i škole, pri čemu obje strane imaju svoju vrlo važnu funkciju i nezamjenjivu ulogu: nitko ne može zamijeniti obitelj u ključnim aspektima razvoja ličnosti djeteta niti se škola može svesti samo na mjesto stjecanja obrazovnih kvalifikacija za rad bez snažne odgojne podloge. Zbog toga, **neophodan je sinergijski učinak obitelji i škole u odgoju djece i mladih.** Samo istovremenim osnaživanjem obitelji uz poticanje društvene atmosfere koja afirmira odgoj uz trajni profesionalni razvoj odgojnih kapaciteta i obitelji i škole može se ostvariti napredak.

Odgoj i/ili obrazovanje u školama?

Škole se sve više svode na dvije vrste institucija: općeobrazovne, kao mjesta posredne pripreme za rad, te strukovne škole, veleučilišta i sveučilišta, kao mjesta neposredne pripreme za rad. Gubitak odgojne funkcije snažno je ojačan u školama uvođenjem *online* nastave (na daljinu) zbog pandemije izazvane virusom Covid-19 (2020-2022). U tim okolnostima nastava na daljinu bila je puno bolje rješenje od potpunog prekida rada. Ali, nakon završetka pandemije i povratka u škole svima onima koji rade s djecom i mladima je bilo očigledno koliko su skromniji dosezi obrazovanja na daljinu bez odgoja u odnosu na redoviti interaktivni rad „oči u oči”. Ne samo odgoj, nego i neka obrazovna područja i više razine ishoda učenja (poput razvoja vještina i sl.) ne mogu se ostvariti obrazovanjem na daljinu. Taj iznuđeni *ex post facto* eksperiment pokazao nam je kako izgleda obrazovanje bez odgoja i kamo ide škola koja se temelji na aktualnim trendovima.

U suvremenim okolnostima sve je manje mjesta za odgoj, ne samo u praksi nego i u teorijskim raspravama. Čak i istraživači na području pedagogije – koji po svojoj vokaciji brinu o odgoju i obrazovanju kao cjelini, bez obzira na struku ili predmet na koji se primjenjuje – među nizom zanemarenih temeljnih pitanja pedagogije i odgoja jest i (su)odnos između odgoja na jednoj strani i obrazovanja na drugoj strani.

Sve je više međunarodnih studija posvećenih posljedicama ovog problema: bilo samo na razini načelne rasprave, poput von Hentinga (2007), bilo na razini životnih (ne)prilika koje se time stvaraju, poput Shawa i Wooda (2009) ili pak isticanjem tog problema u recentnom informatičkom razdoblju, kao što je to u knjizi Jeana Twengea (2019), kao i ponudom nekakvog rješenja, kao kod Sherrya Turklea (2020). I neki hrvatski autori ističu ovaj problem, poput Hoblaja (2005), Bognara (2011), Vukasovića (2013) i Kolaka (2015), iako još uvijek sporadično i bez prijedloga za njegovo cjelovito, strukturno rješavanje.

Čemu služi školstvo u suvremenom društvu?

Sve veća neravnoteža između odgoja i obrazovanja u suvremenoj školi proizlazi prije svega iz promjene paradigme škole, koja je pedagoški pristup cjelovitog odgoju i obrazovanju učenika zamijenila paradigmom razvoja kompetencija za svijet rada. Zbog toga se marginalizirala misija (post)moderne škole. Nekadašnji cjeloviti pedagoški pristup zamijenjen je u suvremenoj školi ekonomizacijom, psihologizacijom i informatizacijom (Andevski, 2023), pri čemu prevladava inzistiranje na razvoju onih potencijala učenika koji jačaju konkurentnost na globaliziranom tržištu radne snage kako bi se ubrzao ekonomski rast države i društva. U toj novoj paradigmi prenaplašava se obrazovanje nauštrb odgoja.

Istovremeno s promjenom paradigme suvremeno, postmoderno društvo prešlo je u XXI stoljeću iz kulture poslušnosti u kulturu odgovornosti i aktivnoga angažmana. (Domaćinović i Golubović, 2022) Uzimajući to u obzir, danas više nego ikad prije – kako zbog djece i mladih, tako i zbog novih društvenih izazova – „za odgoj budućnosti prevlast nad odgojnim ne smiju imati obrazovni zadatci. Ciljevi obrazovanja i odgoja moraju se prožimati.” (Domaćinović i Golubović, 2022, str. 111).

U tom kontekstu snažno odjekuju misli sveučilišnog profesora pedagogije iz Osijeka, didaktičara Ladislava Bognara: „Je li sveučilište mjesto na kojem se samo obrazuje ili i odgaja? Većina profesora reći će vam da je njihova uloga obrazovanje, a odgoj – to je posao osnovne i srednje škole i obitelji. Tko do studija nije odgojen, nije mu ni mjesto na fakultetu. No gotovo identične odgovore dobit ćemo i u srednjoj školi, a ni u osnovnoj nitko se ne bavi odgojem, nema programa odgoja (osim nekih kampanjskih akcija protiv nasilja, droge i sl.), svi se bave obrazovanjem jer su za to i stručni. (...) Obitelj sigurno ima utjecaja na odgoj mladih, ali treba znati da s odrastanjem djece i mladeži utjecaj obitelji postupno slabi. No i obitelj je u krizi (nezaposlenost, rastavljene i nepotpune obitelji), a mnogi roditelji nisu osposobljeni da se nose sa složenim izazovima koji se javljaju u procesu razvoja njihove djece. **Pa tko se onda bavi odgojem u ovom društvu? Čini se, nitko. Svi govore kako su nezadovoljni stanjem, ali nitko ne želi preuzeti svoj dio odgovornosti.**” (2011, str. 165-166).

U skladu s tim, istraživanja prosvjetne politike provedena u regiji jasno pokazuju koji je to prevladavajući trend i kakav je odnos odgajatelja na svim razinama iz sustava školstva prema toj i takvoj politici. „Dominantna svrha obrazovanja danas je primarno usmjerena prema osiguravanju razvoja ljudskog kapitala, odnosno jačanju globalnog gospodarstva i konkurentnosti na globalnom ekonomskom tržištu, što se može iščitati iz preambule većine policy dokumenata koje potpisuju globalne međunarodne organizacije zainteresirane za stvaranje ključnih trendova obrazovne politike.” (Kovač i sur., 2015, str. 18) Zbog toga, u stručnoj literaturi „obrazovna politika se najčešće razmatra kao segment javne politike (public policy). Pored obrazovne, među sektorske politike spadaju, između ostalog, ekonomska, socijalna, zdravstvena, ekološka i energetska politika, politika oporezivanja, politika urbanizma i dr.” (Spasenović, 2019, str. 16) Rezultati empirijskog istraživanja učitelja (kao generičkog pojma za sve poučavatelje) u osnovnim i srednjim školama te nastavnika i suradnika na sveučilištima koji realiziraju program učiteljskih i nastavničkih studija „nedvosmisleno upućuju na postojanje niza nezadovoljavajućih okolnosti koje rezultiraju lošim procjenama obilježja obrazovne politike, obrazovnog sustava i obrazovnih reformi. (...) Posebice valja izdvojiti one rezultate koji se odnose na nepovjerenje većeg dijela sudionika

istraživanja u ispravnost odluka koje se donose na nacionalnoj razini, uključujući i iskaze nepovjerenja u kompetentnost političara, učinkovitost obrazovnih reformi, način donošenja odluka te primjerenost donesenih odluka školskoj, odnosno nastavnoj praksi.” (Kovač i sur., 2015, str. 38)

Odgovore na pitanje kakav bi (su)odnos trebao postojati između odgoja i obrazovanja već su odavno dali klasici pedagogijske misli tokom stoljeća koja su za nama. Njihovi su odgovori još uvijek općeprihvaćene pedagoške gnome. Zbog ograničenog prostora, istaknut će se samo ključni među njima. Značaj odgoja i obrazovanja u početnoj, osnovnoj školi istaknuo je već prvi od države plaćeni učitelj u Starom Rimu Marko Fabije Kvintilijan u svom djelu *Obrazovanje govornika* oko 95. godine nakon Krista stavom: ***Elementarnu nastavu trebaju pružati najbolji učitelji.*** Začetnik pedagogije novog doba 1632. godine u svom ključnom djelu *Velika didaktika*, koja je ostala velika sve do naših dana, zaključuje: ***Ako netko napreduje u znanosti, a zaostaje u moralu, više nazaduje nego što napreduje.*** Preteča enciklopedizma, prosvjetiteljstva i temeljnih vrijednosti građanskoga društva Jean-Jacques Rousseau u vrlo važnom pedagogijskom djelu *Emil ili o odgoju* 1762. navodi: ***Živjeti – eto zanata, kojemu hoću naučiti Emila. Kada bude izašao iz mojih ruku, on neće biti – a ja se s tim slažem – ni sudac, ni vojnik, ni svećenik; on će prije svega biti čovjek. (...) Robujući društvenim interesima, ljudi više odgajaju mlade za posebno zvanje i službu negoli što razvijaju u njima sve potrebne ljudske sposobnosti.*** Konačno, utemeljitelj pedagogije kao znanosti Johann Friedrich Herbart u svom programatskom djelu *Opća pedagogija izvedena iz odgojnog cilja* 1806. zaključuje: ***Ne postoji nastava koja nije odgojna.*** (Zaninović, 1988, str. 44, 100, 127, 163; Žlebnić, 1983, str. 29, 64, 78, 116).

ZAKLJUČAK

Ishodišna postavka pedagogije, na tragu navedenih klasika, jest da su **odgoj i obrazovanje dvije strane iste medalje**: nema dobro obrazovanog čovjeka koji nije odgojen niti dobro odgojene ličnosti koja nije obrazovana. Štoviše, odgoj bi trebao biti u temeljima svakog obrazovanja, jer je on pretpostavka kvalitetnog obrazovanja. Odgoj i obrazovanje jedan bez drugog ne mogu, jer se međusobno nadopunjavaju.

Aktualni pristup suvremene obitelji i škole, koji prenaglašava obrazovanje nauštrb odgoja, stvorio je niz problema. Djeca i mladi, „zatrpani“ prevelikom količinom nesistematiziranog znanja, *od stabala ne vide šumu*, a zbog oslabljene odgojne funkcije ne razvijaju odgovarajući odnos prema sebi, okruženju i društvenim izazovima kojih je sve više. Napuštanjem cjelovitog pedagogijskog koncepta, koji je holistički tretirao čovjeka u suvremenom društvu, pod prevladavajućim utjecajem ekonomskih interesa u globaliziranom društvu sve je više problema.

Ključno je pitanje može li se u tim izmijenjenim društvenim okolnostima i dalje razmišljati o odgoju i obrazovanju u kontekstu pedagogijske paradigme? Autor ovog teksta oslobođen je iluzija u mogućnost povratka na nekadašnji, napušteni pedagogijski pristup, koji je usmjeren na razvoj čovjeka u cjelini umjesto razvoja kompetencija za svijet rada – budući da se promjene ne kreiraju na temelju znanstvenih činjenica, koje vode humanizaciji čovjeka, nego u skladu s interesima ključnih poluga razvoja suvremenih globaliziranih društava u kojima se školstvo koristi za maksimalizaciju ekonomskog rasta. Međutim, ako se već ne mogu zaustaviti te promjene, mogu se pedagogizirati

iščitavajući pedagojsko u dominantnom ideološkom kontekstu i pedagoško u novoj školskoj praksi.

Da se inicijalno interesna pozicija može humanizirati pokazuje primjer Europske unije. Radi se o zajednici država koja je nastala iz Europske zajednice, koju su Pariškim ugovorom 18. travnja 1951. godine pokrenule zemlje članice (Belgija, Francuska, SR Njemačka, Italija, Luksemburg i Nizozemska) radi stvaranja jedinstvenog tržišta za ugljen i čelik. Iako je nastala iz ekonomskih razloga, Europska unija se nakon toga razvila i u političku uniju, jedinstvenu međuvladinu i nadnacionalnu zajednicu europskih država koje, iako su udružene prije svega zbog protoka kapitala i radne snage, svoj dugoročni razvoj danas temelje na poštovanju ljudskih prava svih svojih građana, na demokratskim vrednotama, slobodi, održivom razvoju, socijalnoj uključenosti, poštovanju bogate jezične i kulturne raznolikosti i dr. – čime teže ostvarenju visokih vrijednosnih standarda suvremenog doba. Bez obzira na inicijalnu ekonomsku orijentaciju, danas je ta zajednica europskih zemalja i naroda humanistički i društveno unaprijeđena.

To pokazuje da **početne datosti ne moraju biti i zadatosti**, osobito ukoliko je unaprijeđenje u interesu općeg dobra tako da ne šteti ključnim interesnim skupinama. A, u ovom slučaju, **nema održivog rasta i razvoja niti porasta broja inovacija i konkurentnosti bez odgoja**, jer nije moguć razvoj punih kompetencija bilo kojeg stručnjaka potrebnog današnjem svijetu rada bez odgojnih temelja. „*Svaka struka i profesija ima svoj sustav vrijednosti bez čijeg usvajanja nije moguće uspješno obavljati taj posao.*” (Bognar, 2011, str. 169) Zbog toga je **povratak odgoja od vitalnog značaja ne samo za budućnost djece i mladih nego i za sve dionike, kao i za napredak cjelokupnog društva.**

Takav **uravnotežen odgoj i obrazovanje treba biti prilagođen modernoj generaciji** tako da se temelji na suradničkoj, interaktivnoj suradnji odgajatelja i odgajanika, na uvažavanju specifičnih interesa djece i mladih.

LITERATURA

- Andevski, M. (2023). Perspektive pedagogije u (post)modernom društvu. U S. Marić Jurišin, M. Letić Lungulov, S. Ninković, B. Malčić i S. Slijepčević (Ur.), Zbornikradova „*Pedagogija – juče danas, sutra*“ (str. 34-43). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Arijes, F. (1973). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Babić, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo. Teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Bognar, L. (2011). Odgoj na sveučilištu. *Život i škola*, 26(2), 165-175.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Domaćinović, P. i Golubović, A. (2022). Koja je formula kvalitetnoga odgoja? *Diacovensia*, 30(1), 107-127. <https://doi.org/10.31823/d.30.1.6>
- von Henting, H. (2007). *Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Hoblaj, A. (2005). Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjerenoj školi, *Filozofska istraživanja*, 25(2), 389-411.
- Kolak, A. (2015). Odgojni problemi u suvremenoj školi. U S. Opić, V. Bilić i M. Jurčić (Ur.), „*Odgoj u školi*“ (str. 155-176.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Kovač, V., Buchberger, I. i Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Ledić, J. (2000). *Dnevnik Mladena Lokara. Uvod u povijest djetinjstva i mladosti*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Miloš, M. (2020). *Razvoj filozofije odgoja kroz povijest i utjecaj na suvremenu filozofiju odgoja* (Diplomski rad). Split: Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:221559>
- Shaw, R. i Wood, S. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja: Zašto su djeca nevesela, nezadovoljna, sebična... te kako im pomoći*. Zagreb: VBZ.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globani i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations the History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow and Company.
- Terkl, Š. (2020). *Obnovimo razgovor. Moć razgovora u digitalnom dobu*. Beograd: Clio.
- Tvengi, Dž. (2019). *Internet generacija. Dezorjentisanost dece u digitalnom dobu*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Vukasović, A. (2013). Reafirmacija odgoja — alfa i omega pedagoškoga preporoda. *Obnovljeni život*, 68(2), 253-262.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zloković, J. i Rosić, V. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Žlebnić, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd – Gornji Milanovac: Prosvetni pregled – NIRO Dečje novine.
- URL1. *Generacije: Kojoj pripadate i koja je po vama najbolja?* <https://huknet1.hr/?p=48286>
- URL2. *Generacija X, Y, Z... tehnologija, mentalno zdravlje i odgoj*. <https://stampar.hr/hr/novosti/generacija-x-y-z-tehnologija-mentalno-zdravlje-i-odgoj>
- URL3. *Rani razvoj djece. Prve godine su jednokratni prozor mogućnosti za svako dijete*. UNESCO. <https://www.unicef.org/croatia/rani-razvoj-djece>

RODITELJSKA PERCEPCIJA IZVIĐAČKIH AKTIVNOSTI

PARENTAL PERCEPTION OF SCOUTING ACTIVITIES

Marija LORGER¹, Ivan KUČAN²

¹Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska,

²Osnovna škola Antuna Mihanovića, Zagreb, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Osnovni cilj istraživanja bio je utvrditi roditeljsku percepciju izviđačkih aktivnosti učenika nižih i viših razreda osnovne škole. Istraživanje je provedeno na 114 ispitanika iz triju osnovnih škola u Zagrebu. Ispitanici su ispunjavali anketni upitnik putem interneta. Rezultati istraživanja pokazali su da u gotovo svim mjerenim varijablama roditelji učenika viših razreda osnovne škole bolje percipiraju izviđačke aktivnosti od roditelja učenika nižih razreda. Dobiveni rezultati pokazali su također kako su roditelji općenito dobro upoznati s izviđačkim pokretom i vrijednostima koje on zastupa, no svoje spoznaje uglavnom ne temelje na promoviranju izviđačkog pokreta, nego na općoj kulturi. Rezultati t-testa nisu pokazali statistički značajne razlike u većini mjerenih varijablama između roditelja učenika i nižih i viših razreda pa se može zaključiti da roditelji podjednako pozitivno percipiraju izviđačke aktivnosti. Analiza mogućih razlika na temelju spola pokazala je slično poimanje izviđačkog pokreta, to jest da nema značajnih razlika u percepciji izviđačkih aktivnosti na temelju spola.

Ključne riječi: izviđači, osnovna škola, roditelji

ABSTRACT

The main of goal of the research was to determine the parental perception of scout activities of lower and upper primary school students. The research was conducted on 114 respondents from three primary schools in Zagreb. Participants filled out a questionnaire on line. The results of the research showed that in almost all variables, parents of upper primary school students perceive scouting activities better than parents of lower primary school students. The results also showed that parents are generally well acquainted with the scout movement and the values it represents, but their cognitions generally not based on the promotion of the scout movement, but on general culture. The results of the t-test did not show statistically significant differences in the major of measured variables between the parents of lower and upper grade students, so it can be concluded that parents perceive scouting activities equally positively. The analysis of possible differences based on gender showed a similar perception of the scouting movement, that is, there are no significant differences in the perception of scouting activities based on gender.

Keywords: scouts, elementary school, parents

UVOD

Izviđaštvo se najkraće može objasniti kao odgoj i obrazovanje izvan formalnih i tradicionalnih institucija, kao što su, prije svih škola i obitelj, to je pokret koji odgaja djecu i mlade ljude pripremajući ih na život izvan formalnih obrazovnih institucija (Ličina, 2000). Boraveći u prirodi članovi izviđačkog pokreta uče o brojnim prirodnim pojavama, snalaženju i preživljavanju u prirodi, kao i brizi i suživotu s njom. To je

prilika djeci i mladima da izađu iz svojih domova i borave na svježem zraku. Također izviđaštvo kroz svoja načela (Majer, Bušić, Mošmondor, Babić i Šnur, 2008) i programe u četrnaest područja nudi mnoga praktična znanja i vještine učeći ih životu koji ne mogu naučiti u formalnim obrazovnim institucijama (Babić i sur., 2004; Bošnjak, Šnur i Trgovec, 1984; De Zan, 2005; Katić-Podgorski, 1987; Ličina i Prskalo, 2007; Matas, 2000; Skok, 2002). Izviđaštvo djeci i mladima pruža priliku za osamostaljenje i potiče ih na brigu o duhovnom i tjelesnom zdravlju. Osim toga, u izviđačkom pokretu mogu steći i brojna poznanstva te prijateljstva družeći se s vršnjacima. S obzirom na vrijednosti koje izviđački pokret zastupa, svrha ovog istraživanja bila je dobiti uvid u roditeljsku percepciju izviđačkih aktivnosti učenika nižih i viših razreda osnovne škole s obzirom da učenici osnovne škole čine veliki dio članstva u izviđačkom pokretu. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao orijentacijske vrijednosti i pomoći izviđačkim udrugama u prilivu novih članova i potaknuti ih na aktivnije djelovanje u društvu. Ličina (2000) govori kako je jedno od temeljnih načela izviđaštva skladan život s prirodom i u prirodi te poznavanje i čuvanje njezinih zakonitosti. S obzirom na brojne dobrobiti boravka u prirodi i usvajanja specifičnih znanja i vještina kroz različite izviđačke programe cilj istraživanja bio je utvrditi roditeljsku percepciju izviđačkih aktivnosti učenika nižih i viših razreda osnovne škole. S obzirom na cilj istraživanja, postavljene su slijedeće hipoteze: (H 1) Roditelji učenika nižih i viših razreda osnovne škole podjednako pozitivno percipiraju izviđačke aktivnosti djece i (H 2) Neće biti značajnih razlika u percepciji izviđačkih aktivnosti na temelju spola.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 114 roditelja učenika nižih i viših razreda iz tri osnovne škole u gradu Zagrebu. Od 114 ispitanika 92 su bile žene, a 22 muškarci. Sudjelovalo je 68 roditelja učenika nižih razreda i 46 roditelja učenika viših razreda osnovnih škola. Roditelji su ispunjavali anketni upitnik putem interneta. Anketiranje je bilo dragovoljno i anonimno.

Opis mjernog instrumenta

Za potrebe rada konstruirani je upitnik od 14 čestica čiji sadržaji opisuju moguću percepciju izviđačkih aktivnosti. Za odgovore na postavljena pitanja korištena je Likertova skala od tri stupnja, pri čemu je 1 značilo najmanje slaganje sa tvrdnjom, a 3 najveće slaganje.

Obrada podataka

Prikupljeni podaci obrađeni su u programu *Statistica 13.5*. Prikazani su osnovni deskriptivni parametri i to aritmetička sredina, minimalan rezultat, maksimalan rezultat i standardna devijacija. Normalnost distribucije provjerena je Kolmogorov-Smirnovim testom. Za provjeru razlika na temelju spola ispitanika i razreda koje njihova djeca polaze korišten je t – test za nezavisne uzorke.

REZULTATI

Prikaz elemenata deskriptivne statistike

Tablica 1. Deskriptivni parametri čestica upitnika – roditelji učenika osnovne škole, cijeli uzorak (N = 114)

Table 1. Descriptive parameters of questionnaire particles - parents of elementary school students, whole sample (N = 114)

	Varijable	M	Min	Max	S D	K – S p
1	Je li vam poznat pojam izviđaštva (ili skautizma)?	2.52	1.00	3.00	0.54	0.01
2	Postoji li u vašem mjestu izviđačka organizacija?	2.30	1.00	3.00	0.68	0.01
3	Ako postoji, primjećujete li aktivnosti izviđača u svome mjestu?	1.59	1.00	3.00	0.78	0.01
4	Jeste li upoznati sa sadržajima rada izviđača?	2.08	1.00	3.00	0.63	0.01
5	Jeste li ikada bili u izviđačima?	1.33	1.00	3.00	0.54	0.01
6	Je li Vaše dijete sudjelovalo (bilo član) u izviđačima?	1.53	1.00	3.00	0.86	0.01
7	Mislite li da treba popularizirati izviđačke aktivnosti u medijima?	2.88	2.00	3.00	0.33	0.01
8	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira zdrav način života?	2.96	2.00	3.00	0.18	0.01
9	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira ekološku svijest pojedinaca?	2.96	2.00	3.00	0.18	0.01
10	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira humane odnose među ljudima?	2.95	2.00	3.00	0.22	0.01
11	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti?	2.96	2.00	3.00	0.18	0.01
12	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način „škole za život“?	2.96	2.00	3.00	0.21	0.01
13	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže formiranju pozitivne osobe?	2.94	2.00	3.00	0.24	0.01
14	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže međugeneracijskoj solidarnosti?	2.89	2.00	3.00	0.32	0.01

Legenda: aritmetička sredina (M), minimalan rezultat (Min), maksimalan rezultat (Max), standardna devijacija (S.D.), Kolmogorov-Smirnov test (K-S)

U Tablici 1. prikazani su rezultati opisne statistike za cjelokupni uzorak ispitanika (N = 114). Analizom prikaza rezultata vrijednosti aritmetičkih sredina uočavaju se tri skupine vrijednosti. Izrazito visoke vrijednosti aritmetičkih sredina, odnosno slaganje sa ponuđenim sadržajem (od 2.88 do 2.96) imaju čestice od 7 do 14. S obzirom na to da sadržaji ovih čestica opisuju pozitivne životne vrijednosti koje, između ostalog, promiču humanizam i ekološku svijest pojedinca, prema visokom slaganju s postavljenim tvrdnjama izražen je i pozitivan stav ispitanika prema njima. Niska prosječna vrijednost uočena je kod čestica koje se odnose na aktivnosti izviđača u pojedinom mjestu i članstvu u izviđačkom pokretu što pokazuje da djelatnost izviđačkih organizacija treba biti otvorenija, odnosno sadržaji rada i druge izviđačke aktivnosti trebaju se više prezentirati u javnosti kako bi se lakše upoznali s njihovim radom. To bi vjerojatno uvelike promijenilo ovu percepciju, a možda i omogućilo dolazak novih članova u izviđačku organizaciju. Raspon rezultata u potpunosti je pokriven u česticama od 1 do 6, dok je sužen u česticama od 7 do 14 što podupiru rezultati visokog slaganja s njihovim sadržajem. Najveća raspršenost rezultata vidljiva je u vrijednosti standardne devijacije od 0.86 u čestici broj 6 koja se odnosi na sudjelovanje djece u izviđačkoj organizaciji, dok je najmanja raspršenost, odnosno najveća sličnost odgovora vidljiva u česticama broj 8, 9 i 11 čije vrijednosti standardnih devijacija iznose 0.18. Kolmogorov-Smirnov test za sve čestice upitnika pokazuje da je raspodjela rezultata prema višim vrijednostima, odnosno da krivulja pokazuje negativnu distribuciju.

Tablica 2. Deskriptivni parametri čestica upitnika – roditelji učenika nižih razreda osnovne škole (N = 68)

Table 2. Descriptive parameters of questionnaire items - parents of students in the lower grades of elementary school

	Varijable	M	Min	Max	S.D.	K - S
1	Je li vam poznat pojam izviđaštva (ili skautizma)?	2.49	1.00	3.00	0.53	.01
2	Postoji li u vašem mjestu izviđačka organizacija?	2.22	1.00	3.00	0.62	.01
3	Ako postoji, primjećujete li aktivnosti izviđača u svome mjestu?	1.44	1.00	3.00	0.70	.01
4	Jeste li upoznati sa sadržajima rada izviđača?	1.97	1.00	3.00	0.60	.01
5	Jeste li ikada bili u izviđačima?	1.29	1.00	3.00	0.52	.01
6	Je li Vaše dijete sudjelovalo (bilo član) u izviđačima?	1.35	1.00	3.00	0.75	.01
7	Mislite li da treba popularizirati izviđačke aktivnosti u medijima?	2.85	2.00	3.00	0.36	.01
8	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira zdrav način života?	2.94	2.00	3.00	0.24	.01
9	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira ekološku svijest pojedinaca?	2.96	2.00	3.00	0.21	.01
10	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira humane odnose među ljudima?	2.91	2.00	3.00	0.29	.01

Tablica 2. nastavak**Table 2. continuation**

11	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti?	2.96	2.00	3.00	0.21	.01
12	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način „škole za život“?	2.93	2.00	3.00	0.26	.01
13	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže formiranju pozitivne osobe?	2.94	2.00	3.00	0.24	.01
14	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže međugeneracijskoj solidarnosti?	2.85	2.00	3.00	0.36	.01

U Tablici 2. prikazani su rezultati upitnika za roditelje učenika nižih razreda osnovne škole (N = 68). Slično kao i na cijelom uzorku, izrazito visoke vrijednosti aritmetičkih sredina (od 2.85 do 2.96) imaju čestice od 7 do 14. Ove čestice opisuju pozitivne životne vrijednosti, s kojima su roditelji izrazili visoko slaganje kao i sa idejom promoviranja ovih vrijednosti od strane izviđača. Najveće stupnjeve slaganja roditelji su iskazali u čestici 9 i čestici broj 11 (M = 2.96) čiji sadržaji se odnose na promoviranje ekološke svijesti i pogodnih sadržaja za nastavu izvan učionice. Niska prosječna vrijednost uočena je kod čestica koje se odnose na sudjelovanje u izviđačkom pokretu te na poznavanje sadržaja rada izviđača. Zanimljivo je primijetiti kako su u čestici 3 roditelji odgovorili kako u velikoj mjeri ne primjećuju aktivnosti izviđača u svome mjestu (M = 1.44). U čestici 5 ispitanici su odgovorili kako većinom nisu bili u izviđačima (M = 1.29). Također, u čestici 6 roditelji su odgovorili kako većinom njihovo dijete nije bilo član izviđača (M = 1.35). S obzirom na izrazito nisko slaganje u tim česticama, može se zaključiti kako je potrebno više promovirati izviđački pokret i izviđačke aktivnosti u lokalnoj zajednici i u medijima kako bi se ljudi bolje upoznali s izviđačkim aktivnostima.

Tablica 3. Deskriptivni parametri čestica upitnika – roditelji učenika viših razreda osnovne škole (N = 46)**Table 3.** Descriptive parameters of questionnaire items - parents of upper elementary school students (N = 46)

	Varijable	M	Min	Max	S.D.	K – S
1	Je li vam poznat pojam izviđaštva (ili skautizma)?	2.57	1.00	3.00	0.54	.01
2	Postoji li u vašem mjestu izviđačka organizacija?	2.41	1.00	3.00	0.75	.01
3	Ako postoji, primjećujete li aktivnosti izviđača u svome mjestu?	1.80	1.00	3.00	0.86	.01
4	Jeste li upoznati sa sadržajima rada izviđača?	2.24	1.00	3.00	0.64	.01
5	Jeste li ikada bili u izviđačima?	1.39	1.00	3.00	0.58	.01
6	Je li Vaše dijete sudjelovalo (bilo član) u izviđačima?	1.78	1.00	3.00	0.96	.01
7	Mislite li da treba popularizirati izviđačke aktivnosti u medijima?	2.91	2.00	3.00	0.28	.01

Tablica 3. nastavak**Table 3. continuation**

8	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira zdrav način života?	3.00	3.00	3.00	0.00	.01
9	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira ekološku svijest pojedinaca?	2.98	2.00	3.00	0.15	.01
10	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira humane odnose među ljudima?	3.00	3.00	3.00	0.00	.01
11	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti?	2.98	2.00	3.00	0.15	.01
12	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način „škole za život“?	3.00	3.00	3.00	0.00	.01
13	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže formiranju pozitivne osobe?	2.93	2.00	3.00	0.25	.01
14	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže međugeneracijskoj solidarnosti?	2.93	2.00	3.00	0.25	.01

U Tablici 3. prikazani su rezultati upitnika za roditelje učenika viših razreda osnovne škole (N = 46). Izrazito visoke vrijednosti aritmetičkih sredina (od 2.91 do 3.00) imaju čestice od 7 do 14 što potvrđuje izrazito visoko slaganje sa sadržajem ovih čestica. S obzirom na to da sadržaji ovih čestica opisuju pozitivne životne vrijednosti koje između ostaloga promiču solidarnost, razvoj pozitivne osobe i zdrav način života, prema visokom slaganju s postavljenim tvrdnjama izražen je i pozitivan stav ispitanika prema njima. Najveće stupnjeve slaganja roditelji učenika viših razreda iskazali su u česticama broj 8, 10 i 12 (M = 3.00) koje opisuju promoviranje zdravog načina života, humanih odnosa među ljudima i „škole za život“. Niska prosječna vrijednost uočena je kod čestica koje se odnose na aktivnosti izviđača i na članstvo u izviđačkom pokretu. To pokazuje da djelatnost izviđačkih organizacija više treba usmjeriti prema javnosti i upoznati ih sa sadržajima njihova rada jer većina ispitanika nikada nije bila član izviđača (M=1.39) kao i njihova djeca (M=1.78). U Tablici 4. prikazani su rezultati opisne statistike čestica upitnika prema spolu. U ovom istraživanju sudjelovalo je više žena (N = 92), nego muškaraca (N = 22). S obzirom na vrlo različit broj ispitanika na temelju spola u korist ženskih ispitanika vrlo je vjerojatno da će kod analize razlika pomoću t - testa ova razlika u broju ispitanika na temelju spola biti čimbenik moguće značajne razlike u nekim česticama upitnika. Analizom prikaza rezultata vrijednosti aritmetičkih sredina uočava se nekoliko skupina. Izrazito visoke vrijednosti aritmetičkih sredina i kod ženskih ispitanika (od 2.87 do 2.98) i kod muških ispitanika (od 2.77 do 3.00) imaju čestice od 7 do 14. To znači da su ispitanici sa sadržajem ovih čestica pokazali vrlo visoko slaganje. S obzirom na to da sadržaji ovih čestica opisuju pozitivne životne vrijednosti kao što su ekološka svijest pojedinca i zdrav način života, prema visokom slaganju s postavljenim tvrdnjama izražen je i pozitivan stav ispitanika prema njima.

Tablica 4. Deskriptivni parametri čestica upitnika – prikaz prema spolu**Table 4.** Descriptive parameters of questionnaire items - display by gender

	Varijable	Ženski ispitanici (N = 92)				Muški ispitanici (N = 29)			
		M	Min	Max	S.D.	M	Min	Max	S. D.
1	Je li vam poznat pojam izviđaštva (ili skautizma)?	2.53	1.00	3.00	0.54	2.45	2.00	3.00	0.51
2	Postoji li u vašem mjestu izviđačka organizacija?	2.28	1.00	3.00	0.70	2.36	1.00	3.00	0.58
3	Ako postoji, primjećujete li aktivnosti izviđača u svome mjestu?	1.61	1.00	3.00	0.80	1.50	1.00	3.00	0.74
4	Jeste li upoznati sa sadržajima rada izviđača?	2.11	1.00	3.00	0.60	1.95	1.00	3.00	0.72
5	Jeste li ikada bili u izviđačima?	1.34	1.00	3.00	0.54	1.32	1.00	3.00	0.57
6	Je li Vaše dijete sudjelovalo (bilo član) u izviđačima?	1.51	1.00	3.00	0.86	1.59	1.00	3.00	0.91
7	Mislite li da treba popularizirati izviđačke aktivnosti u medijima?	2.87	2.00	3.00	0.34	2.91	2.00	3.00	0.29
8	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira zdrav način života?	2.97	2.00	3.00	0.18	2.95	2.00	3.00	0.21
9	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira ekološku svijest pojedinaca?	2.97	2.00	3.00	0.18	2.95	2.00	3.00	0.21
10	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira humane odnose među ljudima?	2.96	2.00	3.00	0.21	2.91	2.00	3.00	0.29
11	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti?	2.98	2.00	3.00	0.15	2.91	2.00	3.00	0.29
12	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način „škole za život“?	2.95	2.00	3.00	0.23	3.00	3.00	3.00	0.00
13	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže formiranju pozitivne osobe?	2.95	2.00	3.00	0.23	2.91	2.00	3.00	0.29
14	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže međugeneracijskoj solidarnosti?	2.91	2.00	3.00	0.28	2.77	2.00	3.00	0.43

Najveći stupanj slaganja ženski ispitanici su iskazali u čestici 11 ($M = 2.98$), a muški ispitanici u čestici 12 ($M = 3.00$). Ispitanice su se složile da su izviđači izvrstan oblik izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti što pokazuje preferenciju majki prema boravku djece u prirodi. Muški ispitanici najviše su se složili kako su izviđači izvrsna prilika za svladavanje različitih životnih lekcija, što uključuje brigu o samome sebi, redovito vođenje higijene i sve ostalo što doprinosi osamostaljivanju njihove djece. Niska prosječna vrijednost uočena je kod čestica koje se odnose na aktivnosti izviđača u pojedinom mjestu te u članstvu u izviđačkom pokretu. Zanimljivo je kako u čestici 2, gdje su ispitanici upitani o postojanju izviđačke organizacije u njihovu mjestu, i žene ($M = 2.28$) i muškarci ($M = 2.36$) nisu bili sigurni postoji li u njihovu mjestu izviđačka organizacija. Također, u čestici 3 i žene ($M = 1.61$) i muškarci ($M = 1.50$) odgovaraju kako u velikoj mjeri ne primjećuju aktivnosti izviđača u svome mjestu. To pokazuje da se izviđači trebaju više angažirati u lokalnoj sredini putem različitih akcija kako bi se njihova okolina bolje upoznati sa sadržajima njihova rada i kako bi na taj način privukli nove članove.

Rezultati testiranja razlika pomoću t- testa

Tablica 5. T-test – razlike između roditelja učenika i učenica nižih i viših razreda

Table 5. T-test - differences between parents of male and female students in lower and upper grades

	Varijable	M 1 (niži raz.) N = 68	M 2 (viši raz.) N = 46	t	df	p
1	Je li vam poznat pojam izviđaštva (ili skautizma)?	2.49	2.57	-0.8	112	0.44
2	Postoji li u vašem mjestu izviđačka organizacija?	2.22	2.41	-1.5	112	0.14
3	Ako postoji, primjećujete li aktivnosti izviđača u svome mjestu?	1.44	1.80	-2.5	112	0.01
4	Jeste li upoznati sa sadržajima rada izviđača?	1.97	2.24	-2.3	112	0.02
5	Jeste li ikada bili u izviđačima?	1.29	1.39	-0.9	112	0.35
6	Je li Vaše dijete sudjelovalo (bilo član) u izviđačima?	1.35	1.78	-2.7	112	0.01
7	Mislite li da treba popularizirati izviđačke aktivnosti u medijima?	2.85	2.91	-1.0	112	0.34
8	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira zdrav način života?	2.94	3.00	-1.7	112	0.10
9	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira ekološku svijest pojedinaca?	2.96	2.98	-0.6	112	0.53
10	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira humane odnose među ljudima?	2.91	3.00	-2.1	112	0.04

Tablica 5. nastavak**Table 5. continuation**

11	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti?	2.96	2.98	-0.6	112	0.53
12	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način „škole za život“?	2.93	3.00	-1.9	112	0.06
13	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže formiranju pozitivne osobe?	2.94	2.93	0.1	112	0.89
14	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže međugeneracijskoj solidarnosti?	2.85	2.93	-1.3	112	0.18

Rezultati t - testa između roditelja učenika nižih i viših razreda pokazali su statistički značajnu razliku između roditelja nižih i viših razreda u česticama broj 3, 4, 6 i 10. Statistički značajna razlika u česticama 3 i 4 pokazuje kako roditelji učenika viših razreda značajnije primjećuju aktivnosti izviđača u svome mjestu te kako su bolje upoznati sa sadržajima rada izviđača. Statistički značajna razlika u čestici 6 pokazuje kako je više učenika, viših razreda, sudjelovalo u izviđačkom pokretu u odnosu na učenike nižih razreda. Stoga bi izviđačke udruge trebale više informirati roditelje učenika nižih razreda i upoznati ih sa sadržajima rada izviđača u svojoj lokalnoj sredini. Time bi možda potaknuli roditelje učenika nižih razreda da ih češće uključe u izviđački pokret. Statistički značajna razlika u čestici 10 pokazuje kako su roditelji učenika viših razreda prepoznali izviđače kao odličnu aktivnost koja promovira humane odnose među ljudima.

Tablica 6. Provjera razlika između roditelja na temelju spola ($\check{Z} = 92$), ($M = 22$)**Table 6. Checking the differences between parents based on gender ($F = 92$), ($M = 22$)**

	Varijable	M 1 (\check{Z})	M 2 (M)	t	df	p
1	Je li vam poznat pojam izviđaštva (ili skautizma)?	2.53	2.45	0.61	112	0.54
2	Postoji li u vašem mjestu izviđačka organizacija?	2.28	2.36	-0.50	112	0.62
3	Ako postoji, primjećujete li aktivnosti izviđača u svome mjestu?	1.61	1.50	0.58	112	0.56
4	Jeste li upoznati sa sadržajima rada izviđača?	2.11	1.95	1.04	112	0.30
5	Jeste li ikada bili u izviđačima?	1.34	1.32	0.15	112	0.88
6	Je li Vaše dijete sudjelovalo (bilo član) u izviđačima?	1.51	1.59	-0.39	112	0.70
7	Mislite li da treba popularizirati izviđačke aktivnosti u medijima?	2.87	2.91	-0.50	112	0.62

Tablica 6. nastavak**Table 6. continuation**

8	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira zdrav način života?	2.97	2.95	0.29	112	0.77
9	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira ekološku svijest pojedinaca?	2.97	2.95	0.29	112	0.77
10	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima promovira humane odnose među ljudima?	2.96	2.91	0.89	112	0.38
11	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti?	2.98	2.91	1.59	112	0.12
12	Slažete li se da je aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima izvrstan način „škole za život“?	2.95	3.00	-1.11	112	0.27
13	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže formiranju pozitivne osobe?	2.95	2.91	0.64	112	0.53
14	Slažete li se da aktivno sudjelovanje u izviđačkim aktivnostima pomaže međugeneracijskoj solidarnosti?	2.91	2.77	1.87	112	0.06

U Tablici 6. prikazane su razlike između roditelja na temelju spola dobivene t - testom. Rezultati ne pokazuju statistički značajnu razliku na temelju spola. Iako se očekivalo da će razlika u broj sudionika na temelju spola uvjetovati razliku u odgovorima ispitanika, to se nije dogodilo. To pokazuje da roditelji oba spola imaju sličan način razmišljanja, odnosno slično poimanje izviđačkog pokreta.

RASPRAVA

Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju kako u gotovo svim mjerenim varijablama roditelji učenika viših razreda osnovne škole bolje percipiraju izviđačke aktivnosti od roditelja učenika nižih razreda. Bolje primjećuju aktivnosti izviđača u svome mjestu, bolje su upoznati sa sadržajima rada izviđača, a djeca im češće sudjeluju u članstvu izviđačkih organizacija. Također smatraju kako izviđačke aktivnosti promoviraju humane odnose među ljudima. Roditelji učenika i nižih i viših razreda osnovne škole podjednako pozitivno percipiraju izviđačke aktivnosti te se slažu da izviđači doprinose promociji zdravog načina života, razvoju ekološke svijesti i humanih odnosa među ljudima. Također se slažu da su izviđači izvrstan način izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti, kao i izvrstan način provođenja „škole za život“. Osim spomenutoga, percepcija izviđačkog pokreta usmjerena je ka formiranju pozitivne osobe i aktivnoj ulozi u međugeneracijskoj solidarnosti. Rezultati su pokazali kako roditelji dobro poznaju pojam izviđaštva te da im je uglavnom poznato što se pod tim pojmom podrazumijeva, ali bi izviđačke aktivnosti trebalo više promovirati, kako

aktivnim sadržajima, tako i putem medija. S obzirom da roditelji učenika viših razreda nisu pokazali statistički značajne razlike u svim mjerenim varijablama u odnosu na roditelje učenika nižih razreda, hipoteza H1 se djelomično prihvaća. Razlike među roditeljima na temelju spola pokazale su kako ne postoji statistički značajna razlika između žena i muškaraca u percipiranju izviđačkih aktivnosti. To pokazuje da roditelji oba spola imaju sličan način razmišljanja. I žene i muškarci smatraju kako izviđači promoviraju zdrav način života, ekološku svijest pojedinca te humane odnose među ljudima. Obje skupine ispitanika slažu se kako su izviđači izvrstan način za provođenje izvanučioničke nastave i izvannastavnih aktivnosti, „škole za život“ te da pomažu formiranju pozitivne osobe. Istraživanje je pokazalo kako su roditelji oba spola slabije uključeni u izviđačke organizacije u odnosu na svoju djecu. Pripadnici oba spola su površno upoznati s pojmom izviđaštva. Ni žene ni muškarci u većoj mjeri nisu sigurni postoji li u njihovim lokalnim sredinama izviđačka organizacija. To je jasno vidljivo i iz njihova odgovora na pitanje kako se većinom slažu da treba popularizirati izviđačke aktivnosti u medijima. S obzirom na to da razlike roditelja na temelju spola nisu pokazale statistički značajne razlike niti u jednoj varijabli, hipoteza H2 se prihvaća.

ZAKLJUČAK

Istraživanje je provedeno s namjerom da se dobije uvid u roditeljsku percepciju izviđačkih aktivnosti učenika nižih i viših razreda osnovne škole. Analiza dobivenih rezultata pokazala je kako u gotovo svim mjerenim varijablama roditelji učenika viših razreda osnovne škole bolje percipiraju izviđačke aktivnosti od roditelja učenika nižih razreda. Samo su u jednoj čestici roditelji učenika nižih razreda imali nešto bolju percepciju. S obzirom na dobivene rezultate može se zaključiti kako roditelji učenika i nižih i viših razreda osnovne škole podjednako pozitivno percipiraju izviđačke aktivnosti. Roditelji su složni da izviđači doprinose promoviranju zdravog načina života, razvoju dobrog odnosa prema ljudima i prirodi te da su izviđači izvrstan način provođenja slobodnog vremena. Rezultati su pokazali kako su roditelji općenito dobro upoznati s izviđačkim pokretom i vrijednostima koje on zastupa, no svoje spoznaje uglavnom ne temelje na samopromociji izviđačkog pokreta, nego na općoj kulturi. Iz tog razloga izviđačke aktivnosti valja više promovirati kako bi zajednica bila bolje upoznata sa sadržajima njihova rada.

LITERATURA

- Babić, T., Bušić, P., Hibeljić, S., Konstantinović, K., Majer, K. i Mošmondor, Z. (2004). *Vještarsva izviđača i planinki*. Zagreb: Savez izviđača Hrvatske.
- Bošnjak, B., Šnur, Z. i Trgovec, S. (1984). *Logorovanje*. Zagreb: Savez društava „Naša djeca“ SR Hrvatske.
- De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Katić-Podgorski, M. (1987). *Rad s poletarcima*. Zagreb: Savez izviđača Zagreba, Savez izviđača Hrvatske.
- Ličina, B. (2000). Izviđaštvo – sastavnica učiteljskoga studija. U B. Ličina (Ur.) *Izviđaštvo u razvoju mladeži i škole* (str. 145-167). Petrinja: Savez izviđača Hrvatske, Visoka učiteljska škola Petrinja.

- Ličina, B. i Prskalo, I. (2007). *Izviđači i škola*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Središte u Petrinji, Izviđačka škola.
- Majer, K., Bušić, P., Mošmondor, Z., Babić, T. i Šnur, Z. (2008). *Javorovi listovi, Priručnik za vođe patrola izviđača i planinki*. Zagreb: Savez izviđača Hrvatske.
- Matas, M. (2000). Nastava geografije i skautizam. U B. Ličina (Ur.) *Izviđaštvo u razvoju mladeži i škole* (str. 114-120). Petrinja: Savez izviđača Hrvatske, Visoka učiteljska škola Petrinja.
- Skok, P. (2002). *Izvanučionička nastava*. Zagreb: Pedagoški servis.

CORRELATION BETWEEN PHYSICAL AND SEDENTARY ACTIVITY OF PARENTS AND PRESCHOOL-AGED CHILDREN

POVEZANOST TJELESNE I SEDENTARNE AKTIVNOSTI RODITELJA I DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Ivana NIKOLIĆ¹, Snježana MRAKOVIĆ¹, Dora RIBAR²

¹University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia

²Dječji vrtić "Karlovac", Karlovac, Croatia

Original scientific paper

ABSTRACT

This paper examined the correlation between physical and sedentary activity of parents and preschool-aged children. The research was conducted in a kindergarten in the city of Čakovec on a sample of parents and their children (N=57) aged 6 to 7 years. Children's Physical Activity Questionnaire (C-PAQ) was used to assess their physical and sedentary activity. In order to assess the parents' physical activity, a questionnaire was constructed which examined the type of physical activity as well as sedentary activity in everyday life and the amount of time spent performing it in the last seven days. Correlations between the variables were calculated using Spearman's correlation coefficients. The results showed a significant but weak positive correlation between physical and sedentary activities between parents and children. The relationships obtained show that children of more active parents spend more minutes per week in organized and physical activities in their free time. Likewise, children whose parents spend more min/week in sedentary activities show a significantly higher level of sedentary behavior; that is, they spend more min/week in sedentary activities. The results confirm parents' role as critical models for children's physical and sedentary behavior. Interventions to address the importance of preschool children's movement are necessary to minimize various risk factors that can endanger children's health.

Keywords: physical activity questionnaire, a model of parents, sedentary behavior

APSTRAKT

Ovim radom se utvrđivala povezanost tjelesne i sedentarne aktivnosti roditelja i djece predškolske dobi. Istraživanje se provodilo u dječjem vrtiću u Čakovcu na uzorku roditelja i njihove djece (N=57) u dobi od 6 do 7 godina. Za procjenu tjelesne i sedentarne aktivnosti djece koristio se The Children's Physical Activity Questionnaire (C-PAQ). Za procjenu tjelesne aktivnosti roditelja konstruiran je upitnik u kojim se ispitala vrsta tjelesne aktivnosti kao i sedentarne u svakodnevnom životu te količina vremena provedena u istima unazad 7 dana. Odnosi između varijabli izračunati su Spearmanovim koeficijentima korelacije. Rezultati su pokazali značajnu, ali slabu pozitivnu povezanost u tjelesnoj i sedentarnoj aktivnosti između roditelja i djece. Dobiveni odnosi pokazuju da djeca aktivnijih roditelja provode više minuta tjedno u organiziranim i tjelesnim aktivnostima u slobodno vrijeme. Isto tako, djeca čiji roditelji provode više min/tjedno u sedentarnim aktivnostima pokazuju značajno višu razinu sjedilačkog ponašanja, odnosno provode više min/tjedno u sjedilačkim aktivnostima. Istraživanje potvrđuje ulogu roditelja kao glavnoga modela za tjelesno i sedentarno ponašanje djece. Nužne su intervencije o važnosti kretanja djece predškolske dobi kako bi se minimalizirale pojave raznih rizičnih čimbenika koji mogu dovesti do ugrožavanja zdravlja djeteta.

Ključne riječi: upitnik o tjelesnoj aktivnosti, uloga roditelja, sjedilačko ponašanje

INTRODUCTION

Previous research suggests the need for an increase in children's physical activity (PA) levels. The ecological perspective states that children's sedentary behavior and PA may be influenced by several correlates on multiple levels (e.g., intrapersonal, interpersonal, organizational, environmental, and political). The interpersonal level, which includes parental correlates (e.g., behaviors and practices), is considered particularly important for children's PA and sedentary behavior (Welk, Wood, & Morss, 2003). Parents exercise a significant influence on children's behavior, and their influence can be realized in one of three ways: 1) a parent is active with the child; 2) a parent is active (not necessarily with the child) and models active behavior; and 3) a parent helps their child engage in physical activity (Jago, Fox, Page, Brockman, & Thompson, 2010). Specifically, parents profoundly influence children's development and are guardians of children's participation in sedentary behavior and physical activity (Welk et al., 2003); this is especially true for young children who are less independent from their parents, compared to older children (Vaughn, Hales, & Ward, 2013). According to Gustafson & Rhodes (2006), parental modeling during the pre-adolescent period plays an integral role in establishing social norms regarding children's physical activity; however, as the child matures, the role of modeling declines, and peers begin exercising a more significant influence. Research (Fuemmeler, Anderson, & Mâsse, 2011) indicated a positive connection between parents' physical activity and their children. Thus, parents' higher-moderate to high PA was associated with children's higher-moderate to high PA. In addition, having two parents with higher levels of moderate PA was associated with higher activity levels in children. The authors stated that it could be helpful to improve the parents' PA to increase the level of activity in childhood because parents can significantly influence their child's PA; therefore, parents are often encouraged to be more active with their child. Interesting results were shown in a three-year longitudinal study of preschool-age British children (Jago et al., 2017) in which the correlation was explored between the parents' and children's PA and the time they spent in sedentary activities when the children were 5-6 years and 8-9 years old. Parents who were more physically active when their child was 8 to 9 had a more active child, but the correlation magnitude was generally low. On the other hand, the parents' PA when their child was 5-6 years old did not predict the child's activity at 8-9 years old.

In a review of scientific research that included 38 studies, Hutchens & Lee (2018) reported very positive results in which 23.3% of studies showed a positive correlation between the parents' and children's physical activity. 87.5% of studies revealed that parental role modeling plays a major role in promoting physical activity in children, and 53.3% of studies indicated that parental support positively encourages children to engage in physical activity. Some other authors have stated in their research that the parents' PA is not directly correlated to their child's PA; instead, the support provided by the family proved to be more significant. In a meta-analysis, Yao & Rhodes (2015) stated that specific behaviors such as praising the child, observing the child as they participate in PA, participating in a joint parent-child activity, and taking the child to places where they could be active had a small effect on the child's PA, while the only individual supportive behavior that was of moderate size was parental encouragement. Research of Jago et al. (2014) also showed a weak correlation between moderate PA in children aged

5-6 years and their parents, showing that the time children spend being active with their parents is not the leading cause of physical activity; therefore, experts should encourage parents to create opportunities for their children to be active. Parents who believe that physical activity is essential for their child and have confidence in providing support for their child's physical activity, good experiences with physical activity in childhood, and a high perception of their child's physical abilities are more likely to use parenting to increase their child's physical activity during preschool age.

This research aimed to determine the relationship between physical and sedentary activity of the parents and their preschool-aged children. Based on this aim, the following hypotheses were defined:

H1: A significant positive correlation is expected between the total physical activity of parents and children.

H2: A significant positive correlation is expected between the sedentary activity of parents and children.

WORK METHODS

Research sample

The sample of participants consisted of 57 parents and preschool children aged 6 to 7 years. The research was conducted in the "Cipelica" Kindergarten in Čakovec. Concerning gender representation, 55 mothers and two fathers participated in this research.

Measuring instruments

A questionnaire was constructed to assess the parents' physical activity; the questionnaire examined the type of physical activity in everyday life and the amount of time spent performing physical activity in the past seven days. High-intensity physical activity such as sports games, lifting weights, and heavy household chores, then moderate intensity such as carrying light loads, regular cycling or playing tennis, and time spent walking were examined. Also, the parents assessed the time they spent in a sitting position during the last seven days. The results are shown in minutes per week (min/week) spent in physical and sedentary activities. Total weekly physical activity was calculated using high, moderate, and walking physical activity.

The Children's Physical Activity Questionnaire (C-PAQ) was used to assess children's physical activity, whereby the parents entered the time, expressed in min/week in organized physical activities, physical activities performed during their free time, and sedentary activities. The research was conducted in April 2023. The questionnaires were divided into three kindergarten groups. Out of a total of 75 parents, 57 parents returned completed questionnaires.

Research conducting method

Research was conducted following the Code of Ethics for research with children (Ajduković & Kolesarić, 2003), and participation in this research was approved by written consent.

Data processing methods

Basic descriptive parameters were calculated. The normality of distribution was tested with the Shapiro-Wilks test, and the correlation was determined with Spearman's correlation coefficient. The research results were processed in the program Statistica 7.0.

RESULTS

Table 1. Descriptive parameters of children's and parents' physical and sedentary activity
Tablica 1. Deskriptivni parametri tjelesne i sedentarne aktivnosti djece i roditelja

Variables	Min	Max	AS	SD	Skew	Kurt	S-W
TPAP (min/week)	30.00	5460.00	916.59	1220.40	2.38	5.39	0.000
TPAC (min/week)	30.00	6720.00	1325.02	1269.32	2.21	6.33	0.000
SEDP (min/week)	420.00	6720.00	2220.35	1336.15	1.05	1.36	0.000
SEDC (min/week)	180.00	6300.00	2140.00	1097.81	1.13	3.08	0.003

Legend: TPAP – total physical activity of parents; TPAC – total physical activity of children; SEDP – sedentary activities of parents; SEDC - sedentary activities of children

Table 1 shows that the average values of weekly physical activity for parents are 916 min and 1,325 min for children. Parents spend, on average, 2,220 min in sedentary activities, while children spend a little less, 2,140 min. Based on the standard deviation values, a large dispersion is noticeable in all variables, which is also confirmed by the ranges between the minimum and maximum results. Asymmetry indices (Skewn) show the grouping of participants in the zone of lower results with a few extremely high values. The Shapiro-Wilk test showed a significant deviation from the normal distribution in all variables.

Table 2. Correlation analysis of physical and sedentary activities
Tablica 2. Korelacijska analiza tjelesnih i sedentarnih aktivnosti

Variables	TPAP (min/week)	TPAC (min/week)	SEDP (min/week)	SEDC (min/week)
TPAP (min/week)	1			
TPAC (min/week)	0.327*	1		
SEDP (min/week)	-0.309*	-0.156	1	
SEDC (min/week)	-0.094	0.052	0.266*	1

Legend: TPAP – total physical activity of parents; TPAC - total physical activity of children; SEDP – sedentary activities of parents; SEDC - sedentary activities of children; * - Correlation is significant at the level of 0,05

Table 2 presents Spearman's correlation coefficients between physical and sedentary activity of children and parents. A statistically significant positive correlation was obtained between total physical activity ($r = 0.327$) and sedentary activity ($r = 0.266$). A significantly negative correlation coefficient ($r = -0.309$) was obtained between parents' physical and sedentary activity. Based on the results, it can be concluded that hypotheses 1 and 2 have been confirmed, according to which a significant positive correlation between physical and sedentary activity between parents and children is expected.

DISCUSSION

Descriptive indicators of children's and their parents' average physical activity values are in accordance with existing research (Troiano et al., 2008) in which children are more active than adults based on their self-assessments and accelerometers. The correlations obtained show that parents' physical activity is significantly related to children's physical activity; that is, children of more active parents spend more min/week in organized and physical activities in their free time. Likewise, children whose parents spend more min/week in sedentary activities show a significantly higher level of sedentary behavior. Low but significant correlation coefficients are in line with a review study (Petersen et al., 2020), which observed a very weak positive correlation between the physical activity of parents and children, regardless of children's age and gender. Furthermore, a meta-analysis on parental correlates of physical activity in children and adolescents aged 2.5 to 18 years revealed that parental modeling, operationalized as parents' physical activity, was weakly related to children's physical activity (Yao & Rhodes, 2015), with parents having a stronger influence on younger compared to older children (Vaughn et al., 2013). The results of this research are consistent with research on preschool-aged children from 4 to 7 years (Moore, 1991), which showed significant correlations. In other words, when both parents are active, children are 5.8 times more likely to be active; children of active mothers are more active than children of inactive mothers, and in the case of active fathers, it was confirmed that the relative probability ratio that the children would be active was 3.8. Also, based on a sample of 102 preschool children and their parents who filled out questionnaires about their physical activity habits, Zecevic, Tremblay, Lovsin, & Michel (2010) noted that children who received more support for physical activity belonged to parents who rated physical activity in the questionnaires as being very pleasant so that these children were more likely to participate in one hour or several hours of daily physical activity. In younger preschool children aged 2 to 5 years, the results showed that, in addition to the parents' PA, support for physical activity and involvement in physical activity together with children play a significant role in the level of children's physical activity (Oliver, Schofield, & Schluter, 2010). Significant positive correlations between physical and sedentary activities of parents and children were reported by Vaughn et al. (2013) based on research carried out on a sample of 324 parents and children aged 2 to 5 years, that is, parents' behavior and support play a significant role in fostering children's physical activity habits and the time spent in front of screens. The results of Coto et al. (2019) on a sample of 86 children aged 5 to 7 years and their parents showed that parents who were rated as good role models and had an appropriate body weight had a more positive influence on their children than inactive parents. In a review paper on the direct correlation between the physical activity of parents and children, Gustafson & Rhodes (2006) found no significant correlation; however, parents' support played a significant role in the sense that children who received support engaged in more physical activity. In addition to modeling in the form of parental support for predicting children's physical activity, Liszewska et al. (2018) also mentioned some additional factors, such as cooperative social control, overall support, encouragement for activity, general encouragement for physical activity, and positive social control. Mitchell et al. (2012) confirmed that different parental behaviors, such as maternal depression, sedentary lifestyle, parental perception, and parental participation in physical

activities, affect the perception and development of their child. Parents with positive physical activity experiences from childhood showed a better and higher perception of their child's physical condition. They were more likely to use physical activity in their parenting practice (Loprinzi, Schary, Beets, Leary, & Cardinal, 2013). Research from Shanghai on preschool children and their parents (Xu, Quan, Zhang, Zhou, & Chen, 2018) established that mothers' moderate and vigorous physical activity significantly influenced girls' physical activity, while fathers had a greater influence on boys' physical activity. It was concluded that fathers encourage and influence children's physical activity more on weekends, while mothers play a more prominent role during weekdays. Also, Jago et al. (2014) reported a significant positive correlation between the parents and children in a sample of children aged 5 to 6 years. On weekdays, children were 50% more likely to meet PA recommendations if their mothers met adult recommendations compared to children whose mothers failed to reach that level; on weekends, children whose mothers met PA guidelines were 33% more likely to do at least 60 min of moderate to vigorous physical activity (MVPA) per day compared to children whose mothers did not reach this recommended level. Although this study did not determine correlations based on gender, it is worth mentioning that 55 mothers completed the physical activity questionnaire and only two fathers, so the results of this research can also be explained by the relationship between these mothers and their children. Previous research on the correlation between parents' physical activity and children in a sample of primary school children shows inconsistent results. On the one hand, children (ages 9-13) of active parents show a significantly higher level of physical activity, which suggests that active parents are more likely to support and engage in their child's efforts to be physically active, that is, active parents provide more equipment and support for children in sports than inactive parents (Welk et al., 2003). On the other hand, Sallis et al. (1992) indicated in a sample of 9-year-old children that the physical activity reported by the parents was not correlated to the activity or physical fitness of the child. However, the role of the parent as a support provider and person who takes care of transportation to sports activities was positively related to their children's physical activity. Also, in a study of children aged 9 or 10, no significant correlations were obtained between children and parents concerning their sedentary behavior (Hegarty et al., 2020). According to available research (Jago et al., 2010) conducted on a sample of children in the sixth grade of primary school, the results showed that no correlation was found between the physical activity of parents and children. However, girls had a 3.67 times higher risk of a sedentary lifestyle if their parents spent 2 to 4 hours a day in front of the television, while the risk was even higher for boys, amounting to 10.47. A representative sample of Canadian 6 to 11-year-olds found that the amount of time parents spent in a sitting position was weakly related to the amount of time children spent in a sitting position. Measured MVPA of parents was significantly correlated with children's MVPA; for every 20-min increase in the parents' MVPA, the child's MVPA increased by 5 to 10 min. The sitting time of parents was correlated with their daughters' time spent on weekends and their sons' time after school (Garriguet, Colley, & Bushnik, 2017). In a sample of 3- to 5-year-old Canadian preschoolers, parents' greater moderate-to-vigorous physical activity and light-intensity physical activity was correlated with greater moderate-to-vigorous physical activity and light-intensity physical activity among children. Each additional hour the parents spent in front of a screen and their

sedentary time was correlated with approximately 8 min more screen time and 7 min more sedentary time in children, respectively (Carson, Langlois, & Colley, 2020). In the context of the correlation between the parents' and children's sedentary behavior, the results of this research are consistent with a review paper on preschool-aged children (4 to 6 years) that suggests a positive correlation between the time parents spend in front of the screen and longer periods spent in front of a screen (De Craemer et al., 2012). Regarding the correlation between the longer periods that parents and children aged 0-5 years and 1-2 years spent in front of the screen, research (Lee et al., 2018) confirmed that parental modeling is a consistent correlate of time spent in front of the screen in early childhood.

CONCLUSION

The results of this research on a sample of preschool children have shown a positive correlation between the physical and sedentary activity of children and parents and have confirmed that parental behavior is a significant correlate of children's physical and sedentary behavior. In other words, parents have a profound influence on children's development. They are guardians of children's participation in sedentary behavior and physical activity, especially for young children who are less independent from their parents than older children. However, in further research, key parental correlates of sedentary behavior and physical activity should be identified to increase the proportion of children who meet the daily MVPA guidelines of at least 60 min a day and reduce the time of sedentary behavior through designed interventions. In conclusion, parents can serve as an important mechanism for changing children's physical condition by increasing their own healthy lifestyle habits.

REFERENCES

- Ajduković, M., & Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- Carson, V., Langlois, K., & Colley, R. (2020). Associations between parent and child sedentary behaviour and physical activity in early childhood. *Health Reports, 31*(2), 3-10. <https://doi.org/10.25318/82-003-x202000200001-eng>
- Coto, J., Pulgaron, E. R., Graziano, P. A., Bagner, D. M., Villa, M., Malik, J. A., ... & Delamater, A. M. (2019). Parents as role models: Associations between parent and young children's weight, dietary intake, and physical activity in a minority sample. *Maternal and Child Health Journal, 23*(7), 943-950. <https://doi.org/10.1007/s10995-018-02722-z>
- De Craemer, M., De Decker, E., De Bourdeaudhuij, I., Vereecken, C., Deforche, B., Manios, Y., ... & ToyBox-study group (2012). Correlates of energy balance-related behaviours in preschool children: a systematic review. *Obesity reviews: An official Journal of the International Association for the Study of Obesity, 13*(Suppl. 1), 13–28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00941.x>
- Fuemmeler, B. F., Anderson, C. B. & Mâsse, L. C. (2011). Parent-child relationship of directly measured physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*(8), 17. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-17>
- Garriguet, D., Colley, R., & Bushnik, T. (2017). Parent-Child association in physical activity and sedentary behaviour. *Health reports, 28*(6), 3-11.

- Gustafson, S. L., & Rhodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports medicine*, *36*(1), 79-97. <https://doi.org/10.2165/00007256-200636010-00006>
- Hegarty, L., Murphy, M. H., Kirby, K., Murtagh, E., Mallett, J., & Mair, J. L. (2020). The influence of role models on the sedentary behaviour patterns of primary school-aged children and associations with psychosocial aspects of health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(15), 5345. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155345>
- Hutchens, A., & Lee R. E. (2018). Parenting practices and children's physical activity: An integrative review. *The Journal of School Nursing*, *34*(1), 68-85. <https://doi:10.1177/1059840517714852>
- Jago, R., Fox, K. R., Page, A. S., Brockman, R., & Thompson, J. L. (2010). Parent and child physical activity and sedentary time: do active parents foster active children?. *BMC Public Health*, *10*, 194. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-194>
- Jago, R., Sebire, S. J., Wood, L., Pool, L., Zahra, J., Thompson, J. L., ... & Lawlor, D. A. (2014). Associations between objectively assessed child and parental physical activity: a cross-sectional study of families with 5-6 year old children. *BMC Public Health*, *14*, 655. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-655>
- Jago, R., Solomon-Moore, E., Macdonald-Wallis, C., Thompson, J. L., Lawlor, D. A., & Sebire, S. J. (2017). Association of parents' and children's physical activity and sedentary time in Year 4 (8-9) and change between Year 1 (5-6) and Year 4: a longitudinal study. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*(1), 110. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0565-0>
- Lee, E. Y., Hesketh, K. D., Rhodes, R. E., Rinaldi, C. M., Spence, J. C., & Carson, V. (2018). Role of parental and environmental characteristics in toddlers' physical activity and screen time: Bayesian analysis of structural equation models. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *15*(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s12966-018-0649-5>
- Liszewska, N., Scholz, U., Radtke, T., Horodyska, K., Liszewski, M., & Luszczynska, A. (2018). Association between children's physical activity and parental practices enhancing children's physical activity: The moderating effects of children's BMI z-Score. *Frontiers in Psychology*, *25*(8), 2359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02359>
- Loprinzi, P. D., Schary, D. P., Beets, M. W., Leary, J., & Cardinal, B. J. (2013). Association between hypothesized parental influences and preschool children's physical activity behavior. *American Journal of Health Education*, *44*(1), 9-18. <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.749685>
- Mitchell, J., Skouteris, H., McCabe, M., Ricciardelli, L. A., Milgrom, J., Baur, L. A., ... & Dwyer, G. (2012). Physical activity in young children: A systematic review of parental influences. *Early Child Development and Care*, *182*(11), 1411-1437. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.619658>
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveria, S. A., & Ellison, R. C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. *The Journal of Pediatrics*, *118*(2), 215-219. [https://doi.org/10.1016/s0022-3476\(05\)80485-8](https://doi.org/10.1016/s0022-3476(05)80485-8)
- Oliver, M., Schofield, G. M., & Schluter, P. J. (2010). Parent influences on preschoolers' objectively assessed physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *13*(4), 403-409. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2009.05.008>
- Petersen, T. L., Møller, L. B., Brønd, J. C., Jepsen, R., & Grøntved, A. (2020). Association between parent and child physical activity: a systematic review. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *17*(1), 67. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00966-z>

- Sallis, J. F., Alcaraz, J. E., McKenzie, T. L., Hovell, M. F., Kolody, B., & Nader, P. R. (1992). Parental behavior in relation to physical activity and fitness in 9-year-old children. *American Journal of Diseases of Children*, 146(11), 1383-1388. <https://doi.org/10.1001/archpedi.1992.02160230141035>
- Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Mâsse, L. C., Tilert, T., & McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 40(1), 181-188. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e31815a51b3>
- Vaughn, A. E., Hales, D., & Ward, D. S. (2013). Measuring the physical activity practices used by parents of preschool children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45(12), 2369-2377. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31829d27de>
- Welk, G. J., Wood, K., & Morss, G. (2003). Parental influences on physical activity in children: An exploration of potential mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, 15, 19-33.
- Xu, C., Quan, M., Zhang, H., Zhou, C., & Chen, P. (2018). Impact of parents' physical activity on preschool children's physical activity: a cross-sectional study. *PeerJ*, 6, e4405. <https://doi.org/10.7717/peerj.4405>
- Yao, C. A., & Rhodes, R. E. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(10). <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0163-y>
- Zecevic, C. A., Tremblay, L., Lovsin, T., & Michel, L. (2010). Parental influence on young children's physical activity. *International Journal of Pediatrics*, 2010, 468526. <https://doi.org/10.1155/2010/468526>

NAČINI I STRATEGIJE STIMULISANJA SOCIJALNE KOMPETENCIJE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

METHODS AND STRATEGIES OF STIMULATE THE SOCIAL COMPETENCE OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Sonja VELIČKOVIĆ¹, Aneta BARAKOSKA²

¹Akademija strukovnih studija - Južna Srbija, Odsek Visoka škola za vaspitače Bujanovac, Republika Srbija

²Instituta za pedagogiju, Univerziteta Sv. Kiril i Metodija, Skoplje, Republika Severna Makedonija

Stručni rad

APSTRAKT

Poteškoće u socijalnom funkcionisanju dece i mladih mogu biti rezultat nedostatka socijalnih veština koje su u osnovi socijalno kompetentnog ponašanja. Zadatak stručnih radnika koji posreduju u odnosu dece i njihovog užeg i šireg društvenog okruženja je da nizom pedagoških metoda i tehnika, kroz zaštitu i podršku omoguće pravilan društveni razvoj i prevenciju ispoljavanja asocijalnih oblika ponašanja pojedinaca. Kroz teorijsku raspravu o značaju razvoja socijalnih kompetencija i veština još od najranijih uzrasta, u radu će se ukazati na nekoliko nastavnih strategija koje vaspitač treba da primenjuje u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta u cilju jačanja socijalne kompetencije kao važan aspekt ličnosti svakog pojedinca. Zahvaljujući razvijenim socijalnim veštinama i postignutim socijalnim kompetencijama, deca ostvaruju adekvatne socijalne odnose i na taj način bivaju socijalno prihvaćena među svojim vršnjacima ili socijalno odbačena ukoliko ne uspeju da razviju adekvatne socijalne veštine i kompetencije.

Ključne reči: socijalne kompetencije, socijalne veštine, vaspitač, predškolsko dete.

ABSTRACT

Difficulties in the social functioning of children and young people can be the result of a lack of social skills that are the basis of socially competent behavior. The task of professional workers who mediate the relationship between children and their immediate and wider social environment is to use a series of pedagogical methods and techniques, through protection and support, to enable proper social development and prevention of the manifestation of antisocial forms of behavior of individuals. Through a theoretical discussion about the importance of developing social competences and skills from the earliest ages, in the paper we will point out several teaching strategies that the teacher should apply in educational work with preschool children in order to strengthen social competence as an important aspect of the personality of each individual. Thanks to the developed social skills and achieved social competences, children achieve adequate social relations and thus are socially accepted among their peers or socially rejected if they fail to develop adequate social skills and competences.

Keywords: social competences, social skills, teacher, preschool child

UVOD

Tokom prvih godina života dete uspostavlja različite socio emocionalne odnose koji oblikuju njegov psiho-socijalni razvoj. Pored prihvatanja od strane članova porodice, u socijalizaciji deteta od posebnog značaja su odnosi i prihvaćenost od strane vršnjaka. Većina savremenih teorija bazira se na pretpostavci da su razvijene socijalne kompetencije preduslov za ostvarivanje pozitivnih socijalnih odnosa a samim tim i prihvaćenosti deteta u zajednici vršnjaka. Predškolska ustanova je prva socijalna sredina u kojoj dete ima priliku da se posmatra kao deo zajednice u kojoj mora da uspostavlja odnose sa drugima bez podrške porodice. Ona je poligon za razvoj socijalnih kompetencija, učenje socijalnih veština, mesto gde se živi, uči, stiču iskustva neophodna za život u zajednici. Kroz zajedničke praktične životne aktivnosti i igru sa vršnjacima mala deca uče jedni od drugih kako da dele, kako da razumeju i uzimaju u obzir potrebe i očekivanja drugih i uvažavaju tuđe mišljenje i stanovište, kako da kontrolišu sopstvene impulse i razrešavaju konflikte. Takođe, kroz odnose sa vršnjacima deca preispituju sopstveni identitet, uočavaju snagu i slabosti kod sebe i drugih, preuzimaju nove uloge i odgovornosti i razvijaju osećanje pripadanja i prihvaćenosti (Pavlović Brenesalović, Krnjaja, 2017).

Vidljivo je da se uloga predškolske ustanove posmatra najviše kroz interakcije dece sa vršnjacima ali i sa vaspitačem. To dalje implicira da su vaspitači, prvi posle roditelja, ti sa kojima se deca identifikuju i predstavljaju im neku vrstu modela. Vaspitači koji rade sa decom predškolskom uzrasta uglavnom najviše pažnje poklanjaju kako pomoći deci da razviju socijalnu kompetenciju. Važnost ovog prioriteta svakodnevno potvrđuju nova istraživanja (Kranželić i Bašić, 2008; Barton; 2015; Klemenović i sar., 2016; Đurić-Zdravković i sar., 2019). Istraživanja pokazuju da su deca koja ne uspeju da postignu minimalni nivo socijalne kompetencije u ranom detinjstvu izloženi riziku od raznih društvenih neprilagođavanja koje mogu zagorčati njihov ostatak života (Parker & Asher, 1987, prema Katz & McClellan, 1999), što bi se moglo odraziti u vidu slabog uspeha u školi, prekida školovanja, delikvencije ili niza psihičkih poremećaja. Deca kojoj nedostaje minimalna kompetencija u njihovim ranim socijalnim interakcijama „postaju rizična za dalje socijalne i emocionalne neuspehe“ (Jurčević-Lozančić, 2011, str. 274). Svakako, neće sva takva deca imati problema kasnije u životu. Ali ono što istraživanja pokazuju jeste da pomoć deci u prevazilaženju početnih problema u socijalizaciji treba da bude prioritet već na ranom uzrastu. Omogućavanje podsticajnih uslova za jačanje socijalne kompetentnosti i rano identifikovanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška za uspostavljanje i građenje odnosa sa vršnjacima temeljni su zadaci svih koji su u kontaktu sa decom predškolskog uzrasta, posebno onih koji deluju u okviru predškolskih ustanova. Vaspitač kao nosioc aktivnosti predškolske ustanove i kompetentnog radnika ima mogućnosti za ostvarivanjem pozitivne komunikacije sa decom i razvijanjem prosocijalnih oblika ponašanja kroz svakodnevne aktivnosti sa decom što svakako je i imperativ vaspitno-obrazovnog procesa u današnjoj predškolskoj ustanovi.

Cilj ovog teorijskog rada je da pored elaboracije važnosti podsticanja socijalne kompetencije tokom ranog detinjstva, ukaže na potrebu i značaj dodatne edukacije vaspitača o načinima i veštinama stimulisanja socijalne kompetencije dece i stvaranjem uslova za mogućnost primene specijalizovanog programa u predškolskoj ustanovi namenjenog razvoja socijalne veštine i kompetencije kod dece još od najranijeg uzrasta.

Više izraženo prosocijalno ponašanje dece omogućava uspostavljanje kvalitetnije socijalne interakcije s osobama iz okruženja, što se prema Opiću (2010) pozitivno odražava i na kognitivni razvoj deteta koji je važan faktor u postizanju školskog uspeha učenika. Navedeno se može realizovati kroz organizovanje posebnih programa razvoja socijalne kompetentnosti dece i dodatnu edukaciju zaposlenih vaspitača o načinima i veštinama stimulisanja socijalne kompetencije dece ali se svakako može ostvarivati i kroz razne forme nastavnog rada koje podrazumevaju zajednički rad dece i vaspitača na različitim zadacima, saradnju, delenje, pomaganje i slično. Stvaranjem prilika da deca uče i vežbaju odgovarajuće socijalne veštine, može se poboljšati dečje socijalno ponašanje, potencijalno za ceo život. Ako naučimo decu da imaju samosvest u ranim godinama života, lakše će razviti jake socio-emocionalne veštine.

Jedno od ključnih pitanja o kojima se raspravlja o ranom obrazovanju jeste pitanje koje veštine i znanja treba dati prioritet i naglasiti tokom ranog učenja. Roditelji, vaspitači i svi koji učestvuju u vaspitanju i odrastanju deteta sve više ističu važnost podsticanja osnovnih humanih, etičkih i moralnih životnih vrednosti. Praktičari koji prate savremenu pedagošku literaturu sve jasnije izražavaju potrebu da se vaspitni uticaji u predškolskim ustanovama budu usmereni ka konkretnom detetu u smislu sticanja sposobnosti rasuđivanja, osamostaljivanja i dobre saradnje sa drugima.

Opisujući socijalno kompetentna ponašanja unutar predškolske ustanove, Katz i McClellan (1999) posebno govore o povezanosti deteta s drugom decom, ističući važnost njihove prihvaćenosti u vrtićkom okruženju, govore o važnosti popularnosti među decom, o svim načinima njihove komunikacije, o načinu kako sklapaju prijateljstva, o igri i veštinama razrješavanja sukoba. Nadalje, Katz i suradnici (2000) ističu da su to uglavnom ponašanja koja se primenjuju u socijalnim interakcijama, a obuhvataju: tačnu socijalnu percepciju (veštine primanja), biranja prikladnih odgovora za postizanje cilja interakcije te verbalna i neverbalna ponašanja u interakciji. Socijalne veštine su socijalno prihvatljiva, naučena ponašanja koja detetu omogućuju da ostvari interakciju s drugima na način koji dovodi do pozitivnih reakcija i izbegavanja negativnih.

ODREĐENJE SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Pitanje kompetencija je veoma bitno za sva polja ljudskog delovanja, a posebno se značajnom čini u domenu vaspitanja i obrazovanja, zbog posebnosti uticaja koje ova dva procesa vrše na svaku ljudsku individuu. Kako bi se pojedinac što uspešnije nosio sa zahtevima današnjeg društva, od njega se očekuje usvajanje i razvijanje velikog broja različitih kompetencija, koje mogu omogućiti brzo prilagođavanje društvenim i profesionalnim obavezama. Okvir o ključnim kompetencijama za učenje tokom celog života obuhvata osam ključnih kompetencija (Službeni list Evropske unije, engl. *Official Journal of the European Union*, 2006) a to su: komunikacija na maternjem i stranom jeziku, matematička, digitalna kompetencija, znanje o tome kako se uči, socijalne i građanske kompetencije, preduzetništvo i smisao za inicijativu, kulturna svest i veština izražavanja. U kompetencijama koje su određene kao „socijalne i građanske kompetencije“, prepoznamo ono što je u središtu našeg rada-*socijalne kompetencije*, te ćemo na njih posebno obratiti više pažnje.

Ključne veštine ovih kompetencija prepoznaju se u sposobnosti da se konstruktivno komunicira u različitim socijalnim situacijama (tolerantnost, svest o individualnoj i kolektivnoj odgovornosti), sposobnosti da se stvori poverenje i empatija kod drugih osoba, sposobnosti da se izraze sopstvene frustracije na konstruktivan način (kontrola agresije i nasilja ili samo destruktivnih načina ponašanja), sposobnosti da se uvide i razumeju različita gledišta i različiti pogledi na svet oko sebe.....)

Socijalna kompetencija je složen fenomen koji nije lako definisati. Pojam socijalna kompetencija je vrlo širok, pa samim tim ni u literaturi nije jednoznačno određen. Pregledom dostupne recentne literature koja se bavi proučavanjem fenomenom socijalne kompetencije na ranom uzrastu, naišli smo na mnoštvo različitih definicija i tumačenja ovog složenog konstrukta. Različitost definicija socijalne kompetencije proizilazi iz činjenice da još ne postoji opšteprihvaćeni teorijski koncept koji je emirijski potvrđen, ali bi jedan od razloga mogao biti i taj što je predmet istraživanja socijalne kompetencije u različitim granama društvenih nauka. Postojeće definicije moguće je sažeti u dve grupe: teorijske (opšte) definicije i definicije koje interpretiraju specifične dimenzije i sposobnosti koje služe kao indikatori razvoja socijalne kompetencije. Širok opseg svojstava i različitih pokazatelja koje obuhvata socijalna kompetentnost čini da se mnogo šta u pojmovnom smislu pod njom podrazumeva, te se pojam socijalne kompetentnosti i do danas smatra nedovoljno precizno definisanim. Uprkos svemu, Rais tvrdi da se neke sličnosti u definicijama ipak mogu videti. Prema njenim sugestijama, socijalna kompetencija je „zbir znanja i veština osobe koji određuje kvalitet društveno sposobnog ponašanja“ (Reitz, 2012, pp. 8).

Pojedini autori u definisanju socijalne kompetencije dece predškolskog uzrasta polaze sa aspekta objašnjenja njihovog ponašanja u kontekstu vršnjaka iz perspektive različitih *teorijskih pristupa* socijalnog razvoja dece (teorija socijalnog učenja A. Badura, sociokulturna teorija Lava Vigotska, Pijažeova teorija kognitivnog razvoja, teorija afektivne privrženosti, Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja, Bronfenbrennerova ekološka teorije socijalnog učenja), sa naglaskom na razumevanje međusobnog odnosa ponašanja deteta i konteksta u kojem se ono manifestuje, ili sa aspekta *različitih teorijskih modela* socijalnih kompetencija (Gilfordov model, Fordov, Marlov Argajlov, Kavelov model socijalnih kompetencija, Integrativni model: prizma socijalne kompetentnosti, Pedagoški model socijalne kompetentnosti, Katz & McClellan, 1999). U detaljnom pregledu literature, Rejver i Zigler (Raver & Zigler, 1997) navode da se socijalna kompetencija kod predškolske dece odnosi na njihovu sposobnost da uspostave pozitivne socijalne odnose sa članovima porodice, vršnjacima i vaspitačima. Preciznije, pomenuti autori ističu da se socijalna kompetencija zasniva na sposobnosti dece da prilagode svoje emocije, na socijalnoj kogniciji, kao i na pozitivnom ponašanju u interakciji sa drugima. Opisujući socijalno kompetentna ponašanja unutar predškolske ustanove, Katz i McClellan (1999) posebno govore o povezanosti deteta s drugom decom, ističući važnost njihove prihvaćenosti u vrtićkom okruženju, govore o važnosti popularnosti među decom, o svim načinima njihove komunikacije, o načinu kako sklapaju prijateljstva, o igri i veštinama razrešavanja sukoba. Socijalne kompetencije pomenute autorke ih tumače „kao složene sposobnosti koje uključuju sve vrste komunikativnog znanja koje članovi jedne zajednice i kulture treba da poseduju, da bi bili interaktivni, na načine koje su socijalno efikasni i prikladni“ (Katz & McClellan, 1999, pp. 56). Komponente socijalno kompetentnog ponašanja deteta uključuju:

saradnju s vršnjacima, ulazak u grupu, iniciranje igre, kao i prosocijalna ponašanja kao što su-prijateljstvo, smeh/veselje, prihvatanje vršnjačkih normi i jasna komunikacija. (Kranželić & Bašić, 2008, prema Đurić-Zdravković i Japunda-Milisavljević, 2017).

Nadalje, Katz i saradnici (2000) ističu da su to uglavnom ponašanja koja se primenjuju u socijalnim interakcijama, a obuhvataju: tačnu socijalnu percepciju (veštine primanja), biranja prikladnih odgovora za postizanje cilja interakcije te verbalna i neverbalna ponašanja u interakciji. Slično tome, Van Hek i saradnici (2007, prema Gagić i sar., 2015, str. 56), zaključuju da fenomen socijalne kompetencije uključuje tri dimenzije ponašanja: tendenciju da se ispolji slaganje, interes za druge i pozitivne emocije prema vršnjacima kao i odraslima, zatim sposobnost prilagođavanja svojih ponašanja ponašanjima drugih u dinamici socijalnih interakcija, kao i sposobnost samopraćenja i korigovanja grešaka u aktivnostima usmereni ka cilju. Od ranih uzajamnih odnosa i interakcija sa roditeljima, preko igre i socijalne interakcije sa vršnjacima, do bliskih prijateljstva i emotivnih veza u adolescenciji, socijalna kompetencija se može posmatrati kao osnovna komponenta zdravog funkcionisanja i razvoja ličnosti u celini (Bornstein et al., 2010).

Iako pojedini autori izjednačavaju socijalne kompetencije sa socijalnim veštinama, važno je i pored izvesnih zajedničkih obeležja napraviti razliku među njima. One se nazivaju i društvene veštine baš zbog toga što pomažu bolju saradnju sa onima sa kojima se družimo. Socijalne veštine i socijalna kompetencija su blisko povezani konstrukti, mada „*socijalne veštine predstavljaju* uži pojam od socijalne kompetencije i najčešće obuhvataju komunikaciju, rešavanje problema i donošenje odluka, interakciju među vršnjacima i tolerantnost, dok *socijalna kompetencija* odražava način na koji pojedinac koristi usvojene veštine u različitim socijalnim kontekstima (Bakoč & Kaljača, 2019, str. 12). Socijalne veštine obuhvataju niz socijalnih ponašanja koja su naučena i pod kontrolom su pojedinca, dok kompetencija određuje način na koji pojedinac primenjuje te veštine na druge kontekste ili situacije (Ladd, 2005, prema Klemenović i sar., 2016, str. 43). Ukratko, kad god se socijalne veštine primenjuju na odgovarajući način i kada se ostvare lični ciljevi, rezultat je socijalna kompetencija. To znači da su socijalne veštine jedna od komponenti ponašanja koja vodi socijalnoj kompetenciji, a odnosi se na ukupan kvalitet društvenog delovanja osobe. Svako poseduje manje ili više razvijene socijalne veštine i one se stiču kroz čitav život, od ranog detinjstva u porodici, vrtiću i škole preko fakulteta, kroz formalno i druge vidove obrazovanja, kroz čitanje, društvene aktivnosti, profesionalne aktivnosti i život uopšte. Kada se identifikuje set esencijalnih veština koje se mogu poneti sa sobom i primeniti gde god, može se posvetiti misiji daljeg kultivisanja ovih veština i dodavanja novih već postojećim.

Međutim, specifičnost razvoja socijalnih veština leži u činjenici da se ovaj razvoj ne može postići samo iščitavanjem literature, već zahteva aktivan i posvećen rad na sebi. Razvoj ovih veština je od značaja kako za profesionalni, tako i za lični razvoj i stoga mu treba posvetiti pažnju još u ranom predškolskom uzrastu.

SOCIJALNA KOMPETENCIJA U RANOM DETINJSTVU

Detinjstvo je period intenzivnog razvoja socijalnih veština. Razvoj socijalne kompetencije dece kroz vaspitno-obrazovni rad u predškolskoj ustanovi i u okvirima koje ona nudi pruža mogućnost da se, uz prioritet podučavanja, sticanja znanja i veština,

ostvari i lični i socijalni razvoj dece. Usvajanje i razvijanje socijalnih i akademskih znanja i veština treba biti integrisano u svakodnevne vaspitno-obrazovne aktivnosti predškolske ustanove. Na razvoj kompetencija potrebno je uticati ciljano, isplanirano, adekvatnim metodama, sredstvima i sadržajima- što nam ukazuje na jednu veoma značajnu dimenziju socijalne kompetentnosti-vaspitoljivost (Zukorlić, 2016, str. 98).

Kada je reč o oblicima podsticanja razvoja socijalne kompetencije dece u predškolskoj ustanovi, oni bi dobili puni smisao ako bi se primenjivali kao sastavni deo vaspitno-obrazovnih aktivnosti unutar vaspitne grupe, jer se na taj način izbegava problem dekontekstualizacije socijalnog ponašanja. Budući da vaspitno-obrazovni rad zahteva isplaniranost, to znači da se i forme socijalne interakcije u određenoj meri moraju unapred strukturirati. Kako bismo ih razvili, posebno kod dece, ali i kod odraslih, važna je uloga igre. Igrajući se, pojedinci imaju priliku da vežbaju različite aspekte komunikacije, saradnje, empatije i rešavanja konflikata na opušten, kreativan i zabavan način. Ipak, razvoj socijalnih veština zahteva svestran pristup i kontinuirani trud.

U vršnjačkoj grupi dete razvija i zadovoljava potrebu za intimnošću, formira sliku o sebi, uči kako da se ponaša, da deli i saraduje, pomaže drugima, poštuje pravila, da se nosi sa pobedom i porazom. U odnosima sa vršnjacima deca izgrađuju svoje socijalne veštine, uče načine interakcije sa drugima, što utiče na njihovo ponašanje tokom detinjstva ali i kasnije u životu. Potpuno izostajanje prilika za kontinuiranim kontaktom sa drugom decom, baš kao i neprihvatanje (odbacivanje) od strane vršnjaka ili dugotrajni i učestali problemi u interakciji sa njima, mogu se smatrati znakom da je dete pod rizikom. Naime, emocionalne teškoće i problemi u ponašanju otežavaju uključivanje u igru i vode smanjenju interakcija sa vršnjacima, što nepovoljno deluje na celokupni razvoj i učenje deteta. Mnogi autori ukazuju na potrebu preispitivanja „začaranog kruga“ veza koje se javljaju između (ne)prihvatanja deteta u grupi vršnjaka, pojave antisocijalnog ponašanja i izgrađivanja socijalne kompetentnosti u ranom predškolskom periodu - Socijalno kompetentno je ono dete koje je društveno osetljivo, koje poseduje socijalno poželjna ponašanja i socijalno-kognitivne sposobnosti koje mu omogućavaju da svoja različita ponašanja primeni na način usklađen s potrebama druge dece. Socijalno kompetentna deca se „upuštaju u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti sa odraslima i vršnjacima i kroz takve interakcije unapređuju svoju ličnu kompetenciju“ (Katz & McClellan, 1999, pp. 15). Napomenuli smo da oblike razvoja socijalne kompetencije treba sagledavati na relaciji dete-dete, ali podjednako je važna i relacija vaspitač dete.

EDUKACIJA VASPITAČA O SOCIJALNOJ KOMPETENCIJI DECE

Predškolski period predstavlja kritičan period u socio-emocionalnom razvoju dece, postavljajući temelje za doživotnu socijalnu kompetenciju i dobrobit dece. Vaspitači imaju važnu ulogu u dečijem razvoju, s obzirom da su pored roditelja veoma uticajne osobe koje su u kontinuiranom kontaktu sa decom, predstavljaju autoritet, vođići mentori, uzori za decu i modeluju ponašanje dece (Glavina & Sindik, 2012). Stoga je obrazovanje vaspitača za razumevanje i negovanje socijalne kompetencije kod dece predškolskog uzrasta od najveće važnosti. Obrazovanje vaspitača za negovanje socijalne kompetencije kod dece predškolskog uzrasta zahteva višestrani pristup koji integriše teorijska znanja, praktične veštine i kontinuirano stručno usavršavanje. Opremanjem vaspitača neophodnim alatima, strategijama i veštinama, možemo ih osnažiti da stvore

podsticajna okruženja za učenje koja podstiču holistički razvoj socijalnih veština polazeći od opšteg saznanja da su socijalne veštine rezultat uzajamnog delovanja razvojnih i vaspitnih procesa. Različita istraživanja domaćih i stranih autora (Wilson & Headley, 1999; Glavina & Sindik, 2012) potvrdila su da se *obukom za sticanje socijalnih veština* može unaprediti funkcionisanje pojedinca u različitim socijalnim kontekstima. Unapređivanje socijalnih veština vaspitačica u odnosu na stimulaciju socijalne kompetencije dece moglo pomoći njihovoj uspešnoj stimulaciji prosocijalnog, a suzbijanje agresivnog ponašanja dece. Programi podsticanja socijalne kompetencije dece podrazumevaju da je na zadovoljavajućem nivou poseduju i sami stručnjaci u dečjem vrtiću, u prvom redu vaspitači (Sindik, 2008), kao potencijalni propratni efekat edukacije iz tog područja, koji podrazumeva i osveščivanje vlastitog nivoa.

Vaspitači, kao fasilitatori ove ključne razvojne komponente, zahtevaju sveobuhvatnu obuku za razumevanje, negovanje i unapređivanje društvenih veština kod dece. Pored znanja stečena u toku formalnog obrazovanja, kontinuirano profesionalno usavršavanje je sastavni deo jačanja kompetencije vaspitača u promovisanju socijalnih veština kod dece predškolskog uzrasta. Prilike za dodatnu obuku, radionice, vršnjačku saradnju i refleksivnu praksu treba da budu obezbeđene kako bi se vaspitačima pružila podrška u primeni strategija zasnovanih na dokazima, prilagođavanju različitim potrebama dece i održavanju koraka sa novim istraživanjima u ranom detinjstvu i razvojnu psihologiju. Rezultati istraživanja koje je sprovedeno u Hrvatskoj u cilju utvrđivanje da li dodatna edukacija vaspitača o načinima i veštinama stimulisanja socijalne kompetencije dece (kroz predavanja, radionice i primenu u praktičnom radu u toku tri meseca), može uticati na smanjenje frekfencije agresivnih i povećanje učestalosti prosocijalnih oblika ponašanja među decom predškolskog uzrasta ukazuju na statistički značajno povećanje učestalosti prosocijalnih oblika ponašanja i smanjenje učestalosti agresivnih ponašanja (Glavina & Sindik, 2012). Vaspitači koji su učestvovali i pomenutom istraživanju iskazali su intrinzično interesovanje za dodatnu edukaciju o veštinama stimulisanja socijalne kompetencije dece, što ukazuje na važnost daljeg organizovanja ovakvih oblika edukacija i njihova evaluacija. Inicirani od ovog istraživanja i oslanjajući se na druga savremena istraživanja u razvojnoj psihologiji, obrazovanju i društvenim naukama autori rada predlažu okvir za dodatno obrazovanje vaspitača sa ključnim komponentama, strategije i pedagoške pristupe koji su neophodni za vaspitače da efikasno neguju socijalne veštine kod dece.

PREDLOG: *Smernice i pedagoške strategije za jačanje kapaciteta vaspitača za stimulisanje socijalne kompetencije kod dece predškolskog uzrasta*

Razumevanje socijalne kompetencije: Pre nego što da se krene sa pedagoškim strategijama, neophodno je da vaspitači imaju duboko razumevanje socijalne kompetencije njene razvojne putanje kod dece predškolskog uzrasta. Socijalna kompetencija obuhvata niz veština, uključujući regulaciju emocija, shvatanje perspektive, empatiju, komunikaciju, rešavanje sukoba i saradnju. Vaspitači treba da budu opremljeni znanjem o razvojnim prekretnicama, individualnim razlikama i socio-kulturnim kontekstima koji oblikuju društveni razvoj male dece.

Pedagoške strategije:

1. *Modeliranje i korišćenje matrice*: vaspitači treba da modeliraju prosocijalno ponašanje i obezbede matricu da podrže društvene interakcije dece. Ovo uključuje demonstriranje empatije, aktivnog slušanja i komunikacije sa poštovanjem u interakcijama u vaspitnoj grupi.
2. *Nastavni plan i program socijalno-emocionalnog učenja (SEU)*: Integracija nastavnih planova i programa (SEU) zasnovanih na dokazima u programe obrazovanja u ranom detinjstvu može poboljšati dečju emocionalnu svest, samo regulaciju i međuljudske veštine.
3. *Učenje zasnovano na igri*: Igra služi kao prirodni kontekst za društvenu interakciju i vršnjačku saradnju. Vaspitači treba da vode svrsishodne aktivnosti igre koje podstiču saradnju, okretanje, rešavanje problema i pregovaranje.
4. *Vršnjačko posredovanje i rešavanje konflikata*: Vaspitači i treba da uče decu konstruktivnim načinima rešavanja konflikata, naglašavajući komunikacijske veštine, kompromise i shvatanje perspektive. Programi vršnjačke medijacije mogu osnažiti decu da samostalno upravljaju međuljudskim sukobima.
5. *Negovanje inkluzivnih zajednica u učionici*: Negovanje osećaja pripadnosti i prihvatanja u učionici je od suštinskog značaja za promovisanje pozitivnih društvenih interakcija. Vaspitači treba da stvore inkluzivna okruženja koja neguju različitost, promovišu empatiju i obeshrabruju isključujuća ponašanja.
6. *Samorefleksija i svest*: Podstaknite vaspitače da se uključe u samorefleksiju kako bi identifikovali sopstvene društvene snage i oblasti za poboljšanje. Omogućite vaspitačima da povećaju svoju samosvest o ličnim predrasudama, stilovima komunikacije i strategijama emocionalne regulacije.
7. *Profesionalni razvoj*: Ponudite sesije obuke, radionice i seminare koji se fokusiraju na teorije socijalno-emocionalnog učenja (SEU), razvojnu psihologiju i prakse zasnovane na dokazima za negovanje socijalne kompetencije kod dece.
8. *Uključite aktivnosti iskustvenog učenja i vežbe igranja uloga* kako biste unapredili veštine vaspitača u upravljanju društvenom dinamikom i promovisanju pozitivnih interakcija među decom.
9. *Horizontalne zajednice za zajedničko učenje*: negujte kulturu saradnje i vršnjačke podrške među vaspitačima, gde oni mogu da dele iskustva, uvide i efikasne strategije za stimulisanje socijalne kompetencije kod dece; Osnovati zajednice prakse ili zajednice za profesionalno učenje posvećene istraživanju najboljih praksi u socijalno-emocionalnom razvoju i upravljanju ponašanjem.
10. *Podrška i mentorstvo*: Uparite edukatore sa iskusnim mentorima ili trenerima koji mogu da pruže smernice, povratne informacije i prilagođenu podršku u primeni strategija za izgradnju društvenih kompetencija u vaspitnoj grupi; Koristite modele vršnjačkog podučavanja da biste olakšali stalno posmatranje, razmišljanje i usavršavanje veština među edukatorima.
11. *Integracija SEU u nastavni plan i program*: Ugradite SEU komponente u nastavni plan i program u različitim predmetnim oblastima, naglašavajući veštine kao što su empatija, shvatanje perspektive, komunikacija i rešavanje konflikata; Obezbedite vaspitačima resurse, planove časova i aktivnosti koje su

eksplicitno usmerene na razvoj društvenih veština i promovišu prosocijalno ponašanje među decom.

12. *Naglasak na pozitivnoj disciplini*: Obučite edukatore tehnikama pozitivne discipline koje se fokusiraju na proaktivne strategije za promovisanje poželjnog ponašanja, negovanje unutrašnje motivacije i podučavanje dece veštinama rešavanja problema; Podstaknite vaspitače da modeliraju komunikaciju sa poštovanjem, aktivno slušanje i konstruktivnu povratnu informaciju kako bi stvorili okruženje u predškolskoj ustanovi koje podržava društveni rast.
13. *Angažovanje roditelja i zajednice*: Omogućite vaspitačima mogućnosti da sarađuju sa roditeljima i starateljima u promovisanju socijalne kompetencije van predškolske ustanove, kroz radionice, porodične događaje i partnerstva između kuće i predškolske ustanove; Uključite zainteresovane strane u zajednici, kao što su stručnjaci za mentalno zdravlje, socijalni radnici i organizacije u zajednici, u podršku vaspitačima i deci u razvoju socijalno-emocionalnih veština.
14. *Kontinuirana evaluacija i poboljšanje*: Uspostavite mehanizme za stalnu procenu i evaluaciju implementacije strategija za izgradnju društvenih kompetencija od strane vaspitača, pružajući konstruktivne povratne informacije i mogućnosti za profesionalni rast; Redovno pregledajte i ažurirajte inicijative za profesionalni razvoj zasnovane na povratnim informacijama, nalazima istraživanja i novim najboljim praksama u oblasti socijalno-emocionalnog učenja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Primenom ovih smernica, vaspitači mogu da unaprede svoje kapacitete da stimulišu socijalnu kompetenciju kod dece, što dovodi do pozitivnih promena kako u agresivnom tako i u prosocijalnom ponašanju. Kroz samorefleksiju, stalni profesionalni razvoj, zajednice za učenje koje sarađuju i prakse zasnovane na dokazima, vaspitači mogu da stvore podsticajno okruženje koje podržava holistički razvoj socijalnih kompetencija i veština dece predškolskog uzrasta. Polazeći od pretpostavke da bi opšta edukacija koja bi doprinela unapređivanju veština i znanja vaspitača o načinima stimulisanja socijalne kompetencije (uz preduslov delimičnog poboljšanja njihove vlastite kompetencije) mogla dovesti i do poželjnih promena u pojavljivanju agresivnog i prosocijalnog ponašanja dece autori rada predlažu program-projekat koji će se baviti navedenom problematikom te u nastavku rada navodimo jednog primera obrazovnog programa dizajniranog za razvoj socijalnih veština i kompetencija kod dece predškolskog uzrasta:

Program „Vaspitač-istraživač“: Negovanje socijalnih veština kod predškolaca

Pregled programa: „Vaspitač-istraživač“ je sveobuhvatan obrazovni program prilagođen specifičnim potrebama i razvojnim fazama dece predškolskog uzrasta u ranom uzrastu, fokusiran na razvoj osnovnih socijalnih veština i kompetencija. Ovaj program utemeljen je na dokazanim praksama iz razvojne psihologije predškolske pedagogije i obrazovanja, integrišući strukturirane aktivnosti, interaktivna iskustva i mogućnosti za kolektivno učenje kako bi podstakao pozitivne socijalne interakcije i emocionalnu inteligenciju među mladim učenicima.

Ciljevi programa:

- Unapređenje razumevanja emocija, empatije i preuzimanja inicijative kod predškolaca.
- Promocija razvoja efikasnih komunikacionih i interpersonalnih veština.

- Kultivisanje prosocijalnog ponašanja, poput saradnje, deljenja i rešavanja konflikata.
- Osnaživanje predškolaca samopouzdanjem i otpornošću kako bi se snašli u socijalnim situacijama i odnosima.
- Podsticanje podržavajuće i inkluzivne vrtičke sredine koja vrednuje raznolikost i međusobno poštovanje.

Komponente programa:

Radionice za razvoj socijalne veštine:

- *Interaktivne radionice koje vode obučeni edukatori*, fokusirane na određene socijalne veštine i kompetencije (npr. aktivno slušanje, rešavanje problema, izgradnja prijateljstva). *Korišćenje priča, uloga i grupnih diskusija* radi učvršćivanja ključnih koncepata i olakšavanja međusobnih interakcija.
- *Aktivnosti emocionalne pismenosti*: Uključivanje aktivnosti i igara prilagođenih uzrastu, dizajniranih da unaprede emocionalni vokabular i samosvest predškolaca. *Korišćenje vizuelnih pomagala*, poput kartica emocija i tabela izraza lica, kako bi pomogli deci da identifikuju i izraze svoje osećaje efikasno.
- *Kolaborativni projekti*: Uključivanje dece u kolektivne projekte i grupne aktivnosti koje zahtevaju timski rad, saradnju i zajedničko donošenje odluka. Prilike za decu da vežbaju veštine pregovaranja, kompromisa i rešavanja konflikata u podržavajućem okruženju.
- *Sesije društvene igre*: - Strukturisane sesije igre organizovane kako bi podstakle socijalnu interakciju, maštovitu igru i pozitivne odnose sa vršnjacima. – Kooperativne igre, dramske igre i aktivnosti senzornog istraživanja kako bi se zadovoljila različita interesovanja i stilovi učenja.
- *Radionice za učešće roditelja*: Radionice i informativne sesije koje se nude roditeljima kako bi obezbedile strategije i resursu za podršku razvoju socijalnih veština njihove dece kod kuće. Saradnja sa porodicama radi jačanja ciljeva programa i promovisanja doslednosti između kućnog i vrtičkog okruženja

Sprovođenje programa: „Vaspitač-istraživač“ će se sprovoditi u predškolskim okruženjima od strane obučениh edukatora koji imaju stručnost u razvoju dece i socijalno-emocionalnom učenju. Program će se sprovoditi kroz kombinaciju strukturiranih lekcija, praktičnih aktivnosti i kontinuiranih procena kako bi se pratila dečija napredovanja i prilagodile intervencije po potrebi. Redovna komunikacija sa roditeljima i vaspitača osiguraće usklađenost između kućnih i obrazovnih strategija, podstičući holistički pristup razvoju socijalnih veština kod predškolaca.

Implementacijom programa „Vaspitač-istraživač“, edukatori i praktičari mogu pružiti deci predškolskog uzrasta neophodne veštine i kompetencije kako bi se snašli u socijalnim interakcijama, izgradili značajne odnose i napredovali u svom putovanju socijalno-emocionalnog razvoja.

ZAKLJUČAK

Formiranje podsticajnih uslova za izgrađivanje i jačanje socijalne kompetentnosti, te rano identifikovanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška za uspostavljanje odnosa sa vršnjacima, temeljni su zadaci svih koji su u kontaktu sa decom predškolskog uzrasta, posebno praktičara različitih profila koji deluju u okviru predškolskih ustanova.

Obzirom na značaj i ulogu socijalnih veština u interpersonalnim odnosima, pored njihovom implementacijom u svakodnevnim aktivnostima, *koncipiranjem specijalizovanih programa* u predškolskoj ustanovi namenjenog učenju i usvajanju ovih veština kod dece još od najranijeg uzrasta doprineli bismo podsticanju prosocijalnog ponašanja, kao i prevenciji problema u ponašanju najmlađih a samim tim i poboljšanju socijalne klime u predškolskoj ustanovi. Učenje veština socijalno kompetentnog ponašanja i usvajanja kao trajnog obrasca ponašanja, putem alternativnim sadržajima i metoda pedagoškog rada profesionalaca, te uspostavljanje skladnih socijalnih odnosa ne samo u predškolskoj ustanovi već i van nje, doprinelo bi socijalnoj integraciji predškolske dece u društvenoj zajednici. Stvaranjem uslova za mogućnost primene specijalizovanog programa razvoja socijalne veštine i kompetencije i njegove provere u praksi otvorile bi se pretpostavke za dalja istraživanja u ovoj oblasti vezana za evaluaciju efekata ovakvog programa i njegove realizacije u predškolskoj ustanovi, kao i pitanje same kompetentnosti i edukacije kadra za primenu istog. Programi podsticanja socijalne kompetencije dece podrazumevaju da je na zadovoljavajućem nivou poseduju i sami stručnjaci u predškolskoj ustanovi, u prvom redu vaspitači (Sindik, 2008, prema Glavina i Sindik, 2012). U tom smislu, podvlačimo da je podsticanje razvoja socijalne kompetencije dece u vrtićkom kontekstu ujedno i „obavezan“ deo svakodnevnog vaspitnog rada u njoj, kao i da krajnji ishod ovog procesa zavisi od kompetentnosti vaspitača pod čijim se „vaspitnom palicom“ odvija.

Pretpostavljamo, da pored znanja stečena tokom formalnog obrazovanja dodatna edukacija koja bi doprinela unapređivanju veština i znanja vaspitača o načinima stimulisanja socijalne kompetencije (uz preduslov delimičnog poboljšanja njihove sopstvene socijalne kompetencije) mogla dovesti i do poželjnih promena u pojavljivanju agresivnog i prosocijalnog ponašanja dece. To može biti podstrek budućim istraživačima za produbljeniju analizu i istraživanje navedene problematike.

LITERATURA

- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/0014402914563694>
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/s0954579410000416>
- Bakoč, A., & Kaljača, S. (2019). Quality of social competence of students with mild intellectual disability in school environment. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(1), 9-41. <https://doi.org/10.5937/specedreh18-17588>
- Ђурић-Здравковић, А. и Јапуња-Милисављевић, М. (2017). Социјална компетенција у раном детињству. У А. Југовић, Б. Поповић-Ђитић и С. Илић (Ур.), *Зборник радова „Превенција развојних сметњи и проблема у понашању“* (стр. 19-25). Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ђурић-Здравковић, А., Јапуња-Милисављевић, М., Милановић-Доброћа, В., и Банковић, С. (2019). Игра и социјалне вештине вртичке dece s мешовитим специфичним poremećajima razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(4), 419-441. <https://doi.org/10.5937/specedreh18-24428>

- Gagić, S., Japundža-Milisavljević, M. i Đurić-Zdravković, A. (2015). Determinante socijalne kompetencije osoba sa sindromom fragilnog X hromozoma. *Beogradska defektološka škola*, 21(1), 53-73.
- Главина, Е. и Синдик, Ј. (2012). Утиче ли додатна едукација васпитача о социјалној компетенцији на учесталост просоцијалног и агресивног понашања деце предшколског узраста? *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44(1), 180-195.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta, *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 271-280.
- Katz, L. G., McClellan, D. I., Fuller, J., & Walz, G. R., (2000). *Building Social Competence in Children: A Practical Handbook for Counselors, Psychologists and Teachers*. New York: ERIC/EECE Publications.
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Klemenović, J., Marić-Jurišin, S. i Nikolić, J. (2016). Povezanost socijalne kompetentnosti dece predškolskog uzrasta sa prihvatanjem u grupi i antisocijalnim ponašanjem. *Zbornik radova Odseka za pedagogiju*, (25), 41-56. <https://doi.org/10.19090/zop.2016.25.41-56>
- Kranželić, V. i Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivskim programima-razlike po spolu. *Kriminologija & socijalna integracija*, 16(2), 1-14.
- Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijaska istraživanja*, 7(2), 219-230.
- Official Journal of the European Union. (2006). *Opinion of the European Economic and Social Committee on the 'Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, COM(2006) 479 final – 2006/0163 (COD), OJ 2007/C 175/18 <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:175:0074:0077:EN:PDF>
- Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitetu u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 363-385. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90017-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90017-X)
- Reitz, S. (2012). *Improving social competence via E-learning?*. The example of human rights education. Frankfurt: Lang, Peter, GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Sindik, J. (2008). Jesu li profesionalci u vrtiću socijalno kompetentni?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (54), 6-11.
- Wilson, L.C. & N. Headley (1999): *Working with young children*. Albany: Delmar Publisher
- Zukorlić, M. (2016). Pedagogical communication in the function of developing social competence of students. *Inovacije u nastavi*, 29(1), 92-104. <https://doi.org/10.5937/inovacije1601092Z>

INOVATIVNOST U METODIČKOM KONTEKSTU PRED ČITALAČKIH VJEŠTINA – „PRIČAJ MI PRIČU UZ QR KOD“

INNOVATION IN THE METHODOLOGICAL CONTEXT OF READING SKILLS - "TELL ME A STORY WITH A QR CODE"

Nikolina KUDELIC

DV „Varaždin“, Varaždin, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Jednostavnost i brzina dostizanja novih znanja u dvadeset i prvom stoljeću zahtjeva rano opismenjavanje djece koje osim usvajanja materinskoga jezika, istodobno uključuje i vrsnu informatičku pismenost. Upravo iz toga razloga odgojno obrazovni sustav u svim razinama poučavanja djece i mladeži nalazi se pred izazovnim razdobljem koje pripada čitalačkoj, prirodoslovnoj i digitalnoj pismenosti. Suvremenoj djeci mnogi obrazovni sadržaji su nezanimljivi jer im digitalna tehnologija i digitalni obrazovni sadržaji pružaju brža, konkretnija i zanimljivija rješenja i znanja. Razmatrajući suodnos spoznavanja i digitalnih obrazovnih sadržaja potrebno je pozicionirati ulogu odgojitelja i učitelja te mikro strukturirati metodičke modele kako bi dijete doseglo ishod spoznavanja. U promišljanju kako djeci rane i predškolske dobi pružiti istovremeno kvalitetne digitalne sadržaje i sadržaje vezane uz rano usvajanje jezika, došli smo na zanimljivu interaktivnu zamisao. Ponudili smo djeci QR kod u slikovnici kao metodički artefakt. U prvom dijelu ovoga rada donosimo važne znanstvene episteme o procesu usvajanja materinskoga jezika te značajnim vrijednostima kao i nedostacima digitalne tehnologije u cjelokupnom razvoju djece. U drugom dijelu rada donosimo rezultate istraživanja koji pokazuju veliku važnost i potrebu knjižnice u sklopu dječjeg vrtića. Istraživanje pokazuje da u vrtićkom objektu koje pohađa 86 djece u prosjeku posudi između 11 i 40 knjiga dnevno ovisno o mjesecu u godini. O važnosti, korisnosti i praktičnosti knjižnice u sklopu dječjeg vrtića, govori i podatak da djeca najčešće vraćaju knjige unutar prvog tjedna te da postoji veliki promet posuđivanja knjiga i slikovnica. Treći dio rada predstavlja interaktivan projekt „Pričaj mi priču uz QR kod“, djece, roditelja i odgojitelja DV „Varaždin“.

Ključne riječi: digitalne tehnologije, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, vještine budućnosti

ABSTRACT

The simplicity and speed of acquiring new knowledge in the twenty-first century requires early literacy of children, which, in addition to acquiring the mother tongue, also includes excellent computer literacy. It is for this reason that the educational system in all levels of teaching children and youth is facing a challenging period that belongs to reading, science and digital literacy. Many educational contents are uninteresting to modern children because digital technology and digital educational contents provide them with faster, more concrete and interesting solutions and knowledge. Considering the relationship between learning and digital educational content, it is necessary to position the role of educators and teachers and to micro-structure methodical models so that the child reaches the outcome of learning. In thinking about how to provide children of early and preschool age with quality digital content and content related to early language

acquisition, we came up with an interesting interactive idea. We offered the children a QR code in the picture book as a methodical artifact. In the first part of this work, we present important scientific epistemologies about the process of acquiring the mother tongue and the significant values and disadvantages of digital technology in the overall development of children. In the second part of the paper, we present the results of the research that show the great importance and need of the library as part of the kindergarten. Research shows that in a kindergarten attended by 86 children, on average, they borrow between 11 and 40 books a day, depending on the month of the year. The importance, usefulness and practicality of the library as part of the kindergarten is also shown by the fact that children most often return books within the first week and that there is a large turnover of borrowing books and picture books. The third part of the paper presents the interactive project "Tell me a story with a QR code", of children, parents and educators of the "Varaždin" DV.

Keywords: digital technologies, early and preschool education, future skills

UVOD

Usvajanje materinskoga jezika ostvaruje se kroz četiri jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, pisanje i čitanje (Aladrović Slovaček, 2019), a pojavljuju se kronološkim redom obzirom na zrelost središnjeg živčanog sustava. Tijekom intrauterinog razdoblja u drugoj trećini gestacijske dobi kada se počinje razvijati slušni aparat, fetus je sposoban primati zvukove (Clark-Gambelungho & Clark, 2015; Grossmann et al., 2010). Djeca percipiraju roditeljski glas koji nastaje kao produkt djelovanja središnjega živčanoga sustava, sustava organa za disanje, govornog aparata i usne šupljine te trbušnih i leđnih mišića (Horga & Liker, 2016). „Slušanje kao prva jezična djelatnost u ranome djetinjstvu obuhvaća slušanje radi razumijevanja drugoga, slušanje radi primanja informacija i poruka, slušanje govora radi oponašanja pravilnog izgovora glasova, pravilnoga naglašavanja riječi i intonacije rečenice“ (Budinski, 2020). U kompleksnom procesu usvajanja materinskog jezika, osim slušanja, djeca trebaju odraslu osobu koja im čitalačkim sposobnostima vizualizira napisano. Stoga, jezičnu djelatnost čitanje, Erdeljac (2009) definira kao „verbalno - simboličnu jezičnu komunikaciju koja uz pomoć pisanih znakova podrazumijeva prevođenje pisanoga jezika u odgovarajući zvučni izraz“. Čitanje obogaćuje djetinjstvo te pruža potporu cjelokupnom razvoju djeteta. Vrijeme koje roditelji ili djedovi i bake provedu s djetetom čitajući, ponajprije utječe na stvaranje pozitivnog ozračja u obitelji. To je mjesto susreta generacija, vrijeme učenja, iskazivanja osjećaja, razvoj pripadnosti i privrženost. Takav okolinski proces učenja istodobno je proces rješavanja i pronalaženja rješenja u komunikacijskom kontekstu.

Odrastanjem djeca i sama posežu za slikovnicama i izložena su pisanom tekstu svih funkcionalnih stilova hrvatskoga standardnoga jezika. U književno umjetničkim tekstovima susreću se s stvarnim i izmišljenim svjetovima, karakterizacijom likova koji grade i pozicioniraju sukob dobra i zla. Prelaskom iz 20. u 21. stoljeće događa se promjena te se sve više imaginacija stvarana čitanjem i slušanjem priča, zamjenjuje „instant pričama“ u kojima djeca susreću novu vrstu zabave bez reprezentativnih čitalačkih uzora i antologijskih djela domaće i svjetske književnosti. Djeca sve manje vremena provode uz tiskanu knjigu i slikovnicu, reprezentativne ilustracije, a sve više vremena uz digitalne medije (Tik tok, Twitter...). Digitalni mediji postali su sveprisutna

komponenta zapadnoga društva, a djeca odrastaju uz konvergentnu medijsku ekologiju, tražeći koherentnu projekciju sebe (Ciboci i Labaš, 2019).

Djeca sve ranije počinju koristiti medije što je posljednjih godina zasigurno razlog velikih polemika znanstvenika na temu pozitivnih i negativnih učinaka prekomjerne uporabe masovnih medija i ICT na cjelokupan razvoj djece. Mediji predstavljaju neformalan oblik poučavanja koji uz pomoć pametnih telefona i obrazovnih aplikacija za tablete podržavaju formalni obrazovni kontekst (Anderson et al., 2017). Neosporiva je činjenica da jedna od najvažnijih kompetencija koje pojedinac mora posjedovati je internet komuniciranje te pretraživanje relevantnih i pouzdanih podataka. Ljudi koji nisu ovladali vještinama rukovanja tehnologijom, danas nažalost ne može se reći da su obrazovani (Bates, 2004).

Često roditeljske prekomjerne obveze, izostanak podrške okoline, kao i nekoherentan obrazovni sustav utječu na sve veću upotrebu digitalnih medija. Vrlo često nastaje „začarani krug“ u kojem i roditelji nude uporabu medija kao pomoć u odgoju djece. Kanižaj i Ciboci, (2011) navode da roditelji i sami koriste medije i ICT kao sredstvo kojima u trenucima nemoći, preokupiranosti i nemogućnosti savladavanja vlastitoga djeteta koriste gadžete i digitalne medije u odgojne svrhe i kao pomoć pri odgoju. Takav oblik odgoja i obrazovanja Američko udruženje pedijatarata (URL 1, 2024) naziva elektronička dadilja. Spoznavajući znanstveno utemeljene procese učenja djece modernog doba, nemoguće je ne opaziti da se navike i načini te metode učenja mijenjaju. Dostupnost društvenih mreža, lako pronalaženje kontakata i informacija te digitaliziranog znanja omogućuje jednostavno doseganje kompetencija.

Dumančić (2017) postavlja tezu i raspravlja o učiteljskim ICT kompetencijama i spremnosti istih da se prilagođavaju eksponencijalnim promjenama u svijetu medija i ICT. Činjenicu da su današnja djeca digitalni urođenici (Dumančić 2017), navodi kako treba iskoristiti u implementiranju digitalne tehnologije u nastavne kurikulume te na taj način obogatiti nastavne sadržaje i procese učenja, učiniti ih zanimljivijim te interaktivnijim za djecu i mlade. Za predškolske ustanove ne možemo reći da su dobro opremljeni tehnologijom, nemaju razrađen digitalni metodički mikrostrukturirani model. U usporedbi s vrtićima škole su opremljene digitalnom opremom i alatima te digitalnim obrazovnim sadržajima. Upravo dob djece ranog i predškolskog razdoblja predstavlja izazov u implementiranju digitalnih kompetencija i često se postavlja pitanje: koje digitalne sadržaje djeci ponuditi, treba li ih vremenski ograničavati u digitalnim aktivnostima i kako educirati roditelje o pravilnoj uporabi digitalnih medija. Od osobite važnosti je stvoriti digitalni ekosustav u kojem će djeca rane i predškolske dobi moći komunicirati sa sadržajima i dobivati informacije koje su „pročišćene“ i na taj ćemo način stvoriti uvijete za nesmetanu uporabu digitalnih tehnologija u svakodnevnom životu.

Od 1994. god. kada je kreiran QR(Quick Response code) za potrebe automobilske industrije, do danas bitno se mijenja način informatizacije i informiranosti društva te se danas QR kod upotrebljava u različitim grama znanosti i djelatnosti. QR kod se sastoji od crnih i bijelih modula međusobno poredanih na različite načine. Osmišljen je kao 2-dimenzionalna digitalna slika te se skeniranje odvija poput skeniranja slike, a nakon skeniranja digitalno se analizira. Kako bi se odredili točni elementi koda u kutovima se smještaju tri specifična kvadrata koji normaliziraju veličinu slike, orijentacije i kut gledanja. Sitne točkice tada se pretvaraju u binarne brojeve te se provjeravaju kako bi se

uklonile moguće greške u skeniranju i dekodiranju QR koda. Cilj dizajna ovog koda je brzo dekodiranje odnosno iščitavanje informacija iz koda (Valčić, Morović i Dumančić, 2012). Upravo naglom ekspanzijom upotrebe smartphona, QR kod je doživio široku primjenu kako u mobilnom marketingu, tako i u obrazovnim svrhama. Želja da se poveže fizički i digitalni svijet omogućena je upravo uporabom QR Kodova (Podmanicki i Turkalj, 2011). QR Kod može sadržavati različite informacije poput web adresa, kontakata, teksta. Korisnici mogu upotrebljavati QR kod za kupnju, rezervacije ili bilo koji drugi vid zabave. Uspješni primjeri iz prakse kao i njihovi „pioniri“ otvorili su prostor i drugima u usvajanju novih i inovativnih načina korištenih QR koda.

Projektom „Pričaj mi priču uz QR KOD“ implementirali smo jedan od oblika hibridnog učenja za djecu rane i predškolske dobi u vrtić. Hibridno učenje posjeduje nekoliko modela učenja: model dopune, model djelomične zamjene, model dominacije online poučavanja, cjeloviti online model i model „samoposluživanja (URL 3). Temeljeno je na različitim kombinacijama klasičnih predavanja licem u lice i učenjem posredstvom interneta, to jest hibridno učenje označava okruženje za učenje u kojima se elektroničko učenje koristi zajedno s tradicionalnim poučavanjem (URL 2, 2024). Na ovaj model hibridnog učenja odlučili smo iz razloga što QR kod predstavlja digitalni oblik učenja i poučavanja, a slikovnice analogni način poučavanja, a sve s ciljem oblikovanja što djelotvornijeg okruženja za učenje djece rane i predškolske dobi. U trenutku kada roditelji nisu u mogućnosti čitati, djeca uz pomoć QR koda učitavaju sadržaj slikovnice i slušaju glasovni te video zapis slikovnice, odnosno, čuju ozvučenu slikovnicu glasom svojih roditelja, bake i djedova, braće i sestara.

Cilj istraživanja

Djeca poradi različitih distrakcija (prekomjerna uporaba ICT i medija, zauzetost roditelja obvezama, umor iscrpljenost te indolencija roditelja, nedostatak nacionalne strategije za rano čitanje) sve manje čitaju i sve manje su zainteresirana za knjige i slikovnice. Navedeni razlozi, rezultirali su idejom da knjigu približimo djeci i omogućimo kvalitetno provedeno vrijeme djece s roditeljima, pozicioniramo slikovnicu u vrijeme ranog i predškolskog doba u obitelj te omogućimo roditeljima pristupačnost i praktičnost posuđivanja i vraćanja slikovnica kod svakodnevnog dolaska u vrtić i prilikom odlaska kući.

Cilj istraživanja bio je ispitati korisnost, praktičnost i pristupačnost knjižnice te knjiga djeci rane i predškolske dobi u sklopu samoga vrtića.

Osnovne hipoteze rada

H1 - Postoji statistički značajna razlika između djevojčica i dječaka u broju posuđenih knjiga po mjesecima. Pretpostavka je da djevojčice više posuđuju knjige od dječaka.

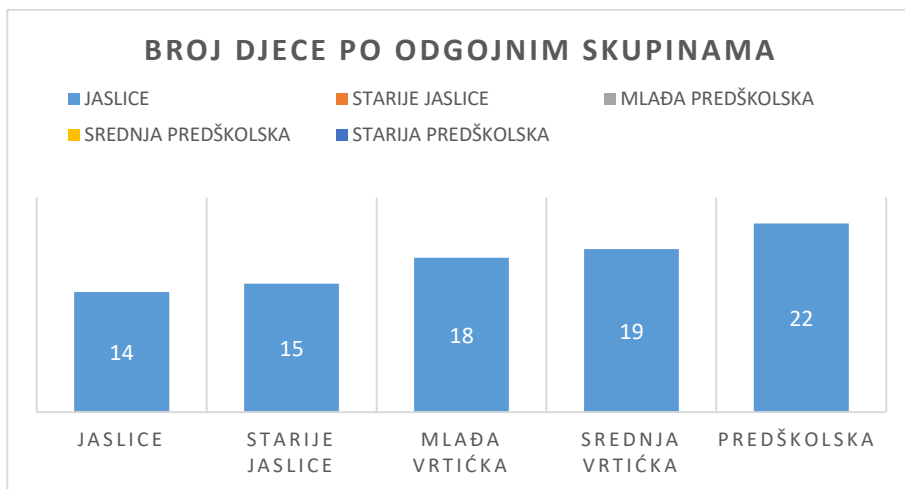
H2 - Postoji statistički značajna razlika u broju posuđenih knjiga kroz mjesec. Pretpostavka je da vremenom djeca sve više posuđuju knjige. Postoji trend porasta posuđenih knjiga u „Maloj knjižnici“ DV „Varaždin“ zadnjih mjeseci.

H3 - Postoji statistički značajna razlika u vremenu koje je djeci potrebno da vrate slikovnicu u knjižnicu (1, 2, 3 tjedna). Pretpostavka je da djeca najviše vraćaju knjige u prvom tjednu.

METODE RADA

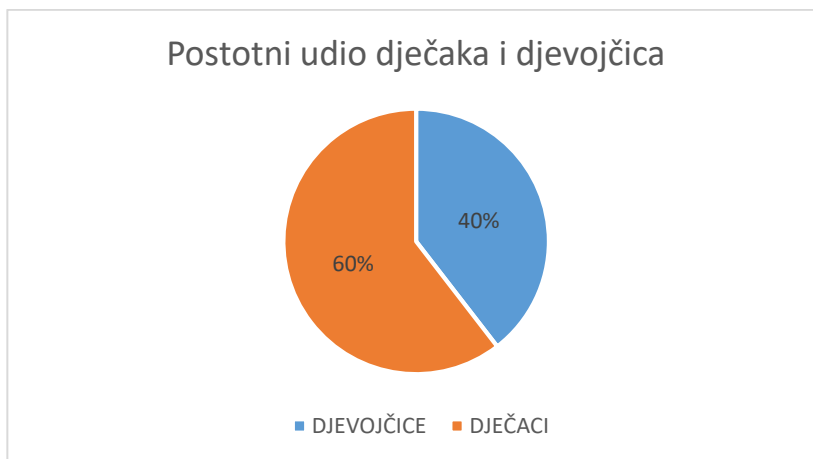
Uzorak istraživanja

U istraživanju je korišten numerirani popis s brojem slikovnice, imenom slikovnice, datum posuđivanja i datum vraćanja slikovnice, kao i spolom djeteta te odgojno obrazovnom grupom djeteta. Ustanova broji 86 djece raspoređenih u pet odgojnih skupina te njihovi roditelji, djedovi i bake koji su neposredno utjecali na broj posuđenih slikovnica (Grafikon 1.).



Grafikon 1. Broj djece po odgojnim skupinama

Graph 1. Number of children by educational groups



Grafikon 2. Postotni udio dječaka i djevojčica

Graf 2. Percentage share of boys and girls

Rezultati pokazuju da u uzorku imamo pet odgojnih skupina. Mlađe jaslice s 14 djece od toga 5 djevojčica i 8 dječaka. Zatim starije jaslice s 15 djece od toga 4 djevojčice i 11 dječaka. Mlađa vrtićka skupina sa 17 djece od toga 7 djevojčica i 10 dječaka. U srednjoj skupini se nalazi 18 djece od toga 7 dječaka i 11 djevojčica, dok predškolska skupina

broji 22 djece , od toga 7 djevojčica i 15 dječaka. Sveukupno vrtić pohađa 86 djece od toga 52 dječaka i 34 djevojčice. U postotnim iznosima, to znači da vrtić pohađa 60 % dječaka i 40 % djevojčica (Grafikon 2.).

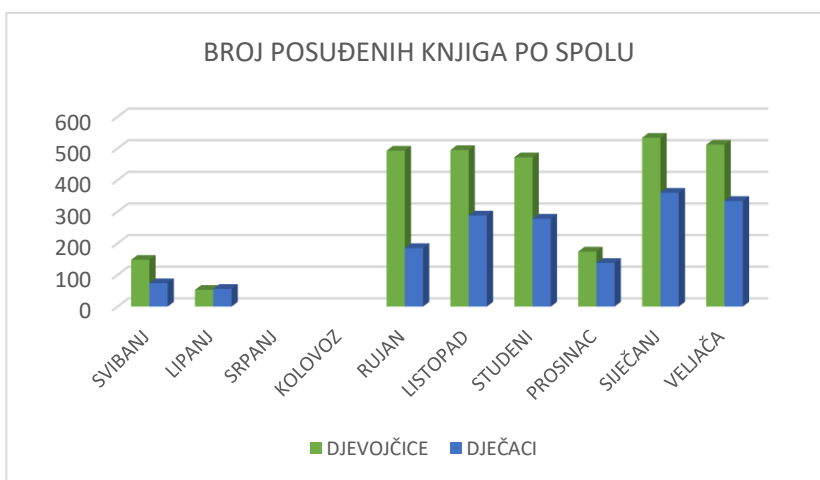
Metode obrade podataka

Za obradu podataka korišten je SPSS. Za provjeru razlike u frekvencijama korišten je hi kvadrat test.

REZULTATI I RASPRAVA

Provjera prve hipoteze (H1)

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika u broju posuđenih knjiga u „Maloj knjižnici“ Dječjeg vrtića „Varaždin“ između dječaka i djevojčica u svim mjesecima tijekom pedagoške godine, osim u lipnju kada se manje posuđuju knjige, tada nema statistički značajne razlike, Grafikon 4. (Hi kvadrat test 0.08, $p > 0.05$). Lipanj je specifičan mjesec kada završava pedagoška godina i kada djeca predškolskih grupa napuštaju vrtić zbog odlaska u školu, a jednako tako manji broj djece pohađa vrtić zbog državnih praznika. Manji broj djece koja pohađaju vrtić u lipnju znatno utječe i na broj posuđenih knjiga tijekom mjeseca lipnja.



Grafikon 4. Broj posuđenih knjiga djevojčica i dječaka kroz mjesec

Graph 4. Number of books borrowed by girls and boys throughout the months

Tablica 1. Hi-kvadrat test za razlike u broju posuđenih knjiga između dječaka i djevojčica po mjesecima

Table 1. Chi-square test for differences in the number of borrowed books between boys and girls by month

Mjesec	χ^2	p
Svibanj	19.6	$p < 0.01$
Lipanj	0.08	$p > 0.05$
Srpanj		
Kolovoz		
Rujan	139.9	$p < 0.01$

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

Mjesec	χ^2	p
Listopad	98.6	p < 0.01
Studeni	50.2	p < 0.01
Prosinac	4.2	p < 0.05
Siječanj	33.4	p < 0.01
Veljača	37.5	p < 0.01
UKUPNO	281.7	p < 0.01

Istraživanje pokazuje kako djevojčice posuđuju više knjiga od dječaka što je u skladu s drugim recentnim istraživanjima. U svom istraživanju Vrvilo (2023) pokazuje kako 71.40% djevojčica voli čitati lektiru dok svega 64.40% dječaka voli čitati lektire. Postoji statistički značajna razlika u navikama čitanja dječaka i djevojčica. Veću sklonost prema čitanju pokazale su djevojčice od dječaka čitajući u prosjeku više knjiga mjesečno. Usporedbom učenika po spolu primjećuje se da djevojčice dijele pozitivnije stavove prema čitanju u odnosu na dječake (Baltić, 2018).

Provjera druge hipoteze (H2)

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika u broju posuđenih knjiga po mjesecima - hi-kvadrat test 1158.4, p < 0.01 (Tablica 3.) U vremenskom razdoblju od 6 mjeseci broj posuđenih slikovnica se popeo sa 229 na 895 slikovnica unutar mjesec dana, dok taj iznos u dnevnom prosjeku iznosi 11.45 knjiga na 39.47% (Tablica 2.). Vremenom su se djeca i roditelji navikli na djelovanje knjižnice u vrtiću te im je posudba knjiga postala rutina. Svakodnevna dostupnost knjiga i slikovnica djeci, a ujedno i praktičnost roditeljima jer nakon poslovnih obveza nemaju potrebu ići dodatno u knjižnicu daju dodanu vrijednost u kojoj slikovnica postaje centralno mjesto unutar obitelji. Slikovnica svojim kohezivnim sredstvom povezuje i ojačava emocionalne veze djeteta i roditelja te djeteta i šire obitelji.

Tablica 2. Broj slikovnica i prosjek posuđenih slikovnica kroz mjesec**Table 2.** Number of picture books and average of borrowed picture books over the months

Broj radnih dana u mj.	Mjesec	Broj posuđenih slikovnica u mJ	Prosječan broj knjiga/24h
20	Svibanj	229	11.45
19	Lipanj	109	5.74
0	Srpanj		
0	Kolovoz		
20	Rujan	678	33.9
20	Listopad	783	39.15
19	Studeni	750	39.47
19	Prosinac	312	16.42
23	Siječanj	895	38.91
20	Veljača	846	42.3
UKUPNO		4264	

Tablica 3. Hi-kvadrat test broja posuđenih slikovnica po mjesecima**Table 3.** Chi-square test of the number of borrowed picture books by month

χ^2	p
1158.4	p < 0.01

Provjera treće hipoteze (H3)

Istraživanjem smo pokazali da postoji statistički značajna razlika u vremenu koje je potrebno djeci da vrate knjigu u „Malu knjižnicu“ DV „Varaždin“ – Gortanova, hi kvadrat test - 3509.5, p < 0.01 (Tablica 5.). Rezultati istraživanja pokazuju da djeca najviše knjiga vrate unutar prvog tjedna (Tablica 4). Razlog toga je dostupnost knjige koju djeca mogu svakodnevno ako žele odnijeti kući i sutradan vratiti. Veliki izbor knjiga, od njih petstotinjak u fundusu knjižnice, omogućava djeci širok izbor i često susretanje s novim pričama, likovima i svjetovima, čime ponovno dokazujemo da dostupnost ima utjecaj na prisutnost slikovnice u životu predškolskog djeteta i veliku korist u procesu usvajanja materinjeg jezika. Jednako tako, slikovnice koje se nalaze na policama okrenute svojom naslovnicom prema djetetu, pozivaju ga svojim šarenilom boja na interakciju i djelovanje. Slikovnice da bi bile posuđene trebaju biti u razini očiju djeteta i omogućavati da dijete zapazi zanimljivost naslovnice te osjeti potrebu da stupi u interakciju s knjigom.

Tablica 4. Broj vraćenih knjiga po tjednima**Table 4.** Number of returned books by week

Mjesec	1 tjedan	2 tjedna	3 tjedna
Svibanj	168	39	22
Lipanj	73	31	5
Srpanj			
Kolovoz			
Rujan	541	128	9
Listopad	698	23	62
Studeni	545	128	77
Prosinac	245	43	24
Siječanj	549	223	123

Tablica 5. Hi-kvadrat test dužine vremena potrebnog za vratiti knjigu u knjižnicu**Table 5.** Chi-square test of the length of time required to return a book to the library

χ^2	p
3509.5	p < 0.01

Istraživanjem smo pokazali da postoje mnogi benefiti knjižnice u dječji vrtić. Osim praktičnosti za roditelje jer su knjige uvijek u sklopu vrtića u koji djeca dolaze svakodnevno, djeca imaju pristup knjigama na cijeli dan. Također, imati knjižnicu unutar dječjeg vrtića praktično je iz više razloga: bolja suradnja s roditeljima koji mogu lakše podržavati čitanje kod kuće, sudjelovati u aktivnostima čitanja, fleksibilnost i

prilagodljivost koju odgojitelji mogu iskoristiti u organizaciji aktivnosti, prilagođen izbor knjiga primjeren dobi i potrebama djece, integracija u odgojno obrazovni proces gdje se djeca svakodnevno izlažu knjigama i čitanju. Faktori poput obiteljskog okruženja, pristupa knjigama i podrške školskih te nacionalnih programa igraju važnu ulogu u oblikovanju čitateljskih navika kod djece. Nacionalnim istraživanjem čitalačke pismenosti i navika 5. i 7. razreda u Republici Hrvatskoj u ispitivanju općeg stava učenika prema čitanju primijećene su razlike ovisno o tome koliko učenici, prema vlastitoj procjeni, imaju knjiga u obiteljskom domu. Učenici koji procjenjuju da kod kuće imaju manje od 25 knjiga imaju neaktivniji stav prema čitanju od učenika u čijim domovima ima više knjiga. Ovi rezultati istraživanja idu u prilog našima rezultatima istraživanja koji govore o važnosti izloženosti djeteta knjigama te činjenici da je dostupnost knjizi važan čimbenik u procesu ranog usvajanja jezika djece rane i predškolske dobi.

Projekt „Pričaj mi priču uz QR kod“

Promišljajući kako preventivno djelovati na djecu, a edukacijski na roditelje te kako spojiti navedene spoznaje u želji da se djeci omogućimo razvoj digitalnih kompetencija, a istodobno usvajanje materinskoga jezika, kako odgojno obrazovni proces transformirati te iskoristiti mobilnu tehnologiju u kreiranje novih i uzbudljivih obrazovnih iskustava (Dumančić, 2017), nastao je projekt pod nazivom „Pričaj mi priču uz QR kod“ (Dječji vrtić Varaždin, voditelj projekta Nikolina Kudelić, 2022). Kako djeca svakodnevno koriste mobilne uređaje i tablete, što pokazuju i prethodno navedena istraživanja, osmislili smo projekt „Pričaj mi priču uz QR kod“. Ideja projekta bila je omogućiti djeci kvalitetno provedeno vrijeme uz digitalne sadržaje, a da pritom taj sadržaj ima i obrazovni karakter, da bude primjeren dobi djece, interaktivan te interdisciplinaran. Uvidjevši kako roditelji imaju sve manje vremena za odlazak u knjižnicu i posuđivanje knjiga za djecu, zbog čega djeca nemaju priliku biti u svakodnevnom doticaju sa slikovnicom, odlučili smo u sklopu vrtićkog objekta formirati dječju knjižnicu, koja danas u svom fundusu ima preko pet stotina slikovnica. „Pričaj mi priču uz QR kod“ projekt je u kojem su QR kod (audio zapis roditeljskog čitanja priče) i slikovnica našli zajednički dodir. Na neposredan način smo, uporabom mobitela i čitača QR koda, kod djece poticali usvajanje materinskoga jezika uz pravilnu uporabu digitalnih medija. Obzirom da se u razvoj kompetencija djeteta rane i predškolske dobi ubrajaju i digitalne kompetencije, mobilni uređaj i laptop smo iskoristili kao mobilnu tehnologiju kojim bi djeca rane i predškolske dobi razvijala upravo taj segment kompetencija.

Projekt se temelji na mnogobrojnim aktivnostima koje su započele u vrtiću, a inspiriran je posjetom dječjoj knjižnici. U razgovoru s knjižničarima, saznali smo kako djeca rane i predškolske dobi sve rjeđe dolaze u knjižnicu te sve manje posuđuju primjerenu dječju literaturu. Razlog tome, navode, prekomjerno je izbivanje roditelja iz roditeljskog doma zbog poslovnih obveza, umor, indolencija roditelja. Poslije cjelodnevnog rada, problem roditelju je dodatno izdvojiti vrijeme i napor zbog odlaska u knjižnicu s malom djece. Umjesto slikovnice djeci radije nude digitalne sadržaje. Razloge sve slabijeg posuđivanja knjiga male djece je nedostatak strategije za poticanje čitanja i nedovoljno se ističe važnost čitanja u ranoj dobi. Knjižničari navode kako školska djeca posuđuju lektirne naslove, iako sve rjeđe, jer postoje mobilne verzije e - knjiga, a sve rjeđe se

posuđuje knjiga iz zabave. Potaknuti novom spoznajom i činjenicom da djeca sve manje čitaju te da je u posljednje četiri godine Covid 19 također odigrao značajnu ulogu u smanjenju broja posjeta dječjoj knjižnici, odlučili smo napraviti malu dječju knjižnicu u svom objektu u vrtiću.

Prvi i najvažniji dio projekta je bio osmisliti kvalitetne projektne aktivnosti koje su uključivale najvećim djelom donacijske aktivnosti socijalne zajednice. Bavili smo se dizajniranjem polica za knjige i ormara. Police su morale biti primjerene svojom dužinom i dubinom, kako bi se život i proces nesmetano odvijao po hodnicima vrtića. Djeca posuđuju knjige zbog privlačnosti naslovnice (šarenilo boja, zanimljive ilustracije naslovnica) tako da su police sve morale biti posložene na zid od poda do visine očiju djeteta. Duž svih hodnika u prostoru DV „Varaždin“ nalaze se police koje svojim šarenilom naslovnica knjiga privlače djecu na svakodnevno posuđivanje knjiga. „Mala knjižnica“ DV „Varaždin“ u svom fundusu ima oko petsto slikovnica i u prosjeku se dnevno posudi oko 30 slikovnica. Nadalje u projektu smo osmislili interaktivne i kreativne radionice za djecu, odgojitelje i roditelje.

Na prvoj radionici roditeljima smo podijelili slikovnice te im objasnili i pokazali način kako da mobilnim uređajima snime vlastito čitanje priče ne glas. Također, poučili smo ih kako pravilno upotrebljavati You tube kanal. Na koji način otvoriti svoj račun na You Tube te kao učitati sadržaj snimljen na mobilni ili tablet uređajima. Upoznali smo ih sa samom izradom QR koda te raznim modalitetima i aplikacijama za mobitel i tablet kojima se mogu učitati sadržaji pohranjeni u QR kodu. Radioničkim oblikom suradnje svjesno smo jačali digitalne kompetencije roditelja. Izradili smo QR kod za slikovnicu te u njega pohranili video s You tube koji su roditelji kreirali. QR kod bismo zatim isprintali, plastificirali i zalijepili na drugu stranicu pripadajuće slikovnice, tako da svaka slikovnica ima pripadajući QR kod.

Na drugoj radionici izradili smo interni registar knjiga. Udruga za rano učenje stranog jezika, omogućila nam je kupnju džepića i kartica potrebnih za uvođenje knjiga u registar. Svako dijete ima svoju člansku iskaznicu i džepić s imenom i prezimenom koji se nalazi na pultu za posuđivanje knjiga. Djeca prilikom posuđivanja knjiga uzimaju iskaznicu iz slikovnice i odlažu je u svoj džepić s imenom i prezimenom koji se nalazi na pultu. Na taj način bilježimo i uvijek znamo koje dijete ima koju slikovnicu kod kuće. Kroz proces posuđivanja knjiga djeca se osjećaju kompetentno, uče voditi brigu o tuđim stvarima te na vrijeme vraćati slikovnice u knjižnicu. Usvajaju vizuale grafema i na neposredan način djelujemo na proces usvajanja materinjeg jezika kod djece rane i predškolske dobi. Aktivno participiranje roditelja u projektu, traženje zajedničkih rješenja znači aktivno uključivanje u život i rad ustanove. Roditelji i skrbnici osjećaju se ravnopravnije u bliskom dodiru s procesom odgoja i obrazovanja vlastite djece. Također, kroz kreativne radionice stvaramo kvalitetnije suradničke odnose s roditeljima, a oni sami imaju veću odgovornost prema stvarima koje su izradili. Uz donaciju knjiga nekoliko nakladničkih kuća Republike Hrvatske, slikovnice su donirali roditelji i djeca Dječjeg vrtića „Gortanova“.

U daljnjoj suradnji sa socijalnom zajednicom, dobili smo računalo. Roditelj, vlasnik ICT tvrtke o vlastitom trošku te instalirao BiblioteQ program za posuđivanje knjiga te nam konfigurirao računalo. BiblioteQ program je open source program za vođenje male knjižnice, koji nam omogućuje još naprednije vođenje knjižnice te bilježenje prometa posuđenih knjiga. Djeca skenerom očitavaju bar kodove što ih dodatno motivira na

posuđivanje slikovnica. Najveći problem u procesu implementacije računala i računalnog programa za posuđivanje knjiga bio je adaptacija roditelja. Kroz nekoliko mjeseci, većina roditelja uspješno je savladala uporabu programa. Oni roditelji koji su manje uspješni u uporabi računala, ne libe se tražiti pomoć, čime zapravo jačamo i međusobno pomaganje i suradnju.

Svakodnevnim dolaskom u vrtić, djeca imaju priliku posuditi slikovnicu, uz pomoću QR kod čitača s mobitela ili tableta mogu učitati sadržaj slikovnice te listajući svoju slikovnicu u trenutku kada roditelji nisu u mogućnosti čitati im, sami pokrenuti aplikaciju i čuti napisani sadržaj. Također uz donacije roditelja i socijalne zajednice, dobili smo stare, ali upotrebljive mobitele koje koristimo u neposrednom radu s djecom u skupinama. Danas, godinu dana nakon otvaranja knjižnice, djeca sama odlaze na hodnik vrtića, odabiru slikovnice koje žele čitati, osamljuju se u meke kutiće te uz pomoć QR Kod čitača učitavaju sadržaj slikovnice. Vrlo često posuđuju one slikovnice za koje znaju da su ih njihovi roditelji čitali. Vesele se glasu svojih roditelja te često komentiraju kako se sjećaju dok su s roditeljima snimali slikovnicu.

Osim pravilne uporabe QR koda i razvoja slušnih i čitalačkih sposobnosti prijeko potrebnih u procesu usvajanja materinskoga jezika, veliko je veselje kada dijete čuje poznati glas svoje majke, oca ili djeda i bake slušajući priču. Ono pokazuje veću zainteresiranost za slikovnicu te proces usvajanja jezika.

Veliki benefit „Male knjižnice“ u Dječjem vrtiću „Gortanova“ je i sama činjenica da je slikovnica ponovno našla svoje mjesto u obitelji. Svojim kohezivnim sredstvom, slikovnica omogućuje djeci više vremena provedenog uz roditelja, učvršćuje odnose roditelj – dijete, dijete - djed i baka. Kvaliteta odnosa se mjeri u neprocjenjivim zajedničkim trenucima i kako sami roditelji navode „djeca manje vremena provode na kompjuterima, tabletima i mobitelima, a sve više traže da im se čita“.

Projekt „Pričaj mi priču uz QR kod“ prikazan je na Stručno - znanstvenoj konferenciji „Komunikacijom do uspjeha“ Proljetne škole Hrvatskog pedagoško – književnog zbora u Opatiji 04. – 06. 03. 2022. god., Državnom skupu u Zagrebu u veljači 2024.

Ciljevi projekta:

- rano usvajanje navike odlaska u knjižnicu,
- rano razvijanje kulture čitanja,
- usvajanje materinskoga jezika,
- rana izloženost jeziku,
- stjecanje jezičnoga iskustva,
- poticanje razvoja sluhovnog pamćenja i povezivanje sadržaja sa slikama,
- bogaćenje vokabulara,
- razvoj misaonih radnji,
- stjecanje navika vraćanja knjiga na vrijeme,
- poticanje navika čuvanja tuđih stvari,
- poticanje kvalitetno provedenog vremena s roditeljima,
- pravilna uporaba digitalne tehnologije,
- pravilna upotreba QR koda,



- pravilna uporaba Youtube kanala (otvaranje vlastitog kanala, učitavanje sadržaja te objavljivanje sadržaja na kanalu),
- podizanje kvalitete digitalnih kompetencija djece i roditelja,
- podizanje svijesti roditelja o važnosti vremena koja dijete provede ispred ekrana ili medija obzirom na dob djeteta,
- kvalitetno provođenje vremena unutar obitelji,
- prevencija prekomjerne uporabe ICT i medija te stvaranja ovisnosti.

ZAKLJUČAK

Hibridan način poučavanje djece rane i predškolske dobi pokazao se kao učinkovit. Inovativnost u metodičkom kontekstu pred čitalačkih vještina – „Pričaj mi priču uz QR kod“ pokazuje kako se na znanstveno utemeljenim podacima vezanim uz digitalnu tehnologiju može odjelotvoriti suodnos početne čitalačke pismenosti i pravilne, kvalitetne uporabe digitalne tehnologije (digitalni eko – sustav).

Svakodnevna dostupnost i pristupačnost slikovnica u prvom redu djeci, a samim time i roditeljima najvažniji je faktor u procesu usvajanja materinjeg jezika. Osim edukacijsko odgojnog aspekta, veliki značaj „Mala knjižnica“ DV „Varaždin“ ima i u preventivi prekomjerne uporabe ICT i medija te pravovremenog sprečavanja ovisnosti djece rane i predškolske dobi.

Ujedno, istraživanje relevantne znanstvene literature rezultiralo je kompleksnim projektom „Pričaj mi priču uz QR kod“ koji pruža primjerene i pomno osmišljene sadržaje djeci i roditeljima te im omogućuje adekvatan pristup digitalnoj tehnologiji i istovremeno usvajanje materinskoga jezika kroz govoreni modalitet jezika: slušanje i čitanje. Projekt je samo jedan pokazatelj kako kvalitetni digitalni sadržaji u kombinaciji s analognim načinom poučavanja mogu pružiti interaktivno okruženje za obrazovanje djece rane i predškolske dobi.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa
- Anderson, D. R., Subrahmanyam, K., & Cognitive Impacts of Digital Media Workgroup (2017). Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics*, 140(Suppl 2), S57–S61. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>
- Baltić, A. (2018). *Rodne razlike u razvoju čitalačke pismenosti* (Diplomski rad). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:645273>
- Bates, A. W. (2004). *Upravljanje tehnološkim promjenama – strategije za voditelje visokih učilišta*. Zagreb/Lokve. Carnet
- Budinski, V. (2020). *Početno čitanje i pisanje na Hrvatskome jeziku metodički sadržajno – vremenski optimum poučavanju*. Zagreb: Profil Klett
- Ciboci, L. i Labaš, D. (2019). Medijska i digitalna pismenost: škola i suvremeno roditeljstvo. *Medijske studije*, 10(19), 0-0. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.5>

- Clark-Gambelunghe, M. B., & Clark, D. A. (2015). Sensory development. *Pediatric clinics of North America*, 62(2), 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2014.11.003>
- Dumančić, M. (2017). *Mobilne tehnologije u obrazovanju*. U M. Matijević (Ur.), *Nastava i škola za net-generacije* (str. 115-143). Zagreb: UFZG.
- Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika
- Grossmann, T., Oberecker, R., Koch, S. P., & Friederici, A. D. (2010). The Developmental Origins of Voice Processing in the Human Brain. *Neuron*, 65(6), 852-858. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.03.001>
- Horga, D. i Liker, M. (2016). *Artikulacijska fonetika: Anatomija i fiziologija izgovora*. Zagreb: Ibis grafika.
- Kanižaj, I. i Ciboci, L. (2011). Kako je nasilje preko medija ušlo u naše domove – utjecaj učinci i posljedice nasilja u medijima na djecu i mlade. U L. Ciboci, L. Kanižaj i D. Labaš (Ur.), *Djeca medija – od marginalizacije do senzacije* (str. 11-34). Zagreb: Matica hrvatska.
- Podmanicki, T. i Turkalj, D. (2011). Primjena 2D kodova u marketinškoj praksi. *Ekonomski vjesnik*, XXIV(1), 170-178.
- Valčić, M., Morović, V. i Dumančić, M. (2012). Primjena informacijskih sustava zasnovanih na QR kodu u prezentiranju hrvatske baštine. In M. Plenković & V. Galičić (Eds.), *Book of Manuscripts of International Conference Society and Tehnology 2012 – Dr. Juraj Plenković*. Lovran: Hrvatsko komunikološko društvo.
- Vrvilo, K. (2023). *Istraživanje čitalačkih preferencija kod učenika u razrednoj nastavi* (Diplomski rad). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:372666>
- URL1. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/126/5/1012/65314/Media-Education>
- URL2. <http://edupoint.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/metodika.html>
- URL3. <http://edupoint.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/metodika/hibridno.html>

MUZIKA I SPORT KROZ BEZBJEDNOST

MUSIC AND SPORTS THROUGH SAFETY

Tina RAKOVIĆ¹, Daliborka ĐAKOVIĆ¹,
Sara SKENDERIJA¹, Jovanka VIŠEKRUNA²

¹JU Muzička škola „Konstantin Babić“ Prnjavor, Prnjavor, Bosna i Hercegovina

²JU Muzička škola „Konstantin Babić“ Prnjavor i JU Gimnazija Prnjavor, Prnjavor,
Bosna i Hercegovina

Stručni rad

APSTRAKT

Strategija razvoja vaspitno-obrazovnog sistema na nivou predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja u Republici Srpskoj za period 2022. do 2030. godine zasniva se na principima koji se odnose na to da je učenik centar vaspitno-obrazovnog rada. U 21. vijeku nastavnik treba da bude osposobljen i motivisan za rad stavljajući interesovanje i mogućnosti učenika na prvo mjesto, te da škola bude zdravo, podsticajno i sigurno okruženje. Sve navedeno ukazuje na potrebu sve češćeg uvođenja integrativnog načina učenja u vaspitno-obrazovni sistem, koji više neće biti usmjeren ka predmetu i izlaganju nastavnika, već ka učeniku. U srednjoj muzičkoj školi „Konstantin Babić“ u Prnjavoru pored primarnog muzičkog obrazovanja, građeno je sigurno i podsticajno okruženje, koje integriše muziku, sport i bezbjednost. Kako svijet raste uz ubranu tehnologiju, proporcionalno rastu rizici i prijetnje, te bezbjednost učenika predstavlja potencijalnu opasnost za obrazovni sistem. Bolje razumijevanje i efektivniji pristup izazovima ključ su bezbjednosti i odbrane. Kontinuirana edukacija i usavršavanje treba da počne od učeničkih dana i da prati cjelokupan profesionalni razvoj bilo kojeg pojedinca, a potom dovede do prevazilaženja bezbjedonosnih izazova. Dijete koje odrasta uz muzičko obrazovanje i sportske aktivnosti može da usvoji kognitivne i fizičke vještine, koje vode ka značajnijem razvoju, uspjehu, učenju i potencijalnoj budućoj karijeri. Muzika i sport pružaju savršenu ravnotežu za poboljšanje kvaliteta života, ali još više dobijaju na značaju kada je bezbjednost sastavni dio procesa.

Ključne riječi: muzičko obrazovanje, sportska aktivnost, bezbjednost,

ABSTRACT

The strategy for the development of the educational system at the level of preschool, primary and secondary education in the Republic of Srpska for the period from 2022 to 2030 is based on the principles related to the fact that the student is the center of educational work. In the 21st century, the teacher should be qualified and motivated to work, putting the interests and possibilities of the students first, and for the school to be a healthy, stimulating and safe environment. All of the above points to the need for an increasingly frequent introduction of an integrative way of learning into the educational system, which will no longer be directed towards the subject and the teacher's presentation, but towards the student and a supportive environment that integrates music, sports and security. As the world grows with accelerated technology, risks and threats grow proportionally, and the safety of students represents a potential danger for the education system. A better understanding and a more effective approach to challenges are the key to security and defense. Continuous education and training should start from school days and follow the entire professional development of any individual, and then lead to overcoming security challenges. A child who grows up with music education and sports activities can acquire cognitive and physical skills, which lead to more significant development, success, learning and a potential

future career. Music and sports provide the perfect balance to improve the quality of life, but they gain even more importance when safety is an integral part of the process.

Keywords: music education, sports activity, safety,

UVOD

Javna ustanova muzička škola „Konstantin Babić“ Prnjavor svoje početke bilježi od 1986. godine i od tada je mjesto susreta klasične muzike, kulture i obrazovanja, ali i podsticajnog okruženja za učenike i mlade. Kompozitor Konstantin Babić bio je veoma specifična ličnost koga je odlikovala vedrina duha, ali i duboko kreativna i neiscrpnja energija. Pored toga što nas njegovo djelo motiviše da još bolje djelujemo, učimo, stvaramo, njegujemo klasičnu muziku i prave vrijednosti, njegov lik i karakter inspiriše i vodi nas ka novim putevima uspjeha, profesionalizma i poboljšanju i unaprijeđenju kvaliteta muzičkog obrazovanja i života kako učenika, tako i profesora. Muzika doprinosi formiranju ličnosti, a možemo reći i unapređenju kvaliteta života.

Tema ovog rada „Muzika i sport kroz bezbjednost“ ima za cilj da ukaže na prednosti muzičkog obrazovanja i fizičkog vaspitanja, kao i stvaranje podsticajnog i bezbjednog okruženja za učenike. U formiranju pozitivne školske klime pogodni su upravo časovi fizičkog vaspitanja čiji je cilj osnaživanje socijalne empatije, samopoštovanja, poštovanje pravila, discipline i prihvatanje vršnjaka. Dok sa druge strane muzičko obrazovanje služi ne samo u obrazovne svrhe, već i promoviše osobine ličnosti, kao što su upornost, stabilnost, pouzdanost i koncentracija. Muzičke škole imaju drugačiji nastavni plan i program od ostalih osnovnih i srednjih škola, te imaju mogućnost da učenicima pruže više kreativnih aktivnosti i kroz muziku podstiču sve vrste inteligencije. Pravilnim izborom i korištenjem slobodnog vremena, kroz učešće u raznim školskim aktivnostima, učenika podstičemo na donošenje pravih odluka i na taj način osposobljavamo da odgovori izazovima savremenog načina života. Naročito u tome, mnogo nam mogu pomoći muzika i sport gdje su djeca veoma aktivna i koji će doprinijeti tom unapređenju.

Učenici kroz muziku i fizičko vaspitanje uče se kako da savladaju emocije, riješe brže i efikasnije problem, donesu bitne odluke i suprostave se pritisku vršnjaka i sredine za sticanje loših navika. Bezbjednost u muzičkim školama je od suštinskog značaja jer omogućava optimalno okruženje za učenje i razvoj muzičkih vještina. Kada učenici osjećaju da su sigurni i zaštićeni, imaju veću sposobnost da se fokusiraju na svoje aktivnosti i angažuju se potpuno u procesu učenja. Osim toga, osjećaj sigurnosti doprinosi pozitivnom mentalnom zdravlju učenika, stvarajući okruženje u kojem se osjećaju podržano i podstaknuto da ostvare svoj puni potencijal kako u muzici tako i u životu.

POJAM BEZBJEDNOSTI U ŠKOLAMA

Pojam bezbjednost u školi različito se definiše u naučnoj i stručnoj literaturi, što podrazumijeva razumijevanje i pristup samom pojmu, poređenje rezultata različitih istraživanja i rukovođenje bezbjednošću vaspitno-obrazovnog procesa. Funkcija škole kao socijalnog okruženja u kome se proces učenja odvija u prisustvu vršnjaka i školskog osoblja jeste stvaranje održive, pozitivne školske klime koja podstiče razvoj i učenje

mladih (Tadić, 2022). Takvu školsku klimu karakterišu norme, vrijednosti i očekivanja koja doprinose da se svi učenici vaspitno-obrazovnog procesa u školskom okruženju osjećaju socijalno, emocionalno i fizički bezbjedno (National School Climate Council, 2007). U Maslovljevoj hijerarhiji motiva, potreba za sigurnošću predstavlja jednu od osnovnih ljudskih potreba i nalazi se na drugom mjestu, nakon fizioloških potreba (Maslow, 1970). Na osnovu tog polaznog koncepta, Maslov je u svojoj teoriji predstavio da uspostavljanje bezbjednog školskog okruženja služi kao osnovna komponenta neophodna za učenje i razvoj učenika (Thapa et al., 2013; True, 2020). Drugim riječima, uspostavljanje bezbjednog školskog okruženja omogućava učenicima da preusmjere pažnju sa pitanja bezbjednosti na školsko postignuće (McCown et al., 1996).

U pojedinim istraživanjima su uočeni faktori na školskom nivou koji utiču na percepciju bezbjednosti u školi. Među njima se posebno izdvajaju povjerenje, poštovanje i partnerstvo između svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Učenici izvještavaju o većem stepenu bezbjednosti kada postoji povjerenje između učenika i odraslih u školi (Mitchell et al., 2018; Williams et al., 2018). Kišantas i saradnici (Kitsantas et al., 2004) ističu da se učenici koji uživaju u školi i imaju osjećaj da ih nastavnici poštuju osjećaju se sigurnije. Tada partnerstvo između učenika, nastavnika i zajednice može dovesti do primjera vitalnih bezbjedonosnih komponenti, kao što su efikasne procjene potreba, planovi odgovora na krize i planovi obezbjeđenja fizičke i psihološke sigurnosti (National Association of School Psychologists, 2015, prema True, 2020). Bezbjednost posmatrana kao ekološki koncept određena je odnosom između pojedinaca i njihovog fizičkog i socijalnog okruženja (Hanson et al., 2002). Fizička sredina se uglavnom odnosi na školske objekte, zemljište i bezbjedonosne procedure, a psihosocijalna sredina na psihološku i socijalnu klimu škole. Tako bezbjednost povezana sa fizičkom sredinom podrazumijeva održavanje i nadgledanje cjelokupne fizičke sredine škole, a bezbjednost povezana sa psihosocijalnom sredinom, njegovanje podržavajuće psihološke i socijalne klime stvaranjem prijateljske, nagrađujuće i podržavajuće atmosfere, promociju saradnje i aktivnog učenja, zabranu svih oblika fizičkog kažnjavanja i nasilja, netoleranciju maltretiranja i uznemiravanja, vrednovanje razvoja i stvaralačkih aktivnosti, povezivanje školskog i kućnog života i stvaranje jednakih mogućnosti učešća za sve (Calabrese, 2002; Kennedy, 2004; Skevington, 2003).

ULOGA FIZIČKOG VASPITANJA U CILJU VEĆE BEZBJEDNOSTI

Upotreba različitih mjera i bezbjednosti u cilju sprečavanja ozbiljnih i nasilnih incidenata je uobičajeni odgovor na pojavu vršnjačkog nasilja u vaspitno-obrazovnim ustanovama. U tom kontekstu se govori o primjeni dva pristupa (Šekarić, 2018). Prvi koji je orjentisan na korištenje sredinskih faktora, tzv. situaciona prevencija i drugi koji ukazuje na ogroman značaj autoritativne školske klime, tj. klime koja počiva na visokoj strukturi i podršci, tzv. pristup zasnovan na teoriji o školskoj klimi. Pristup zasnovan na situacionoj prevenciji naglašava potencijal sredinskih faktora, kao što su na primjer postavljanje video nadzora ili jače osvjjetljenje problematičnih zona u školi, u smanjivanju šanse za nastanak, ispoljavanje i razvoj nasilničkog ponašanja. Drugi pristup zasnovan je na teoriji o školskoj klimi koja podržava mišljenje da školska klima određuje parametre prihvatljivog ponašanja svih aktera u vaspitno-obrazovnim ustanovama (Šekarić, 2018).

U formiranju pozitivne školske klime pogodni su upravo časovi fizičkog vaspitanja čiji je cilj osnaživanje socijalne empatije, samopoštovanja, poštovanje pravila, discipline i prihvatanje vršnjaka. Riječ je o promovisanju školske klime koja definiše prijateljsko okruženje, ne hrani nasilje (Jimenez-Barbero et al., 2020). Efektivni programi prevencije nasilja oslanjaju se na brojne komponente kako bi smanjili i spriječili problem nasilja. Kroz poboljšani nadzor, pravila u učionici, pozitivnih i negativnih posljedica za kršenje pravila i razgovori o nasilju, preventivni planovi nastoje da razviju klimu topline i pozitivnog učestvovanja odraslih (Peterson & Skiba, 2000). Uzimajući u obzir sva navedena gledišta, pod prevencijom podrazumijevamo sistem mjera, aktivnosti, programa, kao i kontinuiranih napora koji teže redukciji rizičnih faktora i posljedica njegovih djelovanja i jačanju zaštitnih faktora ne bi li se formiralo podsticajno i bezbjedno okruženje za svakog učenika (Dedaj, 2012). Ukoliko humanističko i emancipatorsko vaspitanje postavimo kao imperativ savremene pedagogije, podsticanjem daljih istraživanja u oblasti vršnjačkog nasilja i mjera da se ono suzbije doprinijećemo humanizaciji vaspitno-obrazovnog rada i ostvarenju osnovnih dječijih potreba, da se u školama osjećaju bezbjedno (Mikanović, 2015).

Novije orjentisana istraživanja usmjerena su ka ispitivanju fizičkog vaspitanja kao preventivne strategije vršnjačkog nasilja (Oliveira et al., 2017). Čini se da časovi fizičkog vaspitanja mogu predstavljati prostor za interakciju i učenje, za stvaranje osnovnih humanih vrijednosti – živjeti zajedno, uživati jedni u drugima. U ovoj perspektivi saradnja predstavlja osnov za stvaranje nenasilne kulture i dobrih odnosa (Oliveira et al., 2017).

Ako napravimo korelaciju sporta i muzike, sumiraćemo da vrijednost fizičke vježbe i muzike pre svega proizilazi iz raznovrsnih pozitivnih uticaja na organizam i s obzirom na to što se za vrijeme njihovog upražnjavanja javljaju razna emotivna stanja, koja su uslovljena savladavanjem raznih poteškoća i prepreka. Fizička aktivnost ima dugoročne pozitivne efekte na fizičko zdravlje djece, njihov pravilan rast, razvoj i sazrijevanje. Redovna fizička aktivnost smanjuje rizik od mnogih bolesti, posebno koje su danas prisutne kod djece (dijabetes, gojaznost, bolesti štitne žlijezde i razni deformiteti). Fizičko vaspitanje je planska i sistematska aktivnost – aktivnost koja putem fizičkog vježbanja u pravcu svestranosti i treninga, te u pravcu stvaralaštva u određenim sportskim granama, teži da razvije ljudsku ličnost u smislu ostvarenja vaspitnog cilja. Drugačije rečeno, fizičko vaspitanje je pedagoški proces izgrađivanja i oblikovanja cjelovite ličnosti primjenom odgovarajućih kretnih djelatnosti. To je smišljeni, sistematski i trajni proces uticaja na čovjeka preko naročito organizovane okretne aktivnosti, radi rješavanja određenih vaspitnih zadataka (Leskošek, 1976).

Fizička aktivnost ima direktan uticaj na mentalno zdravlje, jer smanjuje rizik od depresije i pozitivno utiče na svakog pojedinca. Tako u našoj muzičkoj školi „Konstantin Babić“ u Prnjavoru kroz muziku i fizičku aktivnost razvijamo kod djece saradnju, timski duh, poslušnost, poštovanje, pristojnost, poštovanje prostora i ophođenja prema tuđoj svojini, što je danas izgubljeno. Prilikom bilo koje fizičke aktivnosti, organizovano sa bilo kakvim ciljem, ne smije da se narušava zdravlje. Treba da bude ispoštovan princip zdravstveno-vaspitne usmjerenosti i svakom učeniku omogućiti da se angažuje i vježba onoliko koliko može i koliko želi, uvažavajući njegove psihofizičke sposobnosti. Kroz nastavni predmet fizičko vaspitanje to ostvarujemo, te dolazi do zadovoljavanja ličnih potreba, interesa i stavova.

Pregled više od 50 istraživanja pokazalo je da povećanje vremena provedenog u fizičkim aktivnostima tokom jednog školskog dana, čak i ako je to na račun drugih školskih predmeta, uopšte ne smanjuje školsko postignuće, već ga u određenim kontekstima i povećava (Centar za kontrolu i prevenciju bolesti, 2000, prema OECD, 2019).

Radost koju čovjek osjeća kroz fizičku aktivnost i muziku je neopisiva, te stvara prijatno emotivno stanje. Potrebno je težiti takvom načinu rada koji će dovesti do unaprijeđenja kvaliteta života mladih. Praksa pokazuje da su muzičke škole bezbjedna mjesta, jer je dječije slobodno vrijeme ispunjeno i iskorišteno na pravi način. Škola kao vaspitno-obrazovna ustanova, mora nastaviti isticati svoju edukativnu dimenziju, koja istovremeno obrazuje i vaspitava, priprema i uči mlade osnovnim vrijednostima života, a isto tako suprostaviti se vršnjačkom nasilju koje je sve više prisutno u školama, alkoholu, psihoaktivnim supstancama, krađi, samoubistvima i drugim štetnim primjerima. Dobro je poznato da fizička aktivnost i vježbanje pozitivno djeluju na blagu i umjerenu depresiju, pomažu u liječenju alkoholizma i ovisnosti o drogama, poboljšavaju nivo samopouzdanja, socijalne vještine, smanjuju anksioznosti i utiču na bolje suočavanje sa stresom (Babić, Rukavina i Bilić, 2015). Trenutna naučna saznanja uvjerljivo pokazuju da fizička neaktivnost, koja je u različitom stepenu prisutna u najvećem dijelu populacije većine svjetskih zemalja, predstavlja ozbiljnu opasnost za zdravlje, funkcionalnu sposobnost i kvalitet života, a čak se ubraja među tri vodeća razloga za razvoj brojnih bolesti, smrti ili invalidnosti, uz neodgovarajuću prehranu i pušenje. U današnje vrijeme mladi imaju dosta slobodnog vremena, a koje u većoj mjeri budu ispunjena korišćenjem tehnologije, društvenih mreža i raznih internetskih sadržaja. Nedovoljna fizička aktivnost dovodi do apatije, nezainteresovanosti, depredije i ptištenog stanja. Ovaj savremeni način života nosi ozbiljnu prijetnju fizičkom i mentalnom zdravlju čovjeka, a možemo reći najviše djeteta.

ULOGA MUZIČKOG OBRAZOVANJA U STVARANJU BEZBJEDNE SREDINE

Antropološka interesovanja za muziku idu u pravcu spoznaje mjere i načina na koji muzika utiče na oblikovanje pojedinca i grupa, odnosno na formiranje različitih nivoa kulturnih identiteta, bilo da su oni individualni, kolektivni, nacionalni, lokalni ili globalni. Na primjer, muzika može uticati na formiranje i ispoljavanje ličnog identiteta kroz sticanje afiniteta ka određenoj vrsti muzike (Ristivojević, 2014).

Slušajući, implementacijom i stvaranjem muzičkih sadržaja ne utičemo samo na muzički razvoj, nego i na estetski, moralni, fizički i intelektualni razvoj djetetove ličnosti (Denac, 2002). Nedavna istraživanja takođe potvrđuju važan doprinos muzike (Gunther 1998; Kopačin, 2014), generalno boljoj performansi učenika u razredu i boljem osjećanju i razvoju. Studija Bacon (Sicherl-Kafol, 2001), skreće pažnju na stepen muzičke edukacije. Autorka je pronašla veće uspjehe učenika mađarske redovne škole sa proširenim asortimanom muzičkih časova, u odnosu na postignuća učenika redovne škole, bez dodatnih časova muzike. U skladu sa tim i istraživanje Barbare Kopačin (Kopačin, 2018) ima zaključak da učenici koji su bili uključeni u muzičke aktivnosti u školi su pokazali značajnu prednost kao bolji studenti na daljim studijama.

Muzičko obrazovanje služi ne samo u obrazovne svrhe, već i promoviše osobine ličnosti, kao što su upornost, stabilnost, pouzdanost i koncentracija. Promoviše čak i neka

ponašanja, kao što su druženje sa ljudima, samopouzdanje, kritičko procjenjivanje, suočavanje sa ljudima, diskusiju, sviranje na instrumentu i povlačenje iz banalne svakodnevne praktičnosti. Muzika doprinosi formiranju ličnosti, a možemo reći i unapređenju kvaliteta života učenika.

Muzika takođe pospješuje samopouzdanje od učenika sa teškoćama u procesu učenja (Habermejer, 2001). Istraživanja pokazuju da je muzika moćno sredstvo za poboljšanje specijalno-temporalnog rasuđivanja, koje predstavlja sposobnost preciznog opažanja vizuelnog svijeta i formiranja mentalnih predstava predmeta. Drugim riječima, to je sposobnost uma da opaža u detaljnim slikama i da prepozna, uporedi i uspostavi odnose između obrazaca i detalja nekog predmeta. Temporalni element angažuje sposobnost djeteta da razmišlja unaprijed (Ratković, 2018).

Integrisanje muzike i pokreta u tematsku nastavu u školama predstavlja dobar način da učenje postane razumljivije i omogućiti iskustvo koje vodi razvoju muzičkih i motornih vještina. Integrirana nastava doprinosi razvoju muzičke, specijalne i kinestetičke inteligencije koje predstavljaju tri inteligencije značajne za razvoj muzike i pokreta u toku procesa učenja (Gardner, 1983). Inkorporiranjem ove tri vrste inteligencije u proces učenja, omogućava se učenicima razumijevanje sopstvenih inteligencija kroz neophodno timsko iskustvo. Muzička edukacija učenicima pruža estetsko iskustvo, emotivnu reakciju koja pospješuje kognitivne procese, razvija disciplinu, saradnju, socijalne vještine i karakter. Učenici koji su učestvovali u nastavi koja je integrirana sa muzikom postigli su mnogo bolje rezultate nego učenici koji su učili na konvencionalan način, a učenici koji su slušali integriranu nastavu između muzike i nemuzičkih predmeta pokazali su bolje i zrelije socijalno ponašanje (Vujić i Gičić, 2019). Muzika, pokret i vizuelne umjetnosti olakšavaju razumijevanje jezika i matematike (Gardner, 1983), jer su sve inteligencije neophodne za cjelokupni ljudski razvoj i komunikaciju, te je obrazovanje i vaspitanje bez umjetnosti nemoguće. U američkim osnovnim školama praksa je da svaki učenik učestvuje u horu ili svira neki instrument, pohađa nastavu muzičkog obrazovanja, plesa/pokreta/fizičkog vaspitanja, a brojni su kurikulumi u kojima se nastava gradi pomoću muzike. U sociološkom pogledu, učenici poštuju pravila, te stiču neophodno timsko iskustvo kroz razvoj socijalizacije i kolektivne odgovornosti. Spoj muzike i fizičke aktivnosti pomaže učenicima da razviju kinestetičku svijest, specijalnu inteligenciju kroz prostorno istraživanje, ritmičke sposobnosti i motoričke vještine.

VANNASTAVNE AKTIVNOSTI KAO KLJUČ RAZVOJA

Vannastavne aktivnosti, različitim i raznovrsnim sadržajima i formama organizovanosti, snažno doprinose razvijanju učeničkih intelektualnih potencijala i uspješnom razvoju velikog broja drugih sposobnosti (naučne, umjetničke, sportske, tehničke, tehnološke, radno-proizvodne). U takvim pedagoškim situacijama učenici osjećaju punoću svoje ličnosti, radost življenja i zadovoljstvo. Vannastavne aktivnosti omogućavaju sticanje znanja u novim uslovima koji više odgovaraju razvojnim stupnjevima i načinima prirodnog i spontanog učenja (Ajanović i Stevanović, 2004).

Individualni oblik rada utiče na razvijanje stvaralačkih sposobnosti i uopšte kulture mladih. U njemu se učenici bave raznovrsnim sadržajima i oblicima aktivnosti, čime zadovoljavaju svoja interesovanja za znanstvene, tehničke, umjetničke, sportske i druge

vrste aktivnosti. Specifičnost individualnog oblika rada ogleda se u maksimalnom aktiviranju učenika, doprinosi formiranju radnih navika inicirajući potrebu za samostalno izražavanje, doprinosi jačanju osobina poput upornosti, izdržljivosti, sistematičnosti i dosljednosti u radu osposobljavajući učenika za praćenje i vrednovanje sopstvenog napretka. Pored individualnog rada vannastavne i vanškolske aktivnosti su često prostor za formiranje grupnog rada koji ima svoje specifičnosti. Grupe se mogu formirati na osnovu opredjeljenja i interesovanja učenika (Dizdarević i sar., 2018).

Možemo reći, da škola i dobar profesor u današnjem vremenu, mogu pomoći učenicima kako da se suoče i savladaju sve izazove koji su pred njima. Škola je prostor koji učenicima pomaže da čuvaju i unapređuju svoje fizičko i mentalno zdravlje. Pravilnim izborom i korištenjem slobodnog vremena, kroz učešće u raznim školskim aktivnostima, učenika podstičemo na donošenje pravih odluka i na taj način osposobljavamo da odgovori izazovima savremenog načina života. Naročito u tome, mnogo nam mogu pomoći muzika i sport gdje su djeca veoma aktivna i koji će doprinijeti tom unapređenju. Učenici kroz muziku i fizičko vaspitanje uče se kako da savladaju emocije, riješe brže i efikasnije problem, donesu bitne odluke i suprostave se pritisku vršnjaka i sredine za sticanje loših navika. Mnogi školski sistemi u svijetu, posebno skandinavske zemlje, odlučuju se za ulaganje u opremu koja podstiče fizičku aktivnost. Ulažući u škole, zapravo ulažemo u učenike i podstičemo zdrave stilove života. Dobar primjer prakse je u srednjoj muzičkoj školi „Konstantin Babić“ gdje pored primarnog muzičkog obrazovanja, ulaže i u druge sadržaje i tako obogaćuje nastavu učenika različitim sadržajima. Kao primjer jedne dobre prakse i građenja pozitivne klime u školi je manifestacija „Međunarodni dan srednjoškolaca“ koja je imala niz aktivnosti učenika koji pohađaju srednju muzičku školu. Jedna od aktivnosti je bila organizacija prijateljskog turnira u stolnom tenisu gdje su učestvovali učenici i profesori, te svi zajedno istinski uživali. Od strane rukovodstva škole bili su obezbjeđeni pehari, medalje, diplome - ne samo za najbolje, nego za sve učesnike. Učenici redovno igraju stolni tenis na časovima fizičkog vaspitanja, a mogu igrati i za vrijeme pauze koje imaju u toku školskog dana. Takmičenja u muzici i sportu omogućavamo zadovoljavanje životnih potreba. S obzirom da hodanje, trčanje i fizičko vježbanje u ovom vijeku prestaje da bude sredstvo lokomocije, fizičko vježbanje treba što više upražnjavati i isticati njegov značaj, a sve to u cilju dobrog držanja tijela pri hodanju, držanju instrumenta i svega ostalog što iz toga proizilazi.

MUZIČKA ŠKOLA KAO PODSTICAJNO I BEZBJEDNO OKRUŽENJE

Obrazovno - vaspitni sistem u muzičkim školama ima posebno značenje za razvoj ličnosti učenika, a ne samo muzičkih vještina. Muzika ima velik značaj u razvoju svakog djeteta, koja utiče na razvoj fizičkih i psihičkih sposobnosti. Djeca od najmanjeg uzrasta u muzičkim školama koriste razne ritmičke instrumente, koje im doprinose razvoju osjećaja za ritam, koordinaciji pokreta i stvaranju primjerenog ponašanja. Naime, muzička škola pruža učeniku aktivnosti koje su usmjerene na razumjevanje sklonosti djeteta, na aktivnosti koje vode dijete da bude uspješno u svome radu, a sve u cilju kako bi se gradilo samopouzdanje i samopoštovanje. Učenici imaju priliku da se iskažu kao pojedinci, ali i kao grupa. Samo školsko okruženje u muzičkim školama se znatno razlikuje od ostalih škola. Škola pruža učeniku adekvatnu nastavu, u manjim grupama

ili na individualnim časovima, gdje se prepoznaju, uoče i lakše usmjeravaju učenici prema njihovim sklonostima i mogućnostima u cilju što kvalitetnijeg rada. U takvim okolnostima ističu se pozitivni i dobro usklađeni međuljudski odnosi, kako između nastavnog osoblja, tako i među učenicima. Pristup nastavnika od samog početka školovanja u muzičkoj školi naglašava pozitivan stav i primjer ponašanja prema učenicima, što dovodi do obostranog povjerenja i poštovanja. Nastavnici olakšavaju učenje i svojim učenicima pomažu da ono što su naučili u učionici prenesu na raznim školskim i vanškolskim aktivnostima. Muzičke škole mogu značajno da pomognu djeci da ostvare svoj puni potencijal savladavanjem sadržaja propisanih nastavnim planom i programom. Uz nastavu instrumenta učenici moraju odvojiti određeno vrijeme i za samostalno vježbanje instrumenta kod kuće.

Važno je da nastavnik na samom početku motiviše učenike na način da koristi inovativne metode i raznolikost u svome radu, ali i odabirom odgovarajućeg programa za svakog učenika. Kroz individualan način rada, učenik se iskazuje na jedinstven način, a njegov se napredak kontinuirano prati iz časa u čas. Na taj način ciljevi nastave se ostvaruju brže i lakše, jer se gradi odnos između učenika i nastavnika koji je pun povjerenja i podrške. Nastavnik mora imati razvijene kompetencije u području pedagogije, didaktike i metodike. Nastavnik ja zadužen za motivaciju i afirmaciju učenika u njegovom školovanju. Kako bi bili djelotvorni, nastava i učenje moraju uključivati raznovrsne interaktivne metodologije, te pri tome isto tako paziti na različite stilove učenja, radi stvaranja stimulirajućeg i participativnog okruženja za učenika. Učenici su uključeni u sve javne nastupe, koncerte i takmičenja što dodatno pospješuje njihovu angažovanost i motivaciju za dalje napredovanje. Motivacija, kao težnja pojedinca za ostvarivanjem određene aktivnosti od velikog je značaja u vaspitanju i obrazovanju, kako u opštem tako i muzičkom. Kako bi se usvojila određena muzička vještina i pregršt muzičkih znanja, te postigao izvođački kvalitet nužno je uložiti veliku količinu vremena u višegodišnje redovno vježbanje (Franceschi, 2019). Uopšteno govoreći, sama suština obrazovanja jeste interakcija između učenika i nastavnika. Upravo se ovim procesom stvara kvalitetno obrazovanje.

ZAKLJUČAK

Bezbjednosna kultura u muzičkim školama direktno utiče na učenike jer oblikuje njihovu percepciju sigurnosti i odražava se na njihovo ponašanje i doživljaj školskog okruženja. Kroz uspostavljanje bezbjednosnih standarda, škola šalje jasnu poruku o važnosti sigurnosti i dobrobiti svih učesnika u obrazovnom procesu. Kroz implementaciju tih standarda, učenici postaju svjesni svojih prava na sigurno i podržavajuće okruženje, što ih osnažuje da se aktivno uključe u procese bezbjednosti i da prepoznaju svoju ulogu u održavanju bezbjednog školskog prostora. Osim toga, kroz promociju bezbjednosne kulture, učenici razvijaju vještine samosvijesti i odgovornosti prema sopstvenoj bezbjednosti i bezbjednosti drugih, što doprinosi stvaranju šireg zajedništva i međusobnog poštovanja u školi. Na taj način, bezbjednosna kultura direktno utiče na dobrobit i razvoj učenika, stvarajući osnovu za njihov uspjeh i napredak i u samom muzičkom obrazovanju.

Škola je jedan od faktora bezbjednosne kulture, a nastavnici i stručni saradnici jedni od glavnih činilaca izgradnje i prenošenja bezbjednosne kulture na mlade generacije

(Aleksić, 2016). Upravo nastavnici i stručni saradnici u muzičkim školama imaju na raspolaganju raznolike metode i resurse kako bi razvijali bezbjednosnu kulturu među mladima. Kroz svoj rad u obrazovanju i vaspitanju mladih, škola ima priliku da koristi različite strategije i tehnike kako bi podsticala svijest o bezbjednosti i odgovornosti. Ovo omogućava školi da prilagodi svoje pristupe u skladu sa potrebama učenika i da ih pripremi za praktične izazove koje mogu susresti u svakodnevnom životu. Škole imaju nezamjenjivu ulogu u zdravom razvoju djece i mladih, te bi kvalitetno usmjerenim vaspitno-obrazovnim djelovanjem mogle ublažiti rizične i pojačati zaštitne čimbenika njihova razvoja (Forneris et al., 2010).

Muzičke škole često imaju bolje statistike bezbjednosti iz nekoliko razloga, a to su jer muzičke škole imaju strožiju strukturu programa, sa jasno definisanim rasporedima časova i redovnim praksama, što smanjuje slobodno vrijeme učenika u školi i mogućnost za neželjenim situacijama. Fokus na umjetnosti u muzičkim školama često rezultira manjom sklonosti učenika ka rizičnim ponašanjima, kao što su nasilje ili upotreba droga, koji su danas sve prisutniji u školama. Svakako intenzivniji mentorski odnos između učenika i nastavnika u muzičkim školama pruža dodatnu podršku učenicima i pomaže im da se osjećaju povezano i podržano, što može smanjiti šanse za uključivanje u rizično ponašanje. Tu je i grupni rad u muzičkim školama, kao što su ansambli ili orkestri, promoviše timski duh, zajedništvo i međusobno poštovanje među učenicima, što doprinosi sigurnijem okruženju.

Muzičko obrazovanje zahtijeva visok nivo discipline kako bi se postigao napredak, što može prenositi učenicima važnost poštovanja pravila i normi, kako u školi tako i van nje. Sve ove faktore treba uzeti u obzir kada se analizira statistika bezbjednosti u muzičkim školama u poređenju sa drugim obrazovnim institucijama. Međutim, važno je napomenuti da ovo nije univerzalno pravilo i da postoje mnogi drugi faktori koji mogu uticati na bezbjednost u školama, uključujući lokalnu zajednicu, socioekonomske uslove i političke faktore.

Bezbjednost u muzičkim školama je od suštinskog značaja jer omogućava optimalno okruženje za učenje i razvoj muzičkih vještina. Kada učenici osjećaju da su sigurni i zaštićeni, imaju veću sposobnost da se fokusiraju na svoje aktivnosti i angažuju se potpuno u procesu učenja. Bezbjednosni standardi takođe štite opremu i prostor, čime se osigurava dugoročna dostupnost resursa za sve učenike. Osim toga, osjećaj sigurnosti doprinosi pozitivnom mentalnom zdravlju učenika, stvarajući okruženje u kojem se osjećaju podržano i podstaknuto da ostvare svoj puni potencijal kako u muzici tako i u životu. Nakon pripremanja ovog rada, autori su došli i do zaključka da je potrebno u narednom periodu uraditi istraživanje na temu bezbjednosti u muzičkim školama entiteta Republike Srpske ili države Bosne i Hercegovine, sa osvrtom na zabilježeno nasilje u muzičkim školama i stvaranjem bezbjednog okruženja za učenike, koje će doprinijeti još većem kvalitetu života učenika.

LITERATURA

- Ajanović, Dž. i Stevanović, M. (2004). *Metodika vannastavnog rada*. Zenica: Pedagoški fakultet.
- Aleksić, M. (2016). *Pojam vanrednih situacija i vanrednih događaja, klasifikacija vanrednih situacija i njihove posljedice*. Beograd.
- Babić, J., Rukavina, M. i Bilić, M. (2015). Je li tjelesna aktivnost studenata Zdravstvenog veleučilišta povezana s njihovim osobinama ličnosti?. *Journal of Applied Health Sciences*

- = *Časopis za primijenjene zdravstvene znanosti*, 1(1), 11-24.
<https://doi.org/10.24141/1/1/1/1>
- Calabrese, R. L. (2000). *Leadership for safe schools: A community-based approach*. Scarecrow Press, Inc.
- Dedaj, M. (2012). *Pedagog i nastavnik fizičkog vaspitanja u prevenciji nasilja u školi* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Dizdarević, D., Sadiković, A., Suljagić, M. i Tanović-Branković, A. (2018). Podsticanje kreativnosti kod učenika u vannastavnim i vanškolskim aktivnostima kao prilika za unapređenje kvalitete života. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), *Tematski zbornik sa IX Međunarodne naučno-stručne konferencije I dio „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 159-170). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Fornieris, T., Fries, E., Meyer, A., Buzzard, M., Uguy, S., Ramakrishnan, R., Lewis, C., & Danish, S. (2010). Results of a rural school-based peer-led intervention for youth: goals for health. *The Journal of School Health*, 80(2), 57-65. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00466.x>
- Franceschi, I. (2019). *Značajke osobnosti, motivacija i samoeфикаsnost kao prediktori postignuća i subjektivne dobrobiti učenika i studenata klavira* (Doktorska disertacija). Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
- Gardner, H. (1983). *The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gunther Bastian, H. (1998). Vpliv intenzivne glasbene vzgoje na razvoj otrok. V *Glasba v šoli*, (št. 3-4). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Habermejer, Š. (2001). *Prava muzika za vaše dete*. Čačak: Inter gradex trade.
- Hanson, D., Vardon, P., & Lloyd, J. (2002). Safe communities: An ecological approach to safety promotion. In R. Muller (Ed.), *Reducing injuries in Mackay, North Queensland* (pp. 17-34). Warwick Educational Publishing.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., Gonzalez-Cutre, D., Beltran-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688775>
- Kennedy, M. (2004). Providing safe schools. *American School & University*, 76(5), 61-64.
- Kitsantas, A., Ware, H. W., & Martinez-Arias, R. (2004). Students' perceptions of school safety: Effects by community, school environment, and substance use variables. *The Journal of Early Adolescence*, 24(4), 412-430. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0272431604268712>
- Kopačin, B. (2014). Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(2), 81-96.
- Kopačin, B. (2018). *Učenje muzike i uspjeh u obrazovanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Krsmanović, B. (1996). *Čas fizičkog vaspitanja*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Leskošek, J. (1976). *Teorija Fizičke kulture*. Beograd: Partizan, novinska izdavačko-propagandna ustava Saveza organizacija za fizičku kulturu Jugoslavije.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper.
- Vujić, A. i Gičić, K. (2019). Značaj i uloga mjuzikla za studente muzičke pedagogije: Mjuzikl kao praktični solfeđo. U D. Drandić i T. Andrijević (Ur.), *Zbornik radova petog međunarodnog foruma studenata glazbene pedagogije „Kompetencije studenata glazbene pedagogije – teroijski i praktični aspekti“* (str. 60-69). Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- McCown, R. R., Driscoll, M. P., & Roop, P. (1996). *Educational psychology: a learning-centered approach to classroom practice*. Allyn and Bacon.

- Mikanović, B. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. U B. Dimitrijević (Ur.), *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije* (str. 223-237). Niš: Filozofski fakultet.
- Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Students trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. NSCC.
- Oliveira, L. S., De Oliveira, W. R. F., De Carvalho Filho, J. J., Borges, C. J., De Oliveira, G. L., De Oliveira, T. A. P., & Valentim-Silva, J. R. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: Notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1054-1060. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2017.03162>
- Peterson, L., & Skiba, R. (2000). Creating School Climates That Prevent School Violence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 122-129. <https://doi.org/10.1080/10459880009599794>
- Ratković, D. (2018). *Integracija muzičkih aktivnosti u razrednoj nastavi*. Sarajevo: Naša škola.
- Ristivojević, M. (2014). *Muzika kao nematerijalno kulturno nasleđe*. Beograd: Antropologija.
- Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Skevington, S. (2003). *Creating an environment for emotional and social well-being*. World Health Organization's information series on school health.
- Šekarić, N. (2018). *Prevenција vršnjačkog nasilja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (Doktorska disertacija). Fakultet Bezbednosti Beograd.
- Tadić, V. (2022). *O pristupima definisanju i o peracionalizaciji pojma bezbednosti u školi*. Beograd: Nastava i vaspitanje.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654313483907>
- True, R. A. (2020). *Safety in the Educational Environment: Rural District Administrator Perceptions of School Safety in Northeast Tennessee Public Schools* (Doctoral Dissertation). Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
- Višnjić, D. (1996). *Nastava fizičkog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Students perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 319-330. <https://doi.org/10.1177/1059840518761792>
- Živković, N., Stanković, V., Randelović, Nebojša., Pavlović, P. (2010). *Teorija fizičke kulture*. Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

USVAJANJE ČITANJA KOD DJECE KOJA ODRASTAJU U UVJETIMA SIROMAŠTVA

READING ACQUISITION IN CHILDREN GROWING UP IN POVERTY

Valentina MARTAN

Sveučilište u Rijeci, Studij Logopedija, Logopedski centar, Rijeka, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

Čitanje je složena kognitivna i jezična aktivnost koja se stječe kroz sustavno poučavanje i podršku u školskom i obiteljskom okruženju. Rezultati OECD i PISA istraživanja navode da jedan od pet učenika ima ozbiljnih teškoća u ovladavanju ovim vještinama, što je posebno vidljivo u početnom razdoblju školovanja. Obitelj i škola dio su mikrosustava koji u najvećoj mjeri neposredno utječe na djetetov razvoj i napredak. Djeca koja odrastaju u nepovoljnom socio-ekonomskom okruženju pod povećanim su rizikom za razvoj značajnijih teškoća u usvajanju vještina čitanja i učenja. Cilj je ovog rada dati pregled istraživanja o povezanosti socio-ekonomskih čimbenika i usvajanja vještine čitanja, s posebnim osvrtom na djecu romske nacionalne manjine. Rezultati istraživanja kontinuirano pokazuju značajno nižu razinu usvojenosti vještine čitanja kod djece koja odrastaju u nepovoljnim socio-ekonomskim uvjetima, na što utječu i drugi čimbenici, kao što su nedovoljno poznavanje jezika, neadekvatno obiteljsko čitalačko okruženje te neredovito pohađanje nastave. Prepoznavanjem okolinskih čimbenika koji mogu negativno djelovati na ovladavanje čitanjem mogu se izdvojiti skupine učenika koji su rizične za nastanak teškoća čitanja i posljedično učenja, kao i ponuditi preventivni programi usmjereni na poticanje ovladavanja čitanjem unutar škole i obitelji. Stoga je potrebno osigurati ciljane intervencije usmjerene na aktivnosti poticanja vještina čitanja i pisanja, prilagođene specifičnim potrebama djece iz rizičnih populacija, uzimajući u obzir njihov kulturni i jezični kontekst. Navedeno je u skladu sa zakonodavnim okvirom hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava koji ističe nužnost identificiranja i izgradnje sustava podrške djeci koja dolaze iz obitelji s nepovoljnim socio-ekonomskim uvjetima.

Ključne riječi: usvajanje čitanja, djeca Romske nacionalne manjine, socio-ekonomski čimbenici, obiteljsko čitalačko okruženje

ABSTRACT

Reading is a complex cognitive and linguistic activity that is acquired through systematic teaching and support in the school and family environment. The results of the OECD and PISA studies show that one in five students has serious difficulties in mastering these skills, which is particularly evident in the early school years. The family and school are part of the microsystem that directly influences the child's development and progress. Children who grow up in an unfavorable socioeconomic environment are at an increased risk of developing significant difficulties in acquiring reading and learning skills. The aim of this paper is to provide an overview of the research on the relationship between socio-economic factors and the acquisition of reading skills, with particular reference to children from the Roma national minority. Research findings consistently show that children growing up in unfavorable socio-economic circumstances have a significantly lower level of reading skill acquisition, which is also influenced by other factors such as inadequate language skills, inadequate home literacy environment and irregular attendance in class. By identifying environmental factors that may

have a negative impact on reading skills, groups of students at risk of developing reading and learning difficulties can be identified and preventative programs can be offered to promote reading skills at school and in the home. Therefore, targeted literacy interventions need to be offered that are tailored to the specific needs of children from at-risk groups and take into account the cultural and linguistic context. This is in line with the legal framework of the Croatian education system, which emphasizes the need to identify and build a support system for children from families with unfavorable socio-economic conditions.

Keywords: reading acquisition, Roma national minority children, socio-economic factors, home literacy environment

UVOD

Čitanje i pisanje aktivnosti su koje su uključene u sve dijelove naših života, a pisani je tekst najdostupnije sredstvo stjecanja novih znanja. To su oblici ljudske komunikacije i najsloženije su jezične djelatnosti za čije je usvajanje potrebno svjesno ulaganje truda i vježbanje (Lakuš i Erdeljac, 2012; Peti-Stantić, 2019). Za složenu kognitivnu aktivnost kao što je čitanje, u mozgu ne postoji unaprijed zadana struktura, već ono zahtijeva aktivaciju različitih područja, kao što su vizualni i auditivni modaliteti te ortografski, fonološki i semantički sustavi (Caylak, 2010). To je višeslojan i složen proces koji se u alfabetskim sustavima razvija od početnoga prepoznavanja slova abecede, preko razabiranja riječi i iskaza te njihova povezivanja koje proizvodi ili oblikuje razumljivo značenje (Grosman, 2010). Ovladavanje čitanjem složen je kognitivni zadatak koji uključuje sposobnost pretvaranja grafičkih simbola (grafema) u glasove (foneme), tečno dekodiranje i razumijevanje (Lopes, 2012). Čitanje s razumijevanjem jedna je od osnovnih kompetencija koja omogućuje kvalitetan život, intelektualno napredovanje, cjeloživotno učenje i ekonomsku neovisnost (Peti-Stantić, 2019). Čitanje „*omogućuje i potiče razvoj cjelovite osobe*“ (Peti-Stantić, 2019, str. 44).

Vještine pismenosti jedna su od ključnih cjeloživotnih vještina, a čitanje jedna od najvažnijih aktivnosti na početku obrazovanja. Obrazovanje u velikoj mjeri ovisi o vještinama pismenosti (Bell, 2013), a dobra ovladanost ovim vještinama temelj su uspješnog učenja, akademskog i osobnog napredovanja. Usvajanje vještine čitanja pojedincima može predstavljati veći ili manji izazov (Carvalhais & da Silva, 2010; McCormack-Colbert, Wyn Jones, & Ware, 2017). Nemogućnost ili otežano usvajanje vještine čitanja ima dugotrajan utjecaj na zdravlje, ekonomsku sigurnost, društvenu uključenost i osobno blagostanje (Martinez & Fernandez, 2010). Stjecanje pismenosti dugotrajan je proces, a najvažnije razdoblje za njegovo usvajanje je rano i srednje djetinjstvo (Košak Babuder & Kavkler, 2013). To je razdoblje intenzivnog kognitivnog, jezičnog i akademskog razvoja koje je pod velikim utjecajem čimbenika iz okoline (Landry, Smith, Swank, & Guttentag, 2008). Obiteljski kontekst, koji uključuje socio-ekonomski status roditelja, čitalačko okruženje i roditeljske stavove prema čitanju, važan je čimbenik koji utječe na uspješnost u ovladavanju vještinama čitanja i pisanja.

Cilj je ovog rada dati pregled istraživanja o povezanosti socio-ekonomskih čimbenika i usvajanja vještine čitanja, s posebnim osvrtom na djecu romske nacionalne manjine. Istraživanjem utjecaja okolinskih čimbenika na ovladavanje čitanjem stvaraju se temelji za suzbijanje negativnih utjecaja siromaštva na obrazovanje, potiče socijalna uključenost i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu.

METODOLOGIJA

Pregled istraživanja strukturiran je u tri poglavlja. Prvo poglavlje bavi se povezanosti socio-ekonomskog statusa i obiteljskog čitalačkog okruženja s uspjehom djece u čitanju, drugo poglavlje bavi se obrazovanjem djece romske nacionalne manjine s naglaskom na hrvatski odgojno-obrazovni kontekst, dok treće poglavlje analizira rezultate istraživanja o usvajanju jezika, čitanja i pisanja kod djece romske nacionalne manjine. Za potrebe ovog rada pretražene su baze podataka: Google Scholar, Semantic Scholar, ResearchGate i Hrčak. Kako bi se izdvojilo što više radova koji uključuju djecu romske nacionalne manjine pretraga je obuhvaćala razdoblje od 2002. do 2023. godine. Korištene su sljedeće ključne riječi: socio-ekonomski čimbenici, obiteljsko čitalačko okruženje, siromaštvo, djeca romske nacionalne manjine, usvajanje čitanja, pismenost, akademski uspjeh. Kriteriji uključivanja bili su: (1) znanstveni radovi objavljeni u časopisima ili zbornicima radova, (2) radovi koji se bave povezanosti socio-ekonomskog statusa i usvajanja vještine čitanja, (3) radovi koji se bave povezanosti obiteljskog čitalačkog okruženja i usvajanja vještine čitanja, (4) radovi koji se bave usvajanjem jezičnih vještina, čitanja i pisanja kod djece romske nacionalne manjine i (5) radovi koji se bave obrazovanjem i akademskim uspjehom djece romske nacionalne manjine. Kriteriji isključivanja bili su: (1) diplomski radovi i (2) sažetci u zbornicima konferencija. Za potrebe ovog rada izdvojena su 52 znanstvena rada objavljena u časopisima i zbornicima radova. Izdvojeni radovi pisani su na engleskom, hrvatskom ili srpskom jeziku. Osim izdvojenih znanstvenih radova, korišteni su i izvještaji, strateški dokumenti i pravilnici vezani uz obrazovanje djece romske nacionalne manjine.

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Uloga socio-ekonomskog statusa i obiteljskog čitalačkog okruženja u usvajanju čitanja

Socio-ekonomski status složena je varijabla čiji su ključni pokazatelji prihodi članova kućanstva, razina obrazovanja roditelja i status njihovog zanimanja (Pop, 2020; Romeo, Uchida, & Christodoulou, 2022). Djeca koja odrastaju u nepovoljnim socio-ekonomskim uvjetima izložena su društvenom i fizičkom okruženju koje izravno utječe na kvalitetu i sigurnost života, uvjete stanovanja, dostupnost usluga i kvalitetu dostupne hrane i vode (Jensen, 2009) te predstavlja rizičan čimbenik povezan s osjećajem nesigurnosti, stresa i narušenog zdravstvenog stanja (Pop, 2020).

Nedostatne socio-ekonomske prilike u obitelji jedan su od ključnih rizičnih čimbenika za identifikaciju ranjivih skupina djece i učenika jer imaju utjecaj na njihov cjelokupni razvoj. Život u siromaštvu izvor je stresa za cijelu obitelj, što ograničava ostvarivanje kvalitetne povezanosti roditelja i djece u zajedničkim aktivnostima koje djeluju poticajno na ovladavanje čitanjem od najranije dobi. Nepovoljan obiteljski socio-ekonomski status utječe na spremnost djece za školovanje i stvara razlike u akademskim postignućima koje se s vremenom povećavaju (Hoff, 2013) i dovode do nejednakosti u ostvarenju obrazovnih ciljeva (Ryan, Fauth, & Brooks-Gunn, 2012). Djeca koja odrastaju u uvjetima siromaštva iskazuju nižu razinu spremnosti za školu (Hoff, 2013), nižu razinu usvojenosti rječnika i jezika (Buckingham, Beaman, & Wheldall, 2014; Hoff 2006; Sirin, 2005), nižu razinu usvojenosti čitalačkih vještina (Buckingham et al.,

2014; Košak Babuder & Kavkler, 2013; Owens, 2018; Sirin, 2005) i sporiji napredak u ovladavanju čitanjem (Buckingham et al., 2014; Owens, 2018; Sirin, 2005). Posljedično, kod djece koji potječu iz obitelji s nižim socio-ekonomskim statusom češće je prisutan slabiji školski uspjeh i češće se dijagnosticiraju teškoće čitanja i učenja općenito (Hartas, 2011; Herbers et al., 2012). Razina obrazovanja roditelja također ima ulogu u razvoju čitalačkih vještina kod djece. Roditelji s višom razinom obrazovanja posvećuju više vremena čitajući djeci i s djecom (Araújo & Costa, 2015; Gottfried et al., 2015). Djeca koja žive u uvjetima dubokog siromaštva izložena su posebnom riziku, a ta skupina obuhvaća oko 9.2% populacije prema podacima Svjetske banke (World bank group, 2020). Rijetka istraživanja potvrđuju značajan negativan utjecaj života u dubokom siromaštvu na opći kognitivni i jezični razvoj djece (Hamadani et al., 2014).

Povezanost socio-ekonomskog statusa i uspjeha djece u čitanju često je moderirana kvalitetom obiteljskog čitalačkog okruženja koje zauzima važno mjesto u istraživačkom prostoru (Molfese, Modglin, & Molfese, 2003; Rashid, Morris, & Sevcik, 2005; Kotrla Topić i Penava Brekalo, 2023). Obiteljsko čitalačko okruženje složen je konstrukt koji obuhvaća različite resurse i aktivnosti koji potiču čitanje i razvijanje čitalačkih navika (Niklas et al., 2020). Prema modelu obiteljskog čitalačkog okruženja (Senechal & LeFevre, 2002) aktivnosti poticanja čitanja i interakcije djece s pisanim materijalima kod kuće mogu biti formalnog (npr. ciljano učenje abecede) i neformalnog karaktera (npr. zabavne aktivnosti zajedničkog čitanja usmjerene na usvajanje jezika). Obiteljsko čitalačko okruženje predstavlja dio kućnog okruženja koje omogućuju djeci izlaganje materijalima za čitanje i doticaj s čitalačkim iskustvima, a uključuje dostupnost materijala za čitanje (ukupan broj knjiga u kućanstvu, broj dječjih knjiga i slikovnica, učestalost posjeta knjižnicama s djecom), roditeljske navike čitanja i zajedničke aktivnosti čitanja roditelja i djece (Niklas & Schneider, 2013; Ferreira et al., 2021). Uz navedeno, roditeljski pozitivni stavovi prema čitanju i vrijednosti koje pridodaju čitanju, njihova očekivanja i kvalitetne interakcije s djecom djeluju na stvaranje obiteljske okoline koja je poticajna za usvajanje čitanja (Bingham, 2007; Niklas, Cohrsen, & Tayler, 2016). Poticajno obiteljsko čitalačko okruženje je ono koje osigurava djetetu interakcije s roditeljima u aktivnostima koje uključuju čitanje i pisanje, različite materijale za čitanje te iskustva u kojima djeca promatraju svoje roditelje kako čitaju.

Istraživanja potvrđuju da je obiteljsko čitalačko okruženje važan su pretkazatelj uspjeha u predvještinama i vještinama čitanja i pisanja (Bracken & Fischel, 2008), kao i akademskog uspjeha (Shahaeian et al., 2018). U istraživanjima obiteljskog čitalačkog okruženja posebna pozornost pridodaje se zajedničkim aktivnostima čitanja roditelja i djece (Ferreira et al, 2021) koje mogu posredovati efekte života u nepovoljnim socio-ekonomskim uvjetima (Niklas et al., 2016). U aktivnostima zajedničkog čitanja roditelji aktivno potiču djecu da dovrše rečenice, odgovore na pitanja o pročitanim i ostvare dijaloške interakcije tijekom čitanja (Niklas et al., 2016). Dječje knjige i slikovnice predstavljaju jezično poticajan materijal jer sadrže znatno bogatiji rječnik od onoga koji dijete sluša i upotrebljava u svakodnevnoj komunikaciji, a poznato je da je rječničko znanje važan pokazatelj uspjeha u vještinama čitanja na početku školovanja (Juel, 2005). Djeca koja dolaze iz obitelji koje pružaju više kognitivno stimulirajućeg materijala, igraćaka, igara i slikovnica uspješnija su u ovladavanju vještinama čitanja i pisanja u početnom razdoblju školovanja (Savage, 2001). S druge strane, djeca iz obitelji nižeg socio-ekonomskog statusa imaju manje kognitivno poticajnih mogućnosti, manje knjiga

kod kuće, rjeđe posjećuju knjižnice i kulturne priredbe (Kumanyika & Grier, 2006). Njihovi se roditelji kasnije uključuju u aktivnosti čitanja s djecom, u prosjeku tek nakon četiri godine formalnog obrazovanja, odnosno nakon početnog neuspjeha njihove djece (Hemmerechts, Agirdag, & Kavadias, 2017). Kvalitetno obiteljsko čitalačko okruženje, a osobito roditeljske navike čitanja djeci i s djecom mogu kompenzirati nepovoljne socio-ekonomske uvjete u obitelji. Usprkos socio-ekonomskim preprekama i nedostatku materijalnih resursa, poticajne interakcije između roditelja i djece u aktivnostima zajedničkog čitanja potiču usvajanje rječnika, fonološke svjesnosti te vještina čitanja i pisanja i kod djece koja odrastaju u uvjetima siromaštva (Vally, 2012).

U središnjoj i jugoistočnoj Europi, etnička skupina koja se suočava s visokim stupnjem siromaštva je romska nacionalna manjina (UNICEF, 2011). Djeca iz romskih obitelji predstavljaju posebno rizičnu skupinu jer odrastaju u obiteljskom okruženju koje je često nedovoljno stimulirajuće. Djeca romske nacionalne manjine u značajnije su nepovoljnijem položaju već na samom početku obrazovanja, a nepovoljan socio-ekonomski status i okolinski čimbenici povezani s uvjetima odrastanja izravno utječu na njihove obrazovne mogućnosti (Lervåg et al., 2019).

Romska nacionalna manjina – obrazovanje u uvjetima siromaštva

U Republici Hrvatskoj živi oko 25 000 Roma koji čine jednu od 22 nacionalne manjine (Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje 2021. do 2027.). Romske obitelji najčešće žive u neprimjerenim socio-ekonomskim uvjetima, uz nedovoljno obrazovane roditelje i nedovoljno kognitivno poticajno kućno okruženje (Biro, Smederevac i Tovilović, 2009). Poznato je da većina djece Roma i njihovih obitelji živi u relativnom siromaštvu, pri čemu ih čak 9 % živi u apsolutnom siromaštvu (Bagić i sur., 2014), a siromaštvo među Romima dublje je i trajnije u odnosu na opću populaciju (Kutnjak Vrtarić, 2017). Romi nerijetko žive u prostorno odvojenim zajednicama, a život u njima obilježen je tradicionalnim vrijednostima koje uključuju ranije prekidanje obrazovanja i zaposlenje, rano stupanje u brak i mnogobrojno potomstvo (Pahić, Vidović i Miljević-Ridički, 2011). Romi ne pridodaju značajnu vrijednost važnosti obrazovanja jer njihov način života, poslovi kojima se bave i prihodi koje ostvaruju nisu uvjetovani stupnjem obrazovanja (Tourtouras, Pavlis Korre, & Kyridis, 2016). Zbog tradicionalnih vrijednosti romske zajednice, u posebnom su riziku djevojčice i mlade žene koje su pod kulturnim i društvenim pritiskom ranog stupanja u brak i ranog stvaranja potomstva, zbog čega im često nije omogućen nastavak obrazovanja (UNICEF, 2011).

Unatoč naporima obrazovnih politika i praksi zemalja Europe i svijeta za univerzalnu pristupačnost obrazovanju, romska zajednica i dalje se suočava s izazovima nedovoljne uključenosti u odgojno-obrazovni sustav. Prema podacima UNICEF-a (2011) u svijetu samo oko 20 % djece Roma završava osnovnoškolsko obrazovanje. U Republici Hrvatskoj trećina djece Roma u dobi od 3. do 6. godine obuhvaćeno je predškolskim odgojem i obrazovanjem, 95.3 % njih obuhvaćeno je osnovnoškolskim obrazovanjem, a za 85% njih najveći stupanj ostvarenog obrazovanja jest završena osnovna škola ili manje od toga (Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje 2021. do 2027.). Slični podaci dobiveni su i u drugim europskim državama (Biro i sur., 2009; UNICEF, 2011). Samo 20 % Roma nastavlja školovanje nakon osnovnoškolskog obrazovanja (Pita, Konstantinou, & Anatoliki, 2016).

Djeci romske nacionalne manjine učestalo su potrebne prilagodbe u sustavu odgoja i obrazovanja jer nisu u mogućnosti savladavati ishode redovnog kurikuluma. Podaci pokazuju da se 17 % djece Roma školuje prema primjerenom programu obrazovanja, što je oko 2 % više u odnosu na opću populaciju u Republici Hrvatskoj (Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje 2021. do 2027). Djeca romske nacionalne manjine često su u većem broju zastupljena u posebnim ustanovama odgoja i obrazovanja za djecu s višestrukim teškoćama u razvoju, a ujedno i nedostatno uključena u razrede s većinskim stanovništvom (Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje 2021. do 2027). Učestali izostanci romske djece iz škole, kao i slaba akademska postignućima uočavaju se već u ranom razdoblju obrazovanja i dovode do preranog napuštanja školovanja (Dolean, Tincas i Damsa, 2016; Lervåg et al., 2019; Mendes & Magano, 2016).

Rano prekidanje školovanja i niska razina obrazovanja Roma povezana je s razinom njihove pismenosti. Stopa nepismenosti u romskoj populaciji oko 15 % (Bagić i sur., 2014). S obzirom da u ukupnom udjelu Roma bez završenog osnovnog obrazovanja i udjelu nepismenih Roma prevladavaju Romkinje, navedeni podaci su zabrinjavajući jer je stupanj obrazovanja majke, njena obrazovna očekivanja i uključenost u obrazovanje svoje djece važna odrednica u pružanju podrške djeci u usvajanju jezika i pismenosti (Biro i sur., 2009; Ferreira et al., 2021).

Usvajanje jezika, čitanja i pisanja kod djece romske nacionalne manjine

Istraživanja koja se bave usvajanjem vještina čitanja i pisanja kod djece romske nacionalne manjine su nedostatna, unatoč činjenici da ova populacija pripada jednoj od najugroženijih manjinskih skupina u Europi (Ferreira et al., 2021). Čitanje i pisanje osnovne su akademske vještine, a ovladavanje ovim vještinama pod znatnim je utjecajem razine usvojenosti jezika. Djeci romske nacionalne manjine hrvatski je drugi jezik. Poznato je da je razvoj jezika pod velikim utjecajem čimbenika iz djetetove neposredne okoline. Interakcije roditelja i djece koja odrastaju u nepovoljnom socio-ekonomskom okruženju uključuju uporabu jednostavnijih rečeničnih struktura, manje rječničke raznolikosti i više direktivnosti u komunikaciji (Hulme, Snowling, West, Lervåg, & Melby-Lervåg, 2020). Jezični razvoj djece romske nacionalne manjine dodatno je opterećen odrastanjem u dvojezičnoj sredini, pri čemu je uporaba standardnog jezika u kućnom okruženju rijetka (Hoff, 2013). Podaci pokazuju da samo 6 % Roma govori hrvatskim jezikom kod kuće (Pahić i sur., 2011).

U Republici Hrvatskoj pripadnici romske nacionalne manjine materinski su govornici triju različitih jezika (bajaški rumunjski, romani čhiba i albanski), koji najčešće jednoznačno nazivaju romskim jezikom (Radosavljević, 2016). S obzirom da sve do polaska u školu djeca Romi često nemaju iskustva komunikacije s osobama izvan njihove obitelji i uže zajednice te ulaze u sustav obrazovanja bez dovoljnog poznavanja standardnog jezika, obrazovni zahtjevi koji se stavljaju pred njih dvostruko su veći, budući da moraju komunicirati na jeziku koji im nije materinski (Hoff, 2013; Čerešniková, Rosinský, Samko, & Vanková, 2017). Djeca romske nacionalne manjine školuju se prema modelu koji podrazumijeva izvođenje cjelokupne nastave na hrvatskome jeziku, uz dva do pet školskih sati posvećenih njegovanju romskog jezika i kulture i uključivanje u dopunsko učenje hrvatskoga jezika u trajanju od 70 sati godišnje (*Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla*

učenika, NN 15/1) te se uz od njih očekuje odgovarajuća razina jezične kompetentnosti kako bi mogli sudjelovati u odgojno – obrazovnom procesu.

Nekoliko se istraživanja bavilo procesima usvajanja hrvatskoga jezika kod djece Roma (npr. Cvikić i Jelaska, 2005; Turza-Bogdan i Ciglar, 2011), a rezultati upućuju na to da djeca Romi ne vladaju hrvatskim jezikom na razini vršnjaka izvornih govornika (Cvikić i Kuvač, 2007; Turza-Bogdan i Ciglar, 2011). Hrvatić (2005) navodi da tek u prvih nekoliko godina formalnoga obrazovanja djeca Romi dosegnu receptivni stupanj dvojezičnosti, dok tek dio njih na kraju četvrtoga razreda dosegne reproduktivni stupanj koji se iskazuje u izražavanju mišljenja na drugome jeziku, uporabi većega broja riječi i gramatičkih pravila i mogućnosti ponavljanja složenijih sintaktičkih oblika. Rječnik Roma, školskih obveznika, je sužen, morfološka sastavnica jezika usvojena je na vrlo niskoj razini, glagolski vid specifičan za hrvatski jezik nije usvojen, a opće jezične i komunikacijske sposobnosti na hrvatskome jeziku nedovoljne su za samostalno slaganje rečenica i većih jezičnih cjelina (Kuvač i Cvikić, 2007).

Zbog nedovoljna poznavanja jezika djeca Romi očekivano postižu lošije rezultate na zadacima koji ispituju fonološke i druge jezične vještine ključne za usvajanje čitanja i pisanja. Istraživanje López-Escribana i Beltrána (2009) provedeno na manjinskim skupinama, uključujući i djecu Rome koji su izvorni govornici španjolskoga ukazuje na njihove slabije rezultate na mjerama fonološke svjesnosti, brzoga imenovanja i fonološkoga imenovanja u odnosu na djecu pripadnike većinskoga stanovništva. Očekivano, druga istraživanja potvrđuju da djeca Romi kojima materinski nije jezik većinskog stanovništva iskazuju niže razine fonološke svjesnosti na samom početku školovanja u odnosu na svoje vršnjake (Dolean et al., 2016), kao i nižu razinu rječničkog znanja (Biro i sur., 2009).

U hrvatskome kontekstu istraživanje usvojenosti predvještina čitanja i pisanja kod djece Roma provele su Martan i Srebačić (2020). Autorice su ispitivale razinu usvojenosti predvještina čitanja i pisanja kod djece Roma školskih obveznika i utvrdile nedovoljnu usvojenost pojedinih sastavnica predvještina čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku i nedostatno razvijene vizualno-perceptivne sposobnosti. Rezultati su ukazivali na to da djeca Romi na većini ispitanih jezičnih varijabli (raspoznavanje i proizvodnja rime, raščlamba rečenica na riječi, slogovna i fonemska raščlamba, ponavljanje riječi i lažnih riječi) odstupaju od urednoga postignuća i postižu značajno niže rezultate od djece izvornih govornika hrvatskoga jezika, a razlike su prisutne i na nejezično uvjetovanim zadacima vizualnog raspoznavanja i precrtavanja.

Na neraskidiv utjecaj nedostatno razvijenih predvještina čitanja i pisanja na teškoće usvajanja čitanja kod djece Roma ukazuju rezultati nekoliko opsežnih longitudinalnih istraživanja provedenih u Rumunjskoj. Rezultati upućuju na velike raskorake između romske i neromske populacije u usvojenosti fonološke svjesnosti i vještina čitanja na početku obrazovanja, slabijem napretku u ovim vještinama tijekom školovanja, kao i značajnim odstupanjima u zadacima koji ispituju razumijevanje pročitano g teksta (Dolean et al., 2016; 2019; Lervåg et al., 2019). Također, socio-ekonomski status, čiji je efekt djelomično moderiran neverbalnim kognitivnim sposobnostima i broju sati izostanaka učenika s nastave, objašnjava značajan dio varijance usvojenosti rječnika i čitanja, kao razlika u napretku u razumijevanju pročitano g između romske i neromske populacije (Dolean et al., 2019; Lervåg et al., 2019).

Usprkos uključivanju u obrazovni sustav, nedostatan znanje jezika kod djece Roma prisutno je i tijekom razdoblja formalnog obrazovanja na što ukazuju istraživanja koja su uglavnom bila usmjerena na semantičku sastavnicu jezika. Biro i suradnici (2009) istraživali su utjecaj okolinskih čimbenika na akademska postignuća učenika prvog razreda osnovne škole u Republici Srbiji. Rezultati su, između ostalog, ukazivali na znatne razlike u razini rječničkog znanja djece romske nacionalne manjine u odnosu na njihove vršnjake (0.85 standardne devijacije), a obrazovna poticanja u obitelji i očekivanja roditelja najistaknutiji su pokazatelji akademskog uspjeha na kraju prvog razreda te moderiraju utjecaje niskog socio-ekonomskog statusa. Slični rezultati dobiveni su u Republici Slovačkoj i ukazuju da kontinuirane razlike u razini rječničkog znanja postoje i nakon godine dana školovanja djece romske nacionalne manjine (Čerešniková et al., 2017).

Djeca Romi odstupaju na nacionalnim testovima čitalačke kompetentnosti, pri čemu zaostaju više od jedne standardne devijacije u rezultatima na testovima čitanja s razumijevanjem u Republici Srbiji (Baucal, 2006). Gotovo 90% djece Roma koji žive u Republici Sjevernoj Makedoniji na kraju prvoga razreda nije usvojilo velika tiskana slova, njihova prosječna ocjena iz Makedonskog jezika u trećem razredu je 2.5 od 5, čitaju s teškoćama, čine pogreške u pisanju, nedostatna su im pravopisna znanja, djelomično razumiju sadržaj pročitane teksta, s teškoćama prepričavaju sadržaje na standardnom jeziku i otežano razumiju jezik svojih učitelja (Rizova, Bekar, & Velkovski, 2020). Radna skupina za praćenje i nadzor realizacije posebnog programa za učenje hrvatskog jezika za učenike pripadnike romske nacionalne manjine (2011) koja je imenovana u svrhu izvršenja presude Europskoga suda za ljudska prava u predmetu Oršuš i drugi protiv Hrvatske¹ prikupila je podatke od učitelja o teškoćama djece Roma u sustavu obrazovanja. Učitelji opetovano ističu da romski učenici i u višim razredima osnovne škole nemaju usvojenu fonemsku svjesnost i još uvijek ne imenuju sva slova pravilno.

Osim jezične prepreke, usvajanje čitanja na jeziku koji nije materinski povezan je s identitetom, percepcijom i socio-kulturalnim obilježjima pripadnika romske nacionalne manjine (Pop, 2020.). Stoga problematiku pismenosti romske nacionalne manjine treba sagledati u širem kontekstu. Lauritzen i Nodeland (2018) ističu da postoji konstantan konflikt između kulture romske zajednice i obrazovanja kao takvog, jer Romi smatraju da akademsko napredovanje dovodi do kulturnog otuđenja (Brüggemann 2014). Upravo način života romske zajednice može biti prepreka obrazovanju djece (Orcan, Cicekler, & Ari, 2014). Djeca Romi zainteresirana su samo za usvajanja osnovnih vještina pismenosti jer smatraju da su im one dovoljne za budući život u zajednici (Rosário et al., 2014). Romska zajednica ističe važnost usvajanja praktičnih znanja i vještina kod kuće više od formalnog obrazovanja (Levinson, 2007; Rizova et al., 2020). Iako još uvijek postoji nevoljkost dijela romske zajednice da prihvate sve prakse koje bi mogle biti u sukobu s njihovim tradicionalnim vrijednostima i prioritetima, dio roditelja Roma smatra pismenost poticajnim čimbenikom u osiguravanju boljih uvjeta života njihove djece (Kyuchukov 2006). Navedeni rezultati jasno upućuju na nužnost mijenjanja stavova Roma prema pismenosti i sustavnom usvajanju vještina čitanja i pisanja, kao i osnaživanje romske zajednice da prepozna i uvažava važnost obrazovanja.

¹ Predmet je dostupan na poveznici [Orsus and Others v. Croatia | Refworld](#)

ZAKLJUČAK

Ovladavanje vještinama čitanja i pisanja složen je proces koji zahtijeva pravovremenu podršku u obiteljskom i formalnom obrazovnom okruženju. Iako su čitanje i pisanje temeljne akademske vještine koje se sustavno poučavaju tijekom školovanja, uspjeh u ovim vještinama ovisi o okolinskim čimbenicima. Djeca romske nacionalne manjine susreću se s brojnim izazovima u ovladavanju ovim vještinama, među kojima se ističe život u nepovoljnim socio-ekonomskim uvjetima, nekvalitetno čitalačko okruženje i nedovoljno poznavanje jezika akademske poduke. Istraživanja sustavno potvrđuju izrazite teškoće koje ova skupina ima u ovladanosti svim jezičnim sastavnicama, predvještina čitanja i pisanja, kao i teškoćama usvajanja čitanja i uporabe pisanog jezika u svrhu učenja. Odgojno-obrazovni sustavi imaju veliku ulogu u ostvarenju kvalitetne suradnje s roditeljima djece romske nacionalne manjine kako bi se osiguralo da se naponi za poboljšanje čitanja u formalnom obrazovnom okruženju razumiju, podržavaju i nastavljaju kod kuće. Poticanje romske djece da postanu samoregulirani učenici koji razumiju važnost obrazovanja ključan je čimbenik u osiguranju uspješnijeg uključivanja ove ranjive skupine u društvo.

LITERATURA

- Araújo, L., & Costa, P. (2015). Home Book Reading and Reading Achievement in EU Countries: The Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation*, 21(5–6), 422-348. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803>
- Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2005). Istraživanja hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. U Z. Jelaska (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 127-134). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Cvikić, L. i Kuvač, J. (2007). Usvojenost hrvatskoga jezika u romske djece predškolske dobi. U L. Cvikić (Ur.): *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga: priručnik s radnim listovima* (str. 86 – 96). Zagreb: Profil International.
- Košak Babuder, M., & Kavkler, M. (2013). The latent structure of reading comprehension problems in pupils living in poverty. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(1), 1-12.
- Bagić, D., Burić, I., Dobrotić, I., Potočnik, D. i Zrinščak, S. (2014). *Romska svakodnevnica u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjenu*. <https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/undp-hrroma-everyday-2015.pdf>
- Baucal, A. (2006). Development of Mathematical and Language Literacy among Roma Students. *Psihologija*, 39(2), 207-227.
- Bell, S. (2013). Professional Development for Specialist Teachers and Assessors of Students with Literacy Difficulties/Dyslexia: 'To Learn How to Assess and Support Children with Dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 104-113. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12002>
- Bingham, G. E. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-Reading Interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education & Development*, 18(1), 23-49. <https://doi.org/10.1080/10409280701274428>
- Biro, M., Smederevac, S. i Tovilović, S. (2009). Ekonomski i kulturalni faktori školskog potignuća romske dece. *Psihologija*, 42(3), 273-288. <https://doi.org/10.2298/PSI0903273B>

- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children from Low-Income Backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67 <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>.
- Brüggemann, C. (2014). Romani Culture and Academic Success: Arguments against the Belief in a Contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), 439-452. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990229>
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why Poor Children are More Likely to Become Poor Readers: The Early Years. *Educational Review*, 66(4), 428-446. <https://doi.org/10.1177/0004944113495500>
- Carvalho, L., & da Silva, F. C. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 1-8.
- Caylak, E. (2010). The Studies about Phonological Deficit Theory in Children with Developmental Dyslexia. *American Journal of Neuroscience*, 1(1), 1-12.
- Čerešňíková, M., Rosinský, R., Samko, M. i Vanková, K. (2016). Language competence of Roma children upon entering to school. In *EDULEARN16 Proceedings* (pp. 5089-5094). IATED: Seville, Spain. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.2204>
- Dolean, D., Tincas, I., & Damsa, C. I. (2016). Enhancing the Pre-Literacy Skills of Roma Children: The Role of Socio-Economic Status and Classroom Interventions in the Development of Phonemic Awareness. *New Educational Review*, 45(3), 39-51. <https://doi.org/10.15804/ner.2016.45.3.03>
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C. i Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Ferreira, I. A., Silva, C. S., Neves, L., Guichard, S., & Aguiar, C. (2021). Predictors of Shared Book Reading at Home with Preschoolers: Are There Differences between Roma and Non-Roma Low-Income Families? *Social Psychology of Education*, 24(5), 11631-191. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09648-5>.
- Gottfried, Allen W., Schlackman, J., Gottfried, Eskeles, E., & Boutin-Martinez, A. S. (2015). Parental Provision of Early Literacy Environment as Related to Reading and Educational Outcomes Across the Academic Lifespan. *Parenting*, 15(1), 24-38. <https://doi.org/10.1080/15295192.2015.992736>.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Algoritam: Zagreb, Hrvatska.
- Hamadani, J. D., Tofail, F., Huda, S. N., Alam, D. S., Ridout, D.A., Attanasio, O. i Grantham-McGregor, S. M. (2014). Cognitive Deficit and Poverty in the First 5 Years of Childhood in Bangladesh. *Pediatrics*, 134(4), 1001-1008. <http://doi.org/10.1542/peds.2014-0694>.
- Hartas, D. (2011). Families' Social Backgrounds Matter: Socio-Economic Factors, Home Learning and Young Children's Language, Literacy and Social Outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The Relationship between Parental Literacy Involvement, Socio-Economic Status and Reading Literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>.
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C.-K., Hinz, E. i Masten, A. S. (2012). Early Reading Skills and Academic Achievement Trajectories of Students Facing Poverty, Homelessness, and High Residential Mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>.
- Hoff, E. (2006). How Social Contexts Support and Shape Language Development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>.

- Hoff, E. (2013). Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low-SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>.
- Hrvatić, N. (2005). Obrazovanje Roma u Hrvatskoj: pretpostavka za bolju kvalitetu života? U M. Štambuk (ur.), *Kako žive hrvatski Romi* (str. 177-200). Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A. i Melby-Lervåg, M. (2020). Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 372-377. <https://doi.org/10.1177/0963721420923684>.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do about It*. Alexandria, Va: ASCD.
- Juel, C. (2005). *The Impact of Early School Experiences on Initial Reading*. New York: The Guilford Press.
- Kotrla Topić, M., Penava Brekalo, Z. (2023). Povezanost obiteljskog literarnog okruženja i jezičnih sposobnosti djeteta u predškolskoj dobi sa školskim uspjehom iz Hrvatskog jezika na kraju 2. razreda osnovne škole. U E. Berbić Kolar, I. Marinić, i K. Čosić (Ur.). *Dijete i jezik danas: Čitanje u suvremenom okruženju: zbornik radova s X. međunarodnog znanstvenog skupa* (str. 143-155). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Kumanyika, S. K., & Grier, S. (2006). Targeting Interventions for Ethnic Minority and Low-Income Populations. *The Future of Children*, 16(1), 187-207. <https://doi.org/10.1353/foc.2006.0005>.
- Kutnjak Vrtarić, M. (2017). Magnet-škole kao mogući model obrazovne desegregacije i socijalnog uključivanja romske djece u Hrvatskoj. *Školski Vjesnik*, 66(3), 423-442.
- Kyuchukov, H. (2006). Early Home Literacy of Roma Children in Bulgaria. *Education et Societes Plurilingues*, 20, 51-62.
- Lakuš, M. i Erdeljac, V. (2012). Uspjeh u nastavnim predmetima Hrvatskome jeziku i Matematici kod učenika s disleksijom. *Govor*, 29(2), 97-119.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Guttentag, C. (2008). A Responsive Parenting Intervention: The Optimal Timing across Early Childhood for Impacting Maternal Behaviors and Child Outcomes. *Developmental Psychology*, 44(5), 1335-1353. <https://doi.org/10.1037/a0013030>.
- Lauritzen, S. M., & Nodeland, T. S. (2018). What is the Problem Represented to Be? Two Decades of Research on Roma and Education in Europe. *Educational Research Review*, 24, 148-169. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002>.
- Lervåg, A., Dolean, D., Tincas, I., & Melby-Lervåg, M. (2019). Socioeconomic Background, Nonverbal IQ and School Absence Affects the Development of Vocabulary and Reading Comprehension in Children Living in Severe Poverty. *Developmental Science*, 22(5), 1-15. <https://doi.org/10.1111/desc.12858>.
- Levinson, M. P. (2007). Literacy in English Gypsy Communities: Cultural Capital Manifested as Negative Assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5-39. <https://doi.org/10.3102/0002831206298174>.
- Lopes, J. (2012). Biologising Reading Problems: The Specific Case of Dyslexia. *Contemporary Social Science*, 7(2), 215-229.
- López-Escribano, C., & Beltrán, J. A. (2009). Early Predictors of Reading in Three Groups of Native Spanish Speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 84-95. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001505>. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190571E.pdf>

- Mccormack-Colbert, A., Jones, W. S., & Ware, J. (2017). Perceptions of Support for Secondary School Learners with Dyslexia in France and in Wales: Case Study Analyses. *Support for Learning*, 32(1), 20-40. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12149>.
- Mendes, M. M., & Magano, O. (2016). School Pathways and Economic Practices of Portuguese Ciganos: Some Continuities and Changes. *Social Identities*, 22(6), 561-576. <https://doi.org/10.1080/13504630.2016.1186537>.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The Role of Environment in the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study of Preschool and School-Age Measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 59-67. <https://doi.org/10.1177/00222194030360010701>.
- Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje 2021. do 2027. (2021). Vlada Republike Hrvatske, Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. Preuzeto s Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina - Nacionalni plan za uključivanje Roma, za razdoblje od 2021. do 2027. godine (gov.hr)
- Niklas, F., Cohrsen, C., & Tayler, C. (2016). Parents Supporting Learning: A Non-Intensive Intervention Supporting Literacy and Numeracy in the Home Learning Environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121-142. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147>.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmić, S. C. (2020). The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>.
- Orcan, M., Cicekler, C. Y., & Ari, R. (2014). A Study on the Mothers of Roma Children Who Are a Risk Group. *European Journal of Educational Research*, 3(2), 259-272. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.2.59>.
- Owens, A. (2018). Income Segregation between School Districts and Inequality in Students' Achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1-27. <https://doi.org/10.1177/0038040717741180>.
- Pita, E., Konstantinou, K., & Anatoliki S. A. (2016). *Education and Employment: The Situation of Roma in 8 EU Member States*. Developmental Agency of Eastern Thessaloniki's Local Authorities Anatoliki S.A.
- Pahić, T., Vizek Vidović, V., & Miljević-Riđički, R. (2011). Involvement of Roma Parents in Children's Education in Croatia: A Comparative Study. *Journal of Research in International Education*, 10(3), 275-292. <https://doi.org/10.1177/1475240911422484>.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 32-47. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00032.x>.
- Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Pop, R. (2020). Challenges of Teaching Roma Minority Children How to Read: What Do We Know and What Can We Do About It? *European Journal of Teaching and Education*, 2(3), 65-78. <https://doi.org/10.33422/ejte.v2i3.496>.
- Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika* (2015). *Narodne novine*, 15/13. www.nn.hr.
- Radosavljević, P. (2016). Romi Bajaši u Hrvatskoj. U T. V. T. Pišković (Ur.), *Zbornik 44. seminara Zagrebačke slavističke škole: Drugi alteritet, identitet, kontakt u hrvatskome*

- jeziku, književnosti i kulturi* (str. 185-196). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebačka slavistička škola - Hrvatski seminar za strane slaviste.
- Rashid, F. L., Morris, R. D., & Sevcik, S. A. (2005). Relationship Between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 2-11. <https://doi.org/10.1177/00222194050380010101>.
- Rizova, E., Bekar, M. i Velkovski, Z. (2020). Educational Challenges of Roma Minorities: The Case of the Republic of North Macedonia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8(3), 113-122. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-3-113-122>.
- Romeo, R. R., Uchida, L., & Christodoulou, J. A. (2022). Socioeconomic Status and Reading Outcomes: Neurobiological and Behavioral Correlates. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(183-184), 57-70. <https://doi.org/10.1002/cad.20475>.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., & Mourão, R. (2014). Understanding Gypsy Children's Conceptions of Learning: A Phenomenographic Study. *School Psychology International*, 35(2), 152-166. <https://doi.org/10.1177/0143034312469304>.
- Ryan, R. M., Fauth, R. C., & Brooks-Gunn, J. (2012). Childhood poverty. In O. L. Saracho & B. Spodek (Eds.), *The handbook of research on the education of young children* (pp. 301-321). London, New York: Routledge.
- Savage, R. (2001). The simple view of reading: Some evidence and possible implications. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/02667360120039951>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G. i Harrison, L. J. (2018). Early Shared Reading, Socioeconomic Status, and Children's Cognitive and School Competencies: Six Years of Longitudinal Evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>.
- Tourtouras, C., Pavlis Korre, M., & Kyridis, A. (2016). The School Career and the Educational Exclusion of the Roma Children in Greece. *Journal of Sociological Research*, 7(1), 10-32. <https://doi.org/10.5296/jsr.v7i1.8964>.
- Turza-Bogdan, T. i Ciglar, V. (2011). Nastava hrvatskoga jezika u višejezičnoj sredini. U A. Bežen i B. Majhut (Ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 271-282). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- UNICEF. (2011). *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
- Vally, Z. (2012). Dialogic Reading and Child Language Growth — Combating Developmental Risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627. <https://doi.org/10.1177/008124631204200415>.
- World bank group. (2020). *World development Report. Trading for development in the age of global value chains*.

TJELESNA AKTIVNOST KAO FAKTOR UNAPREĐENJA KVALITETE ŽIVOTA DJECE

PHYSICAL ACTIVITY AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN

Daniela CAR MOHAČ

Dječji vrtić Radost Crikvenica, Društvo za sportsku rekreaciju „Sport & Fun“ Crikvenica,
Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

Tjelesna aktivnost primarna je potreba djeteta i temelj zdravog rasta i razvoja. Ona pomaže u postizanju optimalnog zdravstvenog stanja i samim time dovodi do smanjenja razvoja mnogih kroničnih bolesti. No, evidentan je trend opadanja razine tjelesne aktivnosti u svijetu. Posebno su zabrinjavajući sve lošiji rezultati kod djece i mladih. Poražavajuća je činjenica da se suvremeno društvo suočava sa sve izraženijim (negativnim) posljedicama sedentarnog načina života, čijih posljedica nisu lišena ni djeca. Vrijeme rane i predškolske dobi kritičan je period stvaranja zdravih navika. Ovdje dolazi do izražaja značaj ustanova ranog odgoja, ali i kraćih sportskih programa te odgajatelja i trenera koji mogu biti bitan čimbenik u stvaranju zdravih navika kod djece, ali i njihovih obitelji. Cilj je ovog rada ukazati na značaj tjelesnih aktivnosti kod djece rane i predškolske dobi, kao i istaknuti dobrobiti pokreta/tjelesnih aktivnosti u radu s djecom.

Ključne riječi: djeca rane i predškolske dobi, pokret, tjelesna aktivnost, zdravlje

ABSTRACT

Physical activity is a child's primary need and the basis of healthy growth and development. It helps in achieving an optimal state of health and thus leads to a reduction in the development of many chronic diseases. However, there is an evident trend of decreasing levels of physical activity in the world. The worsening results in children and young people are especially worrying. It is a devastating fact that modern society is facing increasing (negative) consequences of a sedentary lifestyle, even when it comes to children. Early and preschool age is a critical period for creating healthy habits. This is where the importance of early childhood education institutions, as well as shorter sports programs and educators and trainers, comes to the fore, as they can be an important factor in creating healthy habits for children and their families. The aim of this work is to point out the importance of physical activities in children of early and preschool age, as well as to highlight the benefits of movement/physical activities in working with children.

Keywords: children of early and preschool age, movement, physical activity, health

UVOD

Potreba za kretanjem najizraženija je u ranom djetinjstvu. Sport i tjelesno vježbanje najvažniji su preduvjet pravilnog rasta, razvoja antropoloških obilježja te unaprjeđenja zdravlja kod djece. Kontinuirano i organizirano tjelesno vježbanje već u predškolsko doba utječe na individualni stav svakog pojedinca i na stvaranje zdravih navika koje će nas pratiti kroz čitav život.

Prednosti ranog bavljenja tjelesnim vježbanjem su mnogobrojne. Redovitim tjelesnim vježbanjem ne utječemo samo na pravilan tjelesni i zdravstveni razvoj već i na cjelokupni razvoj ličnosti, uključujući razvoj moralnih osobina i socio-emocionalni razvoj. Brojni su autori (Parfitt & Eston 2005; Moore et al., 2003; Rowlands et al., 2000; Pejčić i sur., 2009) koji ističu pozitivne učinke tjelesne aktivnosti na djecu, kako na regulaciju tjelesne masti, aerobnu kondiciju, zdravlje kostiju, psihološku dobrobit, poboljšanje zdravlja općenito, kao i stvaranje svijesti i navika o potrebi redovitog vježbanja. Dokazano je kako tjelesna aktivnost značajno utječe na zdravlje – smanjuje vjerojatnost kardiovaskularnih bolesti, dijabetes i rak (Warburton et al., 2006, prema Edwards, 2016). Pejčić i suradnici (2009) navode da je upravo predškolski period povoljno vrijeme za stimuliranje razvoja morfoloških karakteristika, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te povećanje optimalnog dosega biotičkih motoričkih znanja. Rane godine života djece pružaju priliku za razvoj motoričkih sposobnosti i uspostavljanje cjeloživotnih obrazaca. To je i vrijeme brzog rasta i fizičkog, emocionalnog i društvenog razvoja. Ovo je kritična faza tijekom koje je potrebno djeci stvoriti što više prilika da budu tjelesno aktivna. Nedostatak prilika za kretanje tijekom djetetovih prvih godina razvoja njihove motoričke pismenosti tijekom ranog djetinjstva može dovesti do razornih posljedica za dijete (Whitehead, 2010).

Međutim, evidentan je trend opadanja razine tjelesne aktivnosti u svijetu. Suvremeni način života doveo je do toga da posljedice nedostatnog kretanja osjećaju i djeca. Brojna istraživanja pokazuju kako nedovoljna tjelesna aktivnost djece i mladih (a posljedično povećana razina sedentarnih aktivnosti) predstavlja sve veći problem u suvremenom društvu i jedan je od čimbenika koji utječu na porast pretilosti u predškolskoj i mladoj školskoj dobi (Andersen et al., 1998; Edwards & Tsouros 2006). I premda većina zdravstvenih agencija sugerira da bi škole, a posebice učitelji tjelesnog odgoja, trebali preuzimati ulogu promicanja tjelesne aktivnosti (Pate et al., 2006; WHO, 2000), brojni autori (Coe et al., 2006; McKenzie et al., 2000; Pate, O'Neill, & McIver, 2011) ističu kako sami programi tjelesnog odgoja ne pružaju dovoljno umjerenu do snažnu tjelesnu aktivnost (MVPA) te time ne zadovoljavaju zdravstvene preporuke o minimumu dnevne tjelesne aktivnosti. Iako su predškolska djeca tjelesno aktivnija od djece školske dobi, zbog svoje prirodne potrebe za kretanjem, ali i načina na koji je strukturirana i organizirana ustanova u kojoj borave (predškolska ustanova potiče aktivniji boravak od školske), evidentan je pad u broju predškolske djece koja su tjelesno aktivna. Zabrinjavajući su rezultati istraživanja o nedovoljnoj tjelesnoj aktivnosti djece rane dobi koji ukazuju na to kolika je opasnost narušavanja zdravstvenog statusa i opće dobrobiti djece rane dobi. Rezultati istraživanja Petrić i suradnika (2019) pokazali su da niti jedno dijete ne zadovoljava kriterije od minimalno 60 minuta kretanja dnevno, umjerenim do visokim intenzitetom, a sukladno preporukama Svjetske zdravstvene organizacije. Rješenje se nazire u razvoju motoričke pismenosti, stvaranju navika aktivnog življenja i održavanja tjelesne aktivnosti kroz život (Petrić i sur., 2019).

Vrijeme rane i predškolske dobi kritičan je period stvaranja zdravih navika. Istraživanja pokazuju da se obrasci tjelesne aktivnosti odraslih uspostavljaju tijekom ranog djetinjstva (Oliver et al., 2007; Trost et al., 2003; Cashmore & Jones, 2008). Roditelji i odgojitelji imaju ključnu ulogu u razvoju djece i ujedno predstavljaju model ponašanja. U današnje vrijeme, u kojem dolazi do institucionalizacije odgoja i obrazovanja, dječji vrtići dobivaju značajnu ulogu u otklanjanju negativnih posljedica suvremenog načina

života za zdravlje predškolskog djeteta. Kao što ističe Pejčić (2005), u tom razdoblju propuštene mogućnosti za utjecaj na razvoj kvalitete i kvantitete svih znanja i sposobnosti ne mogu se nadoknaditi u kasnijim životnim periodima ma koliko intenzivirali razvojne poticaje. Petrić i suradnici (2019) naglašavaju kako je nerijetko kineziološka aktivnost, koja se organizirano provodi u odgojno – obrazovnoj ustanovi, jedina prilika u kojoj se djeca rane i predškolske dobi mogu baviti tjelesnom aktivnošću, što dodatno ističe važnost tjelesne aktivnosti u društvu koje karakterizira sjedilački način života. Stoga je uloga dječjih vrtića, kao i kraćih sportskih programa (igraonica), odgajatelja i trenera od iznimnog značaja za stvaranje zdravih navika redovitog bavljenja organiziranim tjelesnim aktivnostima. Kao što ističu Cashmore i Jones (2008) ustanove ranog odgoja idealno su okruženje za provedbu strategija za promicanje tjelesne aktivnosti i zdrave tjelesne težine, no postoji manjak empirijskih podataka o čimbenicima koji utječu na tjelesnu aktivnost u tim okruženjima. Ipak, dosadašnja istraživanja pokazuju da su djeca u predškolskim ustanovama nedovoljno tjelesno aktivna (Dowda et al., 2004; Pate et al., 2004; Story et al., 2006; Oliver et al., 2007; Tucker, 2008) te da ne zadovoljavaju dnevne norme tjelesne aktivnosti (Tremblay & Willms, 2003; O'Connor & Temple, 2005; Reilly et al., 2008; Cashmore & Jones, 2008; Tucker, 2008). Stoga ne iznenađuje činjenica kako je navedeni problem posljednjih desetljeća postao jedan od najvećih izazova znanstvenika diljem svijeta. Smanjenjem razine kretanja kod djece ugrožen je (pravilan) razvoj njihove motorike.

Tjelesna aktivnost

Prema definiciji Svjetske zdravstvene organizacije (WHO), tjelesna aktivnost se definira kao svaki pokret tijela koji se izvodi aktivacijom skeletnih mišića a koji zahtijeva potrošnju energije. Tjelesna aktivnost, općenito, odnosi se na kretanje koje poboljšava zdravlje (U.S. Department of Health and Human Services, 2008), odnosno kao unapređenje cjeloživotnog pozitivnog ponašanja u djetinjstvu (Centers for Disease Control and Prevention, 1997), a koje može postaviti temelje za cjelokupno zdravlje, naročito kardiovaskularno (U.S. Department of Health and Human Services, 2000). Prema Mišigoj-Duraković i Duraković (2006) tjelesna aktivnost je svako povećanje potrošnje energije te jedna od najvarijabilnijih komponenti energetskog utroška.

Tjelesna aktivnost djece primarna je potreba svakog djeteta i temelj zdravog rasta i razvoja (Petrić, 2019). Odgovarajuća razina tjelesne aktivnosti predstavlja preduvjet za bolju kvalitetu života svakog čovjeka te može osigurati optimalan rast i razvoj djece, kao i očuvati njihovo zdravlje.

Prednosti bavljenja tjelesnim aktivnostima su mnogobrojne. Općenito govoreći, sudjelovanje u tjelesnim aktivnostima povezano je s dužim i kvalitetnijim životom, smanjenjem rizika od bolesti uz psihološke i emocionalne prednosti koje tjelesna aktivnost pruža. Tjelesna aktivnost pomaže u postizanju optimalnog zdravstvenog stanja i samim time dovodi do smanjenja razvoja mnogih kroničnih bolesti. Većina autora slaže se kako se gotovo svi zdravstveni rizici povezani s prekomjernom tjelesnom težinom mogu smanjiti tjelesnom aktivnošću, što je od posebne važnosti za istraživače, medicinske stručnjake, roditelje, odgajatelje i učitelje zbog niza dobro dokumentiranih povezanih zdravstvenih rizika.

U današnje vrijeme povećanje tjelesne aktivnosti (svih društvenih skupina stanovništva) predstavlja društveni i javnozdravstveni imperativ (Svjetska zdravstvena organizacija,

WHO, 2010). Svjetska zdravstvena organizacija razvila je globalni akcijski plan (Globalni akcijski plan tjelesne aktivnosti 2018-2030) s ciljem povećanja mjera politike za promicanje tjelesne aktivnosti koji za cilj ima smanjenje razine tjelesne neaktivnosti na globalnoj razini za 10 % do 2025. godine i 15 % do 2030. godine.

Svjetska zdravstvena organizacija (2010) objavila je savjete o preporučenoj razini tjelesne aktivnosti djece prema kojima bi ona mlađa od pet godina svakodnevno trebala biti uključena najmanje 180 min u razne tjelesne aktivnosti. Američko nacionalno udruženje za sport i tjelesni odgoj (2002) preporučuje da djeca predškolske dobi dnevno sudjeluju u 60 minuta strukturirane umjerene do snažne tjelesne aktivnosti i daljnjih 60 minuta ili više nestrukturirane slobodne igre. Prema U.S. Department of Health and Human Services (2008) preporučeno je da se djeca dnevno bave 60 ili više minuta aerobnim aktivnostima umjerenog do visokog intenziteta, odnosno barem tri puta tjedno aktivnostima visokog intenziteta. Colley i suradnici (2013) ističu kako australske i kanadske smjernice preporučuju djeci u dobi od 1-4 godine sudjelovanje u bilo kojoj tjelesnoj aktivnosti (laganog, umjerenog ili jakog intenziteta) najmanje tri sati dnevno. Kanadske smjernice također preporučuju napredovanje prema barem 60 minuta energične igre (tj. MVPA) do 5. godine starosti kako bi se uskladila sa smjericama za djecu od 5 do 17 godina koja preporučuju 60 minuta MVPA dnevno.

Ističući značaj tjelesnog vježbanja za pravilan rast i razvoj djeteta, Findak (1995) iznosi kako je tjelesna aktivnost u predškolskoj dobi iznimno važna za razvoj motorike, funkcionalnih sposobnosti, usavršavanje prirodnih oblika kretanja u različitim situacijama te razvijanje i njegovanje zdravstveno-higijenskih navika. Prema Petrić (2022) tjelesno vježbanje u ranoj i predškolskoj dobi prvenstveno treba biti u funkciji stvaranja osnovne motoričke pismenosti zbog postizanja optimalnog rasta i razvoja. Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju kako će promicanje motoričke pismenosti osigurati pojedincima donošenje zdravih i aktivnih odluka tijekom života, te kako postoji teoretska povezanost sa psihološkim, socijalnim, kao i čimbenicima stavova poput angažmana, entuzijazma i uživanja u tjelesnim aktivnostima, kao i utjecaj na kognitivni i akademski učinak. Holistička priroda motoričke pismenosti potvrđuje aktualne kurikularne ciljeve vezane uz cjelokupni razvoj djeteta, čime nadilazi usredotočenost samo na tjelesni razvoj djeteta (Mandigo et al., 2009, Whitehead, 2001). Jensen (2005) ističe kako, govoreći o djeci rane i predškolske dobi, pokret dobiva dodatnu dimenziju budući da razvoj motorike izravno utječe na sazrijevanje centralnog živčanog sustava te njegovo skladno sazrijevanje.

Uloga odgajatelja i/ili trenera

U radu s djecom rane i predškolske dobi od presudnog je značaja motivirati dijete za kretanje/tjelesnu aktivnost i potaknuti njegov motorički razvoj (Pišot i Planinšec, 2005), čime se postavljaju temelji za cjeloživotno sudjelovanje i razvoj motoričke pismenosti (Almond, 2013; Whitehead & Almond, 2010; Lloyd, 2016; Longmuir & Tremblay, 2016). Uloga odgajatelja i/ili trenera u promociji tjelesne aktivnosti od neprocjenjivog je značaja. Oni ujedno predstavljaju model ponašanja. Brojni autori ističu kako upravo odgajatelji mogu biti bitan čimbenik u stvaranju zdravih navika kod djece, ali i njihovih obitelji (Petrić, 2021; Castelli et al., 2013, 2014). Baveći se ulogom odgajatelja, Frost, Wortham i Reifel (2012, prema Petrić, 2022) ističu upravo njegov značaj na cjeloviti razvoj djeteta, kao i sveukupni odgoj i obrazovanje svakog djeteta uključenog u odgojno-

obrazovne procese. Ističući ulogu odgajatelja kao osobe koja stvara temelje motoričke pismenosti djece što od njega zahtijeva određenu razinu stručnog znanja i kvalitetnu pripremu, Petrić (2019, 2022) naglašava kako odgajatelj treba redovito razvijati svoje stvaralačke potencijale koji će, uz redovito preispitivanje neposrednog rada, doprinijeti pronalaženju novih metodičkih spoznaja. Njegova znanja, kompetencije, implicitna pedagogija uvelike definiraju uvjete življenja djece u odgojno-obrazovnoj skupini. Način na koji odgajatelj „vidi“ dijete, ulogu koju pridaje okruženju za učenje, samom procesu učenja uvelike utječe na svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu.

Odgajatelji/ili trener ima mogućnost utjecaja na stvaranje navika redovitog bavljenja organiziranim tjelesnim aktivnostima čime postaje bitan čimbenik povećanja razine tjelesne aktivnosti kod djece, te na taj način utječu na njihov pravilan rast i razvoj. Uz navedeno, odgajatelji imaju važnu ulogu u kreiranju poticajnog okruženja koje također može poticati djecu na pokret.

Cilj je ovog rada ukazati na značaj tjelesnih aktivnosti kod djece rane i predškolske dobi, kao i istaknuti dobrobiti pokreta/tjelesnih aktivnosti u radu s djecom.

METODOLOGIJA

U ovom radu koristila se metoda analize sadržaja. Pristup bibliografiji odabranih radova odrađen je putem Portala elektroničkih izvora za hrvatsku akademsku i znanstvenu zajednicu. Upisani su pojmovi Physical activity i Preeschool education i Kindergarten u odabranom razdoblju od 2000. godine. Iz pretraživanja su isključeni (excluded): prikazi knjiga, diplomski radovi, doktorske disertacije. Odabrani su filteri *full text* i *open access* (pristup punom tekstu), te engleski i hrvatski jezik. Navedeni filteri i zadani parametri rezultirali su sa 232 rada. Radovi koji su zadovoljavali načela znanstveno-istraživačkog rada ispitivanja a primarno su se bavili utvrđivanja razine i volumena tjelesne aktivnosti djece predškolske dobi tijekom boravka u ustanovi ranog odgoja kao i procjenom čimbenika koji utječu na tjelesnu aktivnost djece detaljno su obrađeni u ovom radu.

PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Finn i suradnici (2002) proveli su istraživanje s ciljem utvrđivanja čimbenika povezanih s tjelesnom aktivnošću male djece (3-5 godina) u deset dječjih centara za koje je praćena tjelesna aktivnost akcelerometrom tijekom dva dana (48 sati). Čimbenici koji su istraživani bili su dob, vrtić, godišnje doba, spol, indeks tjelesne mase (BMI), povijest prijevremenog poroda, sudjelovanje u organiziranim aktivnostima, BMI roditelja i stupanj obrazovanja roditelja. Rezultati pokazuju da spol, povijest prijevremenog poroda, ustanova ranog odgoja i BMI oca utječu na dnevnu tjelesnu aktivnost male djece. Upravo je ustanova ranog odgoja bila najveći pojedinačni prediktor aktivnosti. Autori naglašavaju kako ustanove ranog odgoja imaju mogućnost ponuditi intervenciju koja može promovirati tjelesnu aktivnost djece.

Pate i suradnici (2004) proveli su istraživanje s ciljem identificiranja demografskih čimbenika koji mogu biti povezani s tjelesnom aktivnošću djece, definiranja razine tjelesne aktivnosti djece tijekom boravka u ustanovama ranog odgoja te utvrđivanja u kojoj mjeri tjelesna aktivnost djece varira među predškolskim ustanovama. Uzorak je obuhvaćao 281 dijete iz devet predškolskih ustanova, a korišten je akcelerometar.

Rezultati pokazuju kako je ustanova ranog odgoja koju dijete pohađa bila značajan prediktor snažne tjelesne aktivnosti (VPA) i umjereno do snažne tjelesnu aktivnost (MVPA). Ovi nalazi, koji su u skladu s onima Finna i suradnika (2002) ističu značaj ustanova ranog odgoja, tj. naglašavaju kako školske politike i prakse usmjerene na pružanje tjelesne aktivnosti djeci imaju potencijal uvelike utjecati na razinu tjelesne aktivnosti djece. Uz navedeno, dječaci su značajno više sudjelovali u umjereno do snažnoj tjelesnoj aktivnosti (MVPA) i snažnoj tjelesnoj aktivnosti (VPA) nego djevojčice, dok godine nisu bile značajne prediktor umjereno do snažne tjelesne aktivnosti (MVPA) ili snažne tjelesne aktivnosti (VPA). Rezultati također pokazuju kako su djeca u prosjeku sudjelovala 7 min/h u umjereno do snažnoj tjelesnoj aktivnosti (MVPA), što je daleko niže od predviđenih smjernica o potrebnoj količini dnevnih tjelesnih aktivnosti djece predškolske dobi.

Cilj istraživanja Dowda i suradnika (2004) bio je utvrditi variraju li razine tjelesne aktivnosti djece predškolske dobi s razlikama u politikama/praksama i ukupnoj kvaliteti predškolskih ustanova. Ukupna kvaliteta predškolskog odgoja procijenjivana je pomoću programa Ljestvice za ocjenjivanje okoliša u ranom djetinjstvu – revidirano izdanje (ECERS-R). Rezultati pokazuju kako su djeca koja su pohađala predškolske ustanove s procijenjenom nižom kvalitetom, provodila više vremena u sjedilačkim aktivnostima. Značajne su razlike u razini tjelesne aktivnosti između predškolskih ustanova, koje su se razlikovale ovisno o politikama i praksama. Tako primjerice, u ustanovama u kojima rade fakultetski obrazovani odgajatelji, kako i ustanovama u kojima se nudi više izleta, uočena je viša razina tjelesnih aktivnosti visokoh intenziteta (MVPA). Zaključno, veća kvaliteta predškolskog odgoja, mjerena ECERSR-om, povezana je sa značajno manje sjedilačkih aktivnosti djece tijekom dana.

Bower i suradnici (2008) proveli su istraživanje kojem je cilj bio ispitati odnose između okruženja ustanova za rani odgoj i ponašanja prema tjelesnoj aktivnosti predškolske djece. U dvadeset dječjih vrtića, tijekom dva dana izravnim promatranjem pomoću instrumenta za procjenu i promatranje okoliša i politike (EPAO), procjenjivali su aspekte okoline za koje se pretpostavlja da utječu na tjelesnu aktivnost djece (3-5 godina). Rezultati dokazuju kako su u ustanovama s poticajnim okruženjima djeca postigla umjereniju do intenzivniju tjelesnu aktivnost, provela su manje vremena u sjedilačkim aktivnostima i imali su više srednje razine tjelesne aktivnosti u usporedbi s ustanovama s manje poticajnim okruženjem.

Trost i suradnici (2008) proveli su istraživanje s ciljem procjene učinka kurikuluma „Pokret i učenje“ na tjelesnu aktivnost djece predškolske dobi. Rezultati pokazuju kako su po završetku programa djeca iz interventnih programa pokazala značajno više razine umjerene do snažne tjelesne aktivnosti (MVPA). Rezultati ove studije podupiru stajalište da integracija iskustava pokreta u postojeći kurikulum je izvediva i učinkovita strategija promicanja tjelesne aktivnosti kod djece predškolske dobi.

Reilly (2010) je proveo istraživanje (pregled literature) s ciljem utvrđivanja razine i volumena tjelesne aktivnost predškolske djece (3-6 godina) umjerenog do jakog intenziteta u ustanovama ranog odgoja. Za analizu su koristili isključivo radove (13 studija koje su uključivale 96 različitih centara za skrb o djeci i 91900 djece) koji su za mjerenje tjelesne aktivnosti koristili „objektivne pokazatelje“ – akcelerometre, pedometre i izravno promatranje. Rezultati istraživanja upućuju na vrlo niske razine tjelesne aktivnosti djece (nasuprot vrlo visokoj razini sjedilačkih aktivnosti), niže od 60

min dnevno (tijekom osmosatnog boravka u ustanovi ranog odgoja). Autor ističe značaj okruženja kao bitan faktor koji može utjecati na razinu tjelesne aktivnosti djece. Dyment i Coleman (2012) bavile su se istraživanjem stvarnih i percipiranih razina tjelesnih aktivnosti predškolske djece tijekom igre na otvorenom, kao i stvarne i percipirane uloge odgajatelja u stvaranju prilika za tjelesne aktivnosti tijekom igre na otvorenom. Rezultati pokazuju kako odgajatelji smatraju da djeca predškolske dobi imaju dovoljnu količinu tjelesnih aktivnosti. S druge strane opažanjem je dokazano da prevladavaju sjedilačke aktivnosti (46.1%). Isto tako, svi odgajatelji se slažu kako je tjelesna aktivnost iznimno važna za djecu predškolske dobi i smatraju da djeca postižu dovoljnu razinu tjelesne aktivnosti tijekom boravka u ustanovi. Uz navedeno, rezultati pokazuju kako odgajatelji osjećaju potrebu dati prednost nadzoru i sigurnosti nad pružanjem mogućnosti tjelesnih aktivnosti. Odgajatelji ističu kako im nedostaje samopouzdanja i znanja vezanim uz provođenje tjelesnih aktivnosti s djecom. Rezultati upućuju i na zaključak kako odgajatelji koji su i sami fizički aktivniji, dati će veću važnost poticanju tjelesnih aktivnosti djece.

Colley i suradnici (2013) istraživali su razine tjelesne aktivnosti i sjedilačkog ponašanja kanadske djece u dobi od 3 do 5 godina. Uzorak obuhvaća 459 djece u dobi od 3 do 5 godina. Uz upitnike koji su ispunjavali roditelji o tjelesnim aktivnostima djece, kao i vremenskim navikama na zaslonu, djeca su nosila akcelerometre tijekom vremena budnosti sedam dana uzastopno. Rezultati pokazuju da je 84% djece u dobi 3-4 godine ispunilo smjernice tjelesne aktivnosti od ukupno 180 minuta dnevno svaki dan, dok je njih 18% ispred zaslona provelo manje od 1 sat dnevno, što je u skladu sa smjernicama. 14% petogodišnjaka zadovoljilo je smjernice od 60 minuta dnevne umjerene do intenzivne fizičke aktivnosti, dok je 81% djece ispunjavalo smjernice provođenja manje od dva sata dnevno pred zaslonom. Djeca u dobi 3-4 godine u prosjeku su provela 352 min/d ukupne tjelesne aktivnosti i 66 minuta umjerene do intenzivne tjelesne aktivnosti, dok su petogodišnja djeca akumulirala u prosjeku 342 min/d ukupne tjelesne aktivnosti i 68 minuta umjerene do intenzivne tjelesne aktivnosti.

Little i Sweller (2014) bavile su se istraživanjem kako okruženja za igru na otvorenom u ranom djetinjstvu podržavaju tjelesnu aktivnost i preuzimanje rizika, te kako prostor i raspoloživi resursi mogu ograničiti takve mogućnosti. Većina ispitanika (92.2%) složila se da je vanjsko okruženje u njihovom središtu podržava umjereno do snažnu tjelesnu aktivnost (MVPA). Uz prostor, važan čimbenik koji utječe na razinu tjelesne aktivnosti djece jest količina vremena planirana za igru na otvorenom. Autori drže kako je veličina prostora za igru samo jedan od aspekata koji potencijalno utječe na uključenost djece u tjelesne aktivnosti, a još važnijim smatraju način na koji odgajatelji podupiru te aktivnosti.

Vanderloo i suradnici (2014) proveli su istraživanje s ciljem utvrđivanja razine tjelesne aktivnosti djece predškolske dobi tijekom boravka u ustanovi ranog odgoja kao i procijeniti atribute (npr. prostor, oprema, pravila) koji utječu na tjelesnu aktivnost. Rezultati pokazuju da djeca u vrtiću imaju niske razine umjereno do snažne tjelesne aktivnosti (MVPA). Naglašavaju kritičnu ulogu okruženja djece koje predstavlja potporu tjelesnim aktivnostima djece, kao i ulogu odgajatelja (značaj obrazovanja o važnosti tjelesnih aktivnosti).

Tomac, Vidranski i Ciglar (2015) proveli su istraživanje s ciljem utvrđivanja dnevne tjelesne aktivnosti djece predškolske dobi tijekom boravka u vrtiću, a rezultati su

pokazali kako su djeca tjelesno aktivna u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja, te naprave između 2100 i 5460 koraka u danu, ovisno o dnevnom programu. Rezultati također pokazuju kako nema razlika u aktivnosti između dječaka i djevojčica u broju koraka. Isto tako, rezultati istraživanja pokazuju kako je djecu potrebno dodatno poticati na tjelesnu aktivnost te kako stupanj aktivnosti ovisi o materijalnim uvjetima i radu odgajatelja. Ovim istraživanjem se potvrdilo kako predškolske ustanove provedbom djeci primjerenih programa mogu povećati razinu tjelesne aktivnosti djece, tj. kako se količina aktivnosti mjerena brojem koraka povećava adekvatnom organizacijom različitih tjelesnih i kinezioloških aktivnosti tijekom dana, odnosno tjedna. Stoga je moguće zaključiti kako je djecu ipak potrebno dodatno poticati na tjelesnu aktivnost, jer sam boravak u predškolskoj ustanovi nije dovoljan za optimalnu tjelesnu aktivnost. Također, osim provedbe edukacijskog programa, djeci je nužno svakodnevno omogućiti prostor i vrijeme za igru u kojoj dominiraju tjelesne aktivnosti što ukazuje na nužnost interventnih mjera povećanja razine tjelesne aktivnosti.

Iveković (2018) se bavio ispitivanjem stavova odgojitelja prema tjelesnom vježbanju djece. Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između stavova mlađih i starijih odgajatelja, dok postoji statistički značajna razlika među odgojiteljima s više ili manje radnog iskustva. Odgojitelji s više radnog iskustva procijenili su tjelesnu aktivnost djece, odnosno kretanje, važnijom od odgojitelja s manje radnog iskustva. Isto tako, na razlikovanje stavova o važnosti tjelesnih aktivnosti djece utječe i mjesto zaposlenja, točnije odgajatelji zaposleni u središtu županije imaju pozitivniji stav od odgajatelja zaposlenih izvan središta županije.

Petrić i suradnici (2018) proveli su istraživanje s ciljem utvrđivanja je li moguće provesti integrirani program tjelesnog vježbanja s djecom predškolske dobi te procijeniti njegov utjecaj na njihova motorička dostignuća u domeni savladavanja pokreta, prepreka, otpora i manipulacije predmetima. Rezultati pokazuju da tjelesna aktivnost može poboljšati dječje motoričke sposobnosti i značajno utječe na njihova motorička znanja. Rezultati ove studije pokazuju ogroman potencijal za rad sa djecom, koja u odgovarajućim uvjetima s kvalificiranim stručnjacima i njihovom podrškom i vodstvom, mogu postići značajne rezultate.

Cilj istraživanja Vujičić, Petrić i Petrić (2020) bio je utvrditi može li fizičko okruženje u različitim prostorima (soba dnevnog boravka, hodnik, sportska dvorana, vanjski prostor) ustanove ranog odgoja značajno utjecati na razinu tjelesne aktivnosti djece. Rezultati ukazuju na značajnu razliku u korist suvremenog prostornog okruženja koje potiče pokret. Djeca iz eksperimentalne skupine su statistički značajno tjelesno aktivnija te se u prosjeku kreću do pet puta više u odnosu na djecu iz kontrolne skupine i to na razini intenziteta koji osigurava značajan zdravstveni učinak.

ZAKLJUČAK

Suvremeni način života u kojem dominira neaktivnost nameće potrebu usmjeravanja na važnost i zdravstveno-preventivni potencijal tjelesnog vježbanja od najranije dobi, u cilju poticanja cjelokupnog psihofizičkog razvoja djeteta i razvijanja zdravih navika. Dobrobiti tjelesne aktivnosti su mnogobrojne. Odgovarajuća razina tjelesne aktivnosti predstavlja preduvjet za bolju kvalitetu života svakog čovjeka te može osigurati optimalan rast i razvoj djece, kao i očuvati njihovo zdravlje. Općenito govoreći,

sudjelovanje u tjelesnim aktivnostima povezano je s dužim i kvalitetnijim životom, smanjenjem rizika od bolesti uz psihološke i emocionalne prednosti koje tjelesna aktivnost pruža.

Vrijeme rane i predškolske dobi kritičan je period stvaranja zdravih navika. Istraživanja pokazuju da se obrasci tjelesne aktivnosti odraslih uspostavljaju tijekom ranog djetinjstva. Ovdje dolazi do izražaja značaj ustanova ranog odgoja, kao i odgajatelja i trenera koji mogu biti bitan čimbenik u stvaranju zdravih navika kod djece, ali i njihovih obitelji. Uloga odgajatelja i/ili trenera u promociji tjelesne aktivnosti od neprocjenjivog je značaja. Oni ujedno predstavljaju model ponašanja. Uz navedeno, odgajatelji imaju važnu ulogu u kreiranju poticajnog okruženja koje također može poticati djecu na pokret.

LITERATURA

- Almond, L. (2013). What is the Value of Physical Literacy and why is Physical Literacy valueable? *Bulletin*, 65, 35-41. https://www.icsspe.org/sites/default/files/bulletin65_0.pdf
- Andersen, R. E., Crespo, C. J., Bartlett, S. J., Cheskin, L. J., & Pratt, M. (1998). Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey. *JAMA*, 279(12), 938-942. <https://doi.org/10.1001/jama.279.12.938>
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.022>
- Cashmore, A. W. & Jones, S. C. (2008). Growing up active: a study into physical activity in long day care centres. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 179-191. <https://doi.org/10.1080/02568540809594654>
- Castelli, D. M., Centeio, E. E., & Nicksic, H. M. (2013). Preparing Educators to Promote and Provide Physical Activity in Schools. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 7(5), 324-332. <https://doi.org/10.1177/1559827613490488>
- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(8), 1515-1519. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000227537.13175.1b>
- Colley, R. C., Garriguet, D., Adamo, K. B., Carson, V., Janssen, I., & Timmons, B. W. (2013). Physical activity and sedentary behavior during the early years in Canada: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 54. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-54>
- Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., Almeida, M. J. C. A., & Sirard, J. R. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *Journal of Community Health*, 29(3), 183-196. <https://doi.org/10.1023/b:johe.0000022025.77294.af>
- Dyment, J. E., & Coleman, B. (2012). The intersection of physical activity opportunities and the role of early childhood educators during outdoor play: Perceptions and reality. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(1), 90-98. <http://dx.doi.org/10.1177/183693911203700111>
- Edwards, P., & Tsouros, A. (2006). Promoting physical activity and active living in urban environments: the role of local governments. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/326536>
- Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture – priručnik za nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.

- Finn, K., Johannsen, N., & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *The Journal of Pediatrics*, *140*(1), 81-85. <https://doi.org/10.1067/mpd.2002.120693>
- Ivekovic, I. (2018). Stavovi odgojitelja o dječjim tjelesnim aktivnostima. *Život i škola*, *64*(2), 183-193. <https://doi.org/10.32903/zs.64.2.13>
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Little, H., & Sweller, N. (2014). Affordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, *43*(4), 337-345. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0667-0>
- Lloyd, R. J. (2016). Becoming Physically Literate for Life: Embracing the Functions, Forms, Feelings and Flows of Alternative and Mainstream Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, *35*, 107-116. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0068>
- Longmuir, P. E. & Tremblay, M. S. (2016). Top 10 Research Questions Related to Physical Literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *87*(1), 28-35. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1124671>
- Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical literacy for educators. *Physical & Health Education Journal*, *75*(3), 27-30.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F. & Conway, T. L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *71*(3), 249-259. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608905>.
- Mišigoj-Duraković, M. i Duraković, Z. (2006). Poznavanje razine tjelesne aktivnosti i njezinih komponenti u funkciji kvalitete rada. U V. Findak (Ur.), *Zbornik radova „Kvaliteta rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije“* (str. 53-59). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez (HKS).
- Moore, L. L., Gao, D., Bradlee, M. L., Cupples, A., Sundarajan-Ramamurti, A., Proctor, H. M., Hood, Y. M., Singer, R. M. & Ellison, R. C. (2003). Does early physical activity predict body fat change throughout childhood? *Preventive Medicine*, *37*(1), 10-17. [https://doi.org/10.1016/s0091-7435\(03\)00048-3](https://doi.org/10.1016/s0091-7435(03)00048-3)
- O'Connor, J., & Temple, V. (2005). Constraints and facilitators for physical activity in family day care. *Australasian Journal of Early Childhood (AJEC)*, *30*(4), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1177/183693910503000402>
- Oliver, M., Schofield, G. M., & Kolt, G. S. (2007). Physical activity in preschoolers: understanding prevalence and measurement issues. *Sports Medicine*, *37*(12), 1045-1070. <https://doi.org/10.2165/00007256-200737120-00004>
- Parfitt, G. & Eston, R. G. (2005). The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being. *Acta Paediatrica*, *94*(12), 1791-1797. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2005.tb01855.x>
- Pate, R. R., O'Neill, J. R. & McIver, K. L. (2011). Physical Activity and Health: Does Physical Education Matter? *Quest*, *63*(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483660>
- Pate, R. R., Almeida, M. J., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., & Dowda, M. (2006). Validation and calibration of an accelerometer in preschool children. *Obesity*, *14*(11), 2000-2006. <https://doi.org/10.1038/oby.2006.234>
- Pate, R. R., Pfeiffer, K. A., Trost, S. G., Ziegler, P., & Dowda, M. (2004). Physical Activity Among Children Attending Preschools. *Pediatrics*, *114*(5), 1258-1263. <https://doi.org/10.1542/peds.2003-1088-1>
- Pejčić, A., Trajkovski-Višić, B. i Lončarić, I. (2009). Objektivni pokazatelji antropološkog sttusa djece preduvjet kvalitetnog programiranja. U L. Vujičić i M. Duh, M (Ur.), *Zbornik radova „Interdisciplinarni pristup učenju put ka kvalitetnijem obrazovanju*

- djeteta*“ (str. 177-186), Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, Pedagoški fakultet u Mariboru.
- Pejčić, A. (2005). *Kineziološke aktivnosti za djecu predškolske i rane školske dobi*. Rijeka: Visoka Učiteljska škola u Rijeci, Sveučilište u Rijeci.
- Petrić, V., Kostadin, L. i Peić, M. (2018). Evaluation of an integrated programme of physical exercise with nurse-aged children: impact on motor achievements. *Journal of Elementary Education*, 11(3), 189-200. <https://doi.org/10.18690/rei.11.3.189%20-200.2018>
- Petrić, V. (2019). *Kineziološka metodika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Petrić, V. (2021). *Osnove kineziološke edukacije*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Petrić, V. (2022). *Kineziološke aktivnosti djece rane i predškolske dobi - postignuća kineziološke metodike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Pišot, R., & Planinšec, J. (2005). Struktura motorike in razvoj temeljnih gibalnih kompetenc v zgodnjem otroštvu. *Annales Kinesipologiae* 1., 2. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Založba Annales.
- Reilly, J. J., Kelly, L., Montgomery, C., Williamson, A., Fisher, A., McColl, J. H., Lo Conte, R., Paton, J. Y., & Grant, S. (2008). Physical activity to prevent obesity in younger children: cluster randomized controlled trial. *British Journal of Sports Medicine*, 333(7577), 1041-1043. <https://doi.org/10.1136/bmj.38979.623773.55>
- Rowlands, A. V., Ingledew, D. K., & Eston, R. G. (2000). The Effect of type of physical activity measure on the relationship between body fatness and habitual physical activity in children: a meta-analysis. *Annals of Human Biology*, 27(5), 479-497, <https://doi.org/10.1080/030144600419314>
- Story, M., Kaphingst, K. M. & French, S. (2006) The role of child care settings in obesity prevention. *The Future of Children*, 16(1), 143-168, <https://doi.org/10.1353/foc.2006.0010>
- Tomac, Z., Vidranski, T. i Ciglar, J. (2015). Tjelesna aktivnost djece tijekom redovnog boravka u predškolskoj ustanovi. *Medica Jadertina*, 45(3-4), 97-104.
- Tremblay, M. S., & Willms, J. D. (2003) Is the Canadian childhood obesity epidemic related to physical inactivity? *International Journal of Obesity*, 27(9), 1100-1105, <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802376>
- Trost, S. G., Fees, B., & Dziewaltowski, D. (2008). Feasibility and efficacy of a “move and learn” physical activity curriculum in preschool children. *Journal of Physical Activity and Health*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1123/jpah.5.1.88>
- Trost S. G., Sirard, J. R., Dowda, M., Pfeiffer, K. A., & Pate, R. R. (2003). Physical activity in overweight and nonoverweight preschool children. *International Journal of Obesity*, 27, 834-839. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802311>
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 547-558. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.005>
- Škegro, D., Čustonja, Z. i Milanović, D. (2009). Sport kao sadržaj slobodnog vremena djece i mladih. U M. Andrijašević (Ur.), Zbornik radova „Upravljanje slobodnim vremenom sadržajima sporta i rekreacije“ (str. 15-24). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vanderloo L. M., Tucker, P., Johnson, A. M., van Zandvoort, M. M., Burke, S. M. & Irwin, J. D. (2014). The Influence of Centre-Based Childcare on Preschoolers’ Physical Activity Levels: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(2), 1794-1802, <https://doi.org/10.3390/ijerph110201794>

- Vujičić, L., Petrić, K., & Petrić, V. (2020). Influence of the physical environment in preschool institutions on the physical activity level of early-aged children. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 35(1-2), 26-34.
- Whitehead, M. & Almond, L. (2010). Creating learning experiences to foster physical literacy. *Bulletin*, 65, 73-80. https://www.icsspe.org/sites/default/files/bulletin65_0.pdf
- Whitehead, M. (2010). The Concept of Physical Literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy throughout the Life Course* (pp. 10-20). Abingdon, Oxford: Routledge.
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>
- World Health Organization. (2000). The World health report 2000: health systems: improving performance. <https://iris.who.int/handle/10665/42281>
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization. Geneva, Switzerland. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979_eng.pdf?sequence=1

CEREBRALNO OŠTEĆENJE VIDA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

CEREBRAL VISUAL IMPAIRMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Saša KOCA¹, Amela TESKEREDŽIĆ², Dženana RADŽO ALIBEGOVIĆ³

¹JZU UKC, Klinika za očne bolesti, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

Pregledni rad

APSTRAKT

Cerebralno oštećenje vida (CVI) vodeći je uzrok oštećenja vida u razvijenim zemljama. Radom smo pokušali pojasniti definisanje te funkcionisanje vidnog sistema i veliku sposobnost neuroplastičnosti mozga. S tim u vezi navedene su specifičnosti nastanka i manifestacije ovog oštećenja koje svaku osobu zahvaća jedinstveno i u različitom stepenu. Istaknuta je važnost rane dijagnostike i rane habilitacije i rehabilitacije te stvaranje odgovarajućeg rehabilitacionog programa kako bi se minimalizirale nepovoljne edukacijske i socijalne teškoće. Obzirom na manjak stručne literature koja se odnosi na sam tretman CVI-a, ovim preglednim člankom je istražena i objedinjena dostupna literatura vezana za područje tretmana CVI, uz nadu da će pomoći daljnjim istraživanjima vezanim za ovu temu. Prikupljena literatura uključuje generalne upute i pristupe za rad sa djecom, savjete za roditelje koji su u praksi pokazali pozitivan pomak u svakodnevnom funkcionisanju djece predškolskog uzrasta koja imaju CVI.

Ključne riječi: cerebralno oštećenje vida, rehabilitacija, tretman

ABSTRACT

Cerebral visual impairment (CVI) is the leading cause of visual impairment in developed countries. This work clarified the functioning of the visual system and the brain's great capacity for neuroplasticity. In this connection, the specifics of the origin and manifestation of this damage, which affects each person uniquely and to a different degree, are listed. The importance of early diagnosis and early habilitation and rehabilitation was emphasized, as well as the creation of an appropriate rehabilitation program in order to minimize unfavorable educational and social difficulties. Considering the lack of professional literature related to the treatment of CVI itself, this review article has researched and consolidated the available literature related to the field of CVI treatment, with the hope that it will help further research related to this topic. The collected literature includes general instructions and approaches for working with children, advice for parents, that in practice have shown a positive shift in the daily functioning of preschool children with CVI.

Keywords: cerebral visual impairment, rehabilitation, treatment

UVOD

Cerebralno oštećenje vida (Cerebral visual impairment = CVI) predstavlja oštećenje vida nastalo oštećenjem ili nepravilnim funkcionisanjem vizuelnih puteva i vizuelnih centara u mozgu (Lueck & Dutton, 2015). Danas, cerebralno oštećenje vida predstavlja vodeći

uzrok oštećenja vida kod djece širom svijeta (van Genderen et al., 2012; Philip & Dutton, 2014). Rezultati brojnih studija, publikovanih u nekoliko posljednjih decenija, pokazuju da cerebralno/kortikalno oštećenje vida predstavlja vodeći uzrok teškoća u vizuelnom funkcionisanju kod prijevremeno rođene djece i djece sa cerebralnom paralizom (Gorrie et al., 2019). Razlog tome leži u poboljšanju liječenja uzroka dječije sljepoće poput katarakte, glaukoma i prematurne retinopatije (ROP) (McClelland et al., 2007, prema Pehere et al., 2018) te napredovanja intenzivne neonatalne i pedijatrijske brige za novorođenčad i djecu (Rudanko et al., 2003, prema Pehere et al., 2018). Takođe, u razvijenim zemljama povećana je stopa preživljavanja beba s neurološkim lezijama koje nastaju u toku ili neposredno nakon rođenja, a ugrožavaju stanje vida (Chokron & Dutton, 2016). Posljednjih dvadeset do trideset godina ovo je područje zaokupilo pažnju brojnih istraživača raznih naučnih krugova, no usprkos tome, istraživanja ovog područja još uvijek se nalaze u začetku (Ely, 2016). Kortikalno oštećenje vida među prvima pominju Viting i saradnici (Whiting et al., 1985, prema Martín et al., 2016) za opis vizuelnih teškoća koje nisu uzrokovane oboljenjem oka, već se pretpostavljalo da su povezane sa oštećenjem vizuelnih kortikalnih područja. Kod označavanja ovog uzroka teškoća u vizuelnom funkcionisanju terminima kortikalno i cerebralno, u oba slučaja, koristi se anatomski klasifikator, odnosno mjesto lezije. Pomenuta terminološka razilicitost donekle je povezana sa neslaganjem autora u određivanju kliničkih dijagnostičkih kriterijuma i definisanja CVI. Do osamdesetih godina prošlog vjeka CVI nije ubrajano u oštećenja vida, dok danas brojni autori ističu da spada u najčešće uzroke smetnji i teškoća u domenu vizuelnog funkcionisanja (Fazzi et al., 2007; Kran et al., 2019; Ospina, 2009), što ukazuje na potrebu diferencijacije CVI od ofalmoloških oboljenja. Stoga, Kran i saradnici 2019. godine, predlažu da se izmjeni definicija oštećenja vida kojom bi se obuhvatila i djeca sa cerebralnim oštećenjem vida, čime bi se otvorile mogućnosti za njihovo blagovremeno identifikovanje i uključivanje u tretman.

Definicija, prevalencija i uzroci

Cerebralno oštećenje vida (CVI od engl. Cerebral Visual Impairment) je neurološko oštećenje vida na koje treba posumnjati ukoliko postoji nesklad između stanja vizuelnog sistema i vizuelnog funkcionisanja, kada u istoriji bolesti postoje podaci o neurološkim problemima i kada vizuelno funkcionisanje osobe odlikuju jedinstvene karakteristike (Ramella, Hofmann, & Sullivan, 2016). Oštećenje vida kod CVI posljedica je oboljenja koja zahvataju vizuelni korteks, neuroloških bolesti, ishemijskih i inflamatornih lezija mozga (Geldof et al., 2015). Navedene neurooftalmološke anomalije negativno utiču na oštrinu vida, stanje vidnog polja i motilitet očiju (van Genderen et al., 2012). Bilo da je riječ o slabovidnosti ili sljepoći uzrokovanim oštećenjem oka ili mozga, važno je naglasiti važnost individualne varijabilnosti i procesa neuroplasticiteta mozga za razvoj u svakoj životnoj dobi (Mirzajani et al., 2011, prema Jan et al., 2013). Uzevši ove činjenice u obzir, kao i činjenicu da je učestalost cerebralnog oštećenja vida danas u porastu, CVI treba smatrati hitnim javno zdravstvenim problemom (Roman Lantzy, 2018, prema Gorrie et al., 2019). Postoje dva naziva koja se pronalaze u literaturi pod skraćenicom CVI. Kortikalno oštećenje vida je naziv koji se prethodno koristio za opisivanje vidne disfunkcije nastale zbog oštećenja korteksa. No, budući da uz vidnu koru (korteks) mozga, ovo oštećenje podrazumijeva još i oštećenje subkortikalne bijele

mase, naziv kortikalno smatrao se restriktivnim (Frebel, 2006; Colenbrander, 2010; Lueck, 2010, sve prema Zihl & Dutton, 2015), te je zamijenjen nazivom cerebralno (Zihl & Dutton, 2015), a prema nekim autorima termin kortikalno oštećenje vida predstavlja udio oštećenja koje predstavlja cerebralno oštećenje vida (Roman et al, 2010). S obzirom da je takvo izolirano oštećenje rijetko, uveden je termin cerebralno oštećenje vida budući da upućuje na promjene nastale u sivoj i bijeloj moždanoj masi (McKillop & Dutton, 2008).

Osnovu za dijagnozu CVI daju rezultati pregleda magnetnom rezonancom u kombinaciji sa procjenom vizuelnog funkcionisanja. Prema Butu i saradnicima (Boot et al., 2010). To se prije svega odnosi na prepoznavanje objekata i razumijevanje njihovog značenja (oblik, funkcija), prepoznavanje osoba, sposobnost orijentacije u prostoru i razumijevanja prostornih odnosa, opažanje pokreta i simultanu percepciju (Boot et al., 2010). Nabrojani elementi funkcionisanja zavise i od stanja viših vizuelno-kognitivnih funkcija, vizuelne pažnje, pamćenja, diskriminacije, vizuelne integracije, interpretacije slika itd. (Capó-Aponte et al., 2009).

Veliki broj učenika sa cerebralnim oštećenjem vida (CVI) ide u redovne škole škola i njihov broj se svakodnevno povećava (Ferrell, 1986; Flodmark, Jan, & Wong, 1990; Jan & Wong, 1991; Morse, 1990; Whiting et al., 1985). Zbog svih vidnih poteškoća uzrokovanih CVI čitanje je često otežano, što se kod djece sa cerebralnom paralizom često poistovjećuje sa intelektualnim teškoćama, a samim time i ne tretira na primjeren način (Alimović, 2012). Cerebralno oštećenje vida je privremeni ili trajni gubitak vida uzrokovan poremećajem posteriornih puteva i/ili okcipitalnog režnja. Tačnije, to je bilateralni gubitak vida sa normalnom reakcijom zjenice dok pri pregledu oka nema drugih abnormalnosti. O cerebralnom oštećenju vida se govori kada postoji oštećenje vidnih puteva u mozgu (Dutton & Jacobson, 2001, prema Alimović, 2013). Postoji nekoliko diferencijalnih dijagnoza na koje nailazimo u praksi, a one su odgođena vidna maturacija, velike refrakcijske greške, abnormalni retinalni razvoj, abnormalnosti optičkog živca i okulomotorička apraksija (Swaminathan & Patial, 2019). Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije (*World Health Organization*) procjenjuje se da je oko 285 miliona ljudi u svijetu slijepo ili slabovidno (39 miliona slijepih osoba; 246 miliona sa umjerenim ili ozbiljnim oštećenjima vida). Oko 82% osoba oštećenog vida su starije od 50 godina. Čak 90% oštećenja vida posljedica je hroničnih bolesti oka; 19 miliona djece je slabovidno, a 1,4 miliona djece imalo bi korist od pravovremene korekcije vida (ZZJZ FBiH, 2023).

Etiologija genetske prirode rijetko je zabilježena u istraživanjima djece s cerebralnim oštećenjem vida, autori Chang i Borchert (2020) navode kako su metabolički poremećaji i hromosomske aberacije odgovorne za oko 10% slučajeva cerebralnog oštećenja vida. Prema afričkoj studiji (Lagunju & Oluleye, 2007, prema Swaminathan & Patial, 2019) 47.7% djece sa cerebralnom paralizom ima CVI, dok je jedna indijska studija (Katoch, Devi, & Kulkarni, 2007, prema Swaminathan & Patial, 2019) navela postotak od 28%. Pronađeno je da 10.5% djece sa razvojnim teškoćama imaju oštećenje vida (Nielsen, Skov, & Jensen, 2007, prema Swaminathan, 2011), a ta je prevalenca veća kod djece sa višestrukim teškoćama. Slični podaci dobiveni su poređenjem dvaju istraživanja (Good et al., 1994; Hoyt, 2003, sve prema Ganesh & Rath, 2018) gdje je kasnih osamdesetih godina prošlog stoljeća učestalost CVI-a na 100 000 djece iznosila 36 djece, a 2003. godine ta brojka iznosi čak 161 na 100 000 djece. Kada govorimo o djeci oštećena vida,

u svijetu gotovo 18,9 milijuna djece ima neki oblik oštećenja vida (Pascolini & Mariotti, 2012), što čini učestalost od 0.3% svjetske populacije. Autori Roman i saradnici (2010) izvještavaju o učestalosti od 30% do 40% koje zauzima CVI od ukupnog broja djece sa oštećenjem vida. Istraživanja provedena u Ujedinjenom Kraljevstvu pokazuju da CVI obuhvata postotak od 40-48% djece sa oštećenjem vida (Rahi, 2007; Rahi et al., 2003, sve prema Gorrie et al., 2019).

Uzroke cerebralnog oštećenja vida dijele u dvije skupine: stečene i genetske forme CVI-a (Bosch et al., 2014). Prema istim autorima stečene forme mogu biti zadobivene u prenatalnom, perinatalnom i postnatalnom razdoblju (Bosch et al., 2014). Najčešći uzrok cerebralnog oštećenja vida jest hipoksično-ishemična encefalopatija u perinatalnom razdoblju (Flodmark et al., 1990; Brodsky, 2016; Pike et al., 1994; Eken et al., 1995; Huo et al., 1999, sve prema Ganesh & Rath, 2018). Najčešći uzroci neuroloških odstupanja kod djece jesu oštećenja mozga u prenatalnom i perinatalnom razdoblju, dok je 10% novorođenčadi perinatalno rizično za razvoj oštećenja mozga (Bošnjak-Nadž i sar., 2011). Nedonošeno dijete podložnije je perinatalnom oštećenju mozga, a incidencija takvih oštećenja veća je što su gestacijska dob i porođajna težina djeteta manji, posebice za djecu rođenu između 22. i 32. sedmice trudnoće i porođajne težine manje od 1500 grama (Ljutić, 2013). Danas, značajni uzrok oštećenja vida kod djece koja su rođena kao prematurusi predstavlja periventrikularna leukomalacija (Jacobson et al., 1998, prema Jacobson & Dutton, 2000). Periventrikularna leukomalacija (PVL) podrazumijeva oštećenje koje je posljedica poremećaja arterijskog krvnog optoka u mozgu, a uzrokuje nekrozu bijele tvari uz lateralne moždane komore (Ljutić, 2013). Brojna istraživanja pokazuju povezanost prematuriteta i cerebralnog oštećenja vida (Birch & Spencer, 1991; Fielder, 1998; O' Connor et al., 2004, sve prema Dutton, 2013), kao i povezanost periventrikularne leukomalacije (Stiers et al., 2001; Ortibus et al., 2009; Uggetti et al., 1996, sve prema Ortibus, de Cock, & Lagae, 2011). No, zahvaljujući plasticitetu mozga novorođenčeta, u određenoj mjeri moguća je sposobnost oporavka (Dutton, 2013), a lezije koje nastaju tokom razvoja potiču reorganizaciju funkcija u sazrijevanju (Ortibus, de Cock, & Lagae, 2011). Također, plasticitetu i kompenzacijskim procesima maturacije koji dovode do funkcionalnog oporavka, u prilog ide i činjenica da su svi oblici perinatalnog oštećenja mozga neprogresivni (Kostović i Judaš, 1998; Kostović i Judaš, 2007, prema Bošnjak-Nadž i sar., 2011).

Hipoksično-ishemična encefalopatija je lezija koja nastaje zbog nedostatka protoka krvi i dospijeca kisika unutar mozga. Može se pojaviti kod prematurusa i kod djece rođenih u terminu, a upravo o gestacijskoj dobi djeteta pri porodu ovise tip i lokacija oštećenja mozga (Phillip & Dutton, 2014).

Traumatska povreda mozga je vodeći uzrok smrti i invaliditeta kod djece i mladih širom svijeta. Ovisno o težini povrede, vremenu nastanka, lokaciji oštećenja, kvaliteti njege i dostupnoj rehabilitaciji, mnogi ljudi pate od posljedica povrede i nastalog invaliditeta godinama ili cijeli život nakon njenog nastanka (WHO, 2006).

Cerebralno oštećenje vida također može biti rezultat različitih *infekcija centralnog nervnog sistema*. Meningitis i encefalitis su najčešći uzročnici (Soul & Matsuba, 2010, prema Phillip & Dutton, 2014), ali uzroci također mogu biti unutar maternične infekcije poput citomegalovirusa, rubelle, herpesa i toksoplazmoze (el Azazi, Malm, & Forsgren, 1990, prema Phillip & Dutton, 2014).

Neonatalna hipoglikemija je najčešći metabolički poremećaj rane dječje dobi koji se u pravilu pojavljuje do drugog dana nakon rođenja. Odnosi se na nisku razinu šećera u krvi, a teža hipoglikemija može uzrokovati CVI zbog ozljede vidnog i/ili posteriornog parietalnog korteksa, posebno ako dođe do sekundarne epilepsije (Barkovich et al., 1998, prema Phillip & Dutton, 2014).

Ovisnost o drogama i alkoholu tijekom trudnoće može imati značajne posljedice za mozak djeteta (Burns et al., 2007, prema Phillip & Dutton, 2014). Strabizam, nistagmus i zakašnjela vidna maturacija nerijetke su posljedice uporabe metadona, opiuma, benzodiazepina, kokaina i alkohola (Lloyd & Myerscough, 2006, prema Phillip & Dutton, 2014).

Cerebralno oštećenje vida se često javlja kod *prematurne djece*. Nezreli vidni sistem je ranjiv i osjetljiv na različite uticaje tokom perinatalnog perioda (Jacobson & Dutton, 2000). U svijetu je 5-10% djece rođeno prematurno (Wen et al., 2004, prema Phillip & Dutton, 2014).

Cerebralna paraliza opisuje grupu permanentnih poremećaja razvoja pokreta i posture uzrokujući limitiranu aktivnost, koji su posljedica neprogresivnih oštećenja nastalih u razvijajućem fetalnom ili novorođenačkom mozgu. Motoričke teškoće cerebralne paralize su često praćene teškoćama senzoričke, percepcije, kognicije, komunikacije i ponašanja, epilepsijom i sekundarnim mišićno-skeletnim teškoćama (Rosenbaum et al., 2006).

Hidrocefalus je povećanje volumena cerebrospinalne tekućine u ventrikularnom sistemu mozga i može nastati kao posljedica različitih faktora (Rekate, 2008, prema Zielińska et al., 2017). Nastaje kao rezultat poremećaja toka cerebrospinalne tekućine zbog disfunkcije apsorpcije ili, u rjeđim slučajevima, povećanja njezine proizvodnje (Del Bigio, 1993, prema Zielińska et al., 2017).

Williamsov sindrom je rijedak neurorazvojni poremećaj uzrokovan mikrodelecijom gena na kromosomu 7 (Osborne, 2012, prema Merivs & Velleman, 2011). Manifestuje se atipičnim crtama lica, srčanim i gastrointestinalnim anomalijama, glukoznom intolerancijom, hipertenzijom, strabizmom, senzorneuralnim gubitkom sluha, vizuospacijalnim oštećenjem, neobičnim socijalnim ponašanjem, povećanom anksioznošću, deficijencijom rasta (Morris, 2006, prema Merivs & Velleman, 2011), razvojnim kašnjenjem, intelektualnim teškoćama različitog stupnja i teškoćama učenja (Merivs & Velleman, 2011).

METODOLOGIJA

Za što detaljniji pregled i analizu pristupačne literature pretražene su PubMed/Medline, ResearchGate i Google Scholar baze podataka u periodu od 2012. do 2021. godine. Kao ključne riječi upotrijebljeni su pojmovi: cerebralno oštećenje vida, rehabilitacija, tretman, plasticitet mozga, trening vida. Kriterij za razmatranje radova bili su: istraživanje koje obuhvata isključivo osobe sa cerebralnim oštećenjem vida, radove koji razmatraju tretman i efekte rehabilitacije kod CVI, zatim radove objavljene u cjelosti, radove objavljene u časopisu koji su prošli recenziju.

REZULTATI

Primarni vidni put započinje ulaskom svjetlosti u oko i stimulacijom retine. Optičkim živcima, hijazmom i vidnim putevima slika se prenosi do okcipitalnog režnja (Goodale & Milner, 2004, prema McKillop & Dutton, 2008). Dva su vidna puta ključna za vidni proces: dorzalni i ventralni (Goodale & Milner, 2004, prema McKillop & Dutton, 2008), dok Cheong i suradnici (2011, prema Jan et al., 2013) navode tri ključna puta: dorzalni, ventralni i koniocelularni. Okcipitalni vidni korteks obavlja funkciju bazičnog procesiranja vizuelnih informacija. U posteriornim parietalnim režnjevima se stvara virtuelna reprezentacija okoline i povezana je s vidnim korteksom uz pomoć dorzalnog puta (Phillip & Dutton, 2014).

Ventralna struja naziv je za vidni put između zatiljnog režnja i sljepoočnog režnja; dok se područje između zatiljnog režnja i posteriornog tjemnog (parijetalnog) režnja naziva dorzalna struja kako opisuju autori Lueck i Dutton (2015). Za razliku od dorzalne struje i posteriornog dijela parijetalnog režnja koji funkcioniraju na nesvjesnoj razini, rad ventralne struje i temporalnog režnja odvija se na svjesnoj razini (Goodale & Milner, 1992). Upravo, ova dva puta čine okosnicu procesuiranja viših vidnih funkcija (McKillop & Dutton, 2008) čija patologija, uz vidne putove, uzrokuje CVI.

Rekognicija lica i oblika, te rekognicija i praćenje ruta za kretanje su dio funkcije temporalnih režnjeva. Kada vizualna informacija dođe ventralnim putem do temporalnih režnjeva (najčešće se radi o desnom) poređi se sa informacijama pohranjenim u fuziformnom girusu i ako postoji podudaranje, viđeni predmet/lice/put je prepoznat (Edmond & Foroozan, 2006; Stasheff & Barton, 2001; Trobe & Bauer, 1986, prema McKillop & Dutton, 2008; Macintyre-Beon et al., 2010, prema Phillip & Dutton, 2014). Oštećenje koje uzrokuje CVI može zahvatiti bilo koji od prethodno opisanih elemenata vidnog puta, u bilo kojoj kombinaciji i stepenu te samim time nastaje šarolika klinička slika vidne disfunkcije, kakvu i nalazimo kod djece i odraslih s CVI (Edmond & Foroozan, 2006, Stasheff & Barton, 2001, Trobe & Bauer, 1986, prema McKillop & Dutton, 2008).

Nakon uočavanja prvih simptoma atipičnog ponašanja povezanog sa vidom poput: zagledavanje u izvor svetlosti, izostanak reakcije na različitost facijalne ekspresije, neprepoznavanje poznate osobe u grupi, saplitanje o pragove i stepenike, gledanje u noge prilikom hodanja stepenicama, učestalo treptanje, trljanje i zaklanjanje očiju radi boljeg viđenja, učestale glavobolje, problem sa prepoznavanjem boja i oblika, neophodno je da roditelji obave detaljnu procjenu djeteta. Zbog složene neurološke i neuroofalmološke osnove CVI uspostavljanje dijagnoze može da bude izazov za ofalmologe, tako da je preporučljivo da procjenu vrši transdisciplinarni tim. Transdisciplinarni dijagnostički pristup je najefektivniji za postavljanje precizne dijagnoze i planiranje tretmana (Palmer, 2003). Transdisciplinarni tim karakteriše djeljenje uloga i izlazak iz uskog okvira discipline kojoj pripadaju članovi i njihova posvećenost i rješenost da prenose znanje, uče i rade zajedno. Saradnja između članova tima iz medicinskih i obrazovnih disciplina, a posebno između ofalmologa, neonatologa, neurologa i drugih specijalista koji se bave zdravljem i razvojem djece, jeste put za blagovremenu identifikaciju i upućivanje djeteta i roditelja u centre za ranu intervenciju. Ukoliko nije moguća organizacija rada transdisciplinarnog tima, treba imati u vidu da je glavni cilj procjene razumjevanje dječijih vizuelnih potreba i ograničenja (Sakki et al., 2017). Dakle, kad god je izvodljivo,

dijagnostičke procedure treba da obuhvate procjenu funkcionalnog vida, strukturirane podatke iz istorije pedijatrijskih pregleda i kompletan oftalmološki i neurološki pregled (Ospina, 2009).

Prijevremeno rođenje i niska tjelesna težina na rođenju su potencijalni faktori rizika za CVI. Kod ove djece na CVI mogu da ukažu: nepravilan položaj očnih jabučica (manifestni strabizam), motilitet (ograničen opseg pokreta očiju), konvergencija (najbliža tačka konvergencije >7 cm), nistagmus, tortikolis (posljedica zadržavanja glave u istom položaju prilikom posmatranja predmeta), oštrina vida mjerena Lea simbolima manja od 0.5, vidno polje suženo na manje od 35 stepeni i stereoskopski vid preko 100 sekundi luka i sl. (Geldof et al., 2015). Prema zajedničkim karakteristikama funkcionisanja, osobe sa CVI se mogu svrstati u tri grupe: osobe s teškim oštećenjem vida i vizuelnog funkcionisanja, osobe koje imaju funkcionalno koristan vid ali se suočavaju sa teškoćama integracije i interpretacije vizuelnih informacija i stimulusa i one kod kojih su efekti CVI neznatni (Lueck & Dutton, 2015).

Pripadnost grupi je komplementarna fazama CVI, koje korespondiraju sa pozicijom djeteta na kontinuumu vizuelnog funkcionisanja na Roman-Lencijevoj skali za CVI (CVI Range), od nefunkcionalnog vida do tipičnog vizuelnog funkcionisanja ventralnog toka. Prvu fazu CVI karakteriše funkcionisanje u opsegu od nula do tri prema Roman-Lencijevoj skali, gdje dijete primarno koristi vizuelne podražaje dobijene dorzalnim tokom. Cilj tretmana u ovom slučaju je formiranje optimalnog vizuelnog ponašanja (obuka djeteta da koristi vid). Druga faza je unutar opsega od četiri do sedam na Roman-Lencijevoj skali, gdje dijete već počinje da koristi vidne funkcije ventralnog toka, a cilj tretmana je unapređivanje vizuelnog ponašanja, prije svega zahvaljujući adaptaciji okruženja. Treća faza obuhvata opseg od osam do deset, unutar nje dijete koristi vidne funkcije ventralnog toka, odnosno spontano i konzistentno koristi vid u rekognicijskim zadacima (Roman-Lantzy, 2007).

DISKUSIJA

Za djecu oštećena vida od vrlo rane dobi, rehabilitacija nije restorativna na isti način kao rehabilitacija, ali jednako cilja na poboljšanje razvoja (Guzzetta et al., 2010, prema Phillip & Dutton, 2014). Swaminathan i Patial (2019) predlažu tri principa za pristup cerebralnom oštećenju vida, a to su: identifikacija djece s CVI, prilagodba rehabilitacijske strategije prema individualnim karakteristikama djeteta, te savjetovanje i trening roditelja/skrbnika.

Također navode da se vizualna intervencija treba provoditi u fazama, počevši od izgradnje vidnog ponašanja uz pomoć jednostavnih prilagodbi okoline, poput korištenja djetetovih najdražih boja za igračke i predmete od djetetovog interesa, te korištenja kontrastnih pozadina prilikom aktivnosti. Zatim se funkcija vida razvija u igri, što stimulira motivaciju i potiče dijete na djelovanje. Posljednja faza je proširivanje djetetove sposobnost da koristi svoj vid u svrhu rješavanja problema u svakodnevnim aktivnostima. Iskustva koja pružamo djetetu trebaju biti predvidiva, atraktivna, smislena i proaktivna za dijete. Postoji više pristupa koji imaju pozitivan uticaj na djetetovo funkcionisanje, kako kod kuće, tako i u školi (Zihl & Dutton, 2015).

Distrakcije treba minimalizirati tako da se osigura djetetova uгода, a to uključuje uklanjanje nereda i zasićenosti prostora kao i uklanjanje kakofonije pozadinskih

zvukova. Sa djetetom je potrebno komunicirati jasno i smisleno, uzimati u obzir njegova sadašnja i prošla iskustva te uskladiti komunikaciju u odnosu na djetetu poznat vokabular, prethodna znanja, mogućnost razumijevanja i brzinu procesiranja informacija. S obzirom da se koncepti uobičajeno uče kroz vizualno iskustvo, potrebno je povezati djetetovo direktno iskustvo sa značenjem nove riječi, npr. riječ „kašika“ iskoristiti odmah nakon što ju je dijete uzelo i počelo istraživati. Dobivanje i održavanje pažnje, kao i njena efektivnost, kod djece sa simultanognozijom ovisi o udaljenosti gledanog, te je stoga korisno približiti i pojednostaviti materijale uzevši u obzir razvijenost vidne oštine, vidnog polja i raspona pažnje. Brzina rada s djetetom kao i očekivana brzina djetetovog performansa treba biti usklađena sa djetetovom brzinom percipiranja, reagovanja i učenja. Brzinu je vrlo bitno prilagoditi u aktivnostima naizmjeničnog slijeda budući da se u njima takođe olakšava i optimizira socijalna interakcija (Zihl & Dutton, 2015).

Spontanost i fleksibilnost su poželjne karakteristike onih uključenih u rad s djetetom. Od velike koristi može biti zauzimanje djetetove perspektive radi lakšeg shvaćanja kako dijete doživljava stvari i radnje koje ga okružuju. Zajedničko istraživanje pomaže djetetu da otkrije nove igračke i razvija združenu pažnju, vještinu iznimno bitnu za učenje, socijalni razvoj, igru, komunikaciju i jezik. Za dijete je iznimno bitno da postiže uspjehe samostalno, tačnije treba mu dozvoliti da vodi aktivnost uz pružanje dovoljne podrške kada je potrebno, ali bez preuzimanja potpune kontrole nad onime što se radi. Kod težih i novih aktivnosti od velike je pomoći razlomiti aktivnost na manje korake. Koraci moraju biti odgovarajući za dijete, tako da nije potrebno dugo vremena da ih se svlada, a s djetetom ih možemo izvoditi tako da potičemo samostalno izvođenje od prvog prema zadnjem koraku ili od zadnjeg prema prvom. Posljednji omogućava djetetu da aktivnost, pri svakom njenom izvođenju, samostalno dovede kraju.

Od iznimno je velike važnosti koristiti pojačanja i nagrade kako bi dijete bilo motivisano za rad. Važno je hvaliti djetetova pozitivna ponašanja i ne pojačavati ona neprikladna. Pri aktivnostima u kojima se dijete ne osjeća dovoljno spremno za samostalno izvođenje, vođenje rukom može biti rješenje. Djetetu treba pružiti dovoljno vremena da izvede aktivnost ili korake u aktivnosti samostalno prije negoli mu pružimo asistenciju. Asistencija i podrška trebaju biti pravovremeni i dovoljni da se spriječi frustracija kod djeteta. Kako dijete napreduje, podrška se postepeno treba smanjivati. I kada je nova vještina savladana bitno je omogućiti djetetu da je redovno koristi kako bi ostala uvježbana i njeno podučavanje bilo smisleno (Salt & Dale, 2006).

Napredak se uvijek gradi kroz saznanja o tome što dijete već zna i može napraviti. Osim što djetetu omogućavamo razumijevanje njegove okoline, nužno je osigurati pristupačnost i sigurnost te iste okoline. Djeca mogu osjećati strah pri istraživanju i u riziku su od razvijanja taktilne defenzivnosti nakon zadobijanja povrede. Iznimno dobra tehnika koja potiče djetetovo istraživanje prostora je praćenje ispružene ruke roditelja koja ga sigurno vodi do predmeta za istraživanje. Bitno je objasniti roditeljima prednosti poticanja i ohrabivanja djeteta da rade stvari samostalno umjesto toga da rade sve umjesto njih. Roditelje treba uvježbati u specifičnim strategijama, a stručnjak koji ih za to priprema treba im dati uvid u to kako njihovo dijete vidi te razumjeti emocionalne teškoće s kojima se roditelji djece sa teškoćama mogu susresti (Zihl & Dutton, 2015).

Cerebralno oštećenje vida može uzrokovati brojne socijalne i komunikacijske teškoće što može dovesti do izolacije djeteta. Podučavanjem komunikacijskih vještina djece i

roditelja poboljšavaju se socijalne interakcije i smanjuju negativni stavovi okoline nastali krivom interpretacijom djetetovih ponašanja (Swaminathan & Patial, 2019). U školi je bitno djeci iz razreda na jednostavan način objasniti zašto se dijete sa CVI ponaša na određene načine i što oni mogu učiniti da mu pomognu. Isto vrijedi za učitelje i sve ostale koji su u izravnom kontaktu s djetetom budući da postoji opasnost od toga da dijete etiketiraju kao problematično. To nerijetko uključuje prilagodbe u stilu podučavanja (McKillop et al., 2008). Pronaći aktivnosti u kojima dijete uživa i postiže uspjehe kao i stvoriti dobru suportivnu vršnjačku grupu je neprocjenjivo za djetetovu dobrobit (McKillop & Dutton, 2008).

Postoji puno primjera koji demonstriraju snagu neuroplasticiteta. Kada su vidna područja okcipitalnih režnjeva uništena, posebno u ranom životu, može se činiti kao da osoba nema svjestan vid, međutim, nesvjestan vid ili „slijepi vid“ (eng. blindsight) i dalje može biti prisutan (Giaschi et al., 2003, Leh, Johansen-Berg, & Ptito, 2006, prema Jan et al., 2013). Slijepi vid je definisan kao nesvjesna rezidualna vidna sposobnost te, osim u rijetkim slučajevima, ne izaziva vizualnu svjesnost (Balsdon & Azzopardi, 2014, prema Hadid & Lepore, 2017). Prema tome razlikujemo slijepi vid tipa I (bez svjesnosti) i slijepi vid tipa II (s vizuelnom svjesnosti). Dosadašnja istraživanja ukazuju na mogućnost prelaska slijepog vida tipa I u tip II, a nakon toga i u stanje vidne svjesnosti, tačnije u stanje alternativnih vidnih sposobnosti (Hadid & Lepore, 2017).

Rana stimulacija može potaknuti procese neuroplastičnosti mozga i pospješiti oporavak oštećene funkcije (Kostović i Judaš, 2007, Mejaški-Bošnjak, 2007, prema Alimović, Katušić i Jurić, 2013). Slijepi ljudi se u svrhu kretanja u odnosu na videće ljude više oslanjaju na vestibularne i somatosenzorne povratne informacije. Što ranije osoba dobije adekvatan rehabilitacioni program, to je i opširnija reorganizacija unutar mozga. Bolja reorganizacija označava i kasnije bolje coping mehanizme (Jan et al., 2013). Djeca sa perinatalnim povredama mozga, koja su započela sa programom vidnih stimulacija unutar prve godine života, a naročito ona koja su započela unutar prvih šest mjeseci života, postižu bolje rezultate u napretku vizualnog funkcioniranja od djece koja su program započela unutar druge i treće godine života (Alimović, 2013). Takođe, djeca i adolescenti sa moždanim lezijama zadobijenim tokom djetinjstva ne pokazuju istu mogućnost plasticiteta kao i osobe s kongenitalnim moždanim lezijama (Tinelli et al., 2013, prema Tinelli, Purpura, & Cioni, 2015). Prema tome, za optimalan razvoj ovih funkcija pravovremeno započinjanje tretmana vidne stimulacije je presudan faktor (Alimović, 2013). Alimović i saradnici (2013) definišu vidne stimulacije kao korištenje vizuelnog podražaja sa ciljem osvještavanja vida kod djeteta kako bi se poboljšalo njegovo funkcioniranje u svakodnevnim situacijama. To se provodi svakodnevno od strane roditelja, naravno uz podršku rehabilitatora za vid koji je takođe uz suradnju roditelja kreirao materijale za poticanje korištenja vida.

Materijali su podijeljeni u četiri skupine: svakodnevni predmeti žarkih boja i jačih kontrasta, pod uobičajenim uslovima osvjetljenja, predmeti visokog kontrasta i žarkih boja i svakodnevni predmeti kojima je dodatno pojačan kontrast, predmeti različitih boja i kontrasta izloženih ispred crne podloge pod ultraljubičastim svjetlom koje pojačava kontrast i ističe lik od pozadine te, svjetla i svjetlosni predmeti i igračke izlagani u zatamnjenoj sobi. Neki od osnovnih ciljeva programa bili su usmjeravanje pažnje na vidni podražaj, produživanje zadržavanja pažnje, zamjećivanje i prepoznavanje naznaka neverbalne komunikacije, pretraživanje površine i pronalaženje što sitnijih predmeta i

sl. Pokazalo se da djeca u dobi do 27 mjeseci sa perinatalnim ozljedama mozga značajno bolje koriste vid nakon provedenog programa vidne stimulacije. Najveći je pomak primijećen na području vidne pažnje koja je neophodna za rješavanje zadataka koji zahtijevaju korištenje vida (Alimović i sar., 2013).

Također, zahvaljujući primjerima iz prakse, Alimović i saradnici (2013) ističu veću važnost poboljšanja funkcionalnog vida nego poboljšanja pojedinih vidnih funkcija. Bolji funkcionalni vid, tj. bolje korištenje vida u svakodnevnim situacijama dovode do napretka na svim razvojnim područjima.

Posljednjih je godina sve više dokaza o sposobnosti mozga za integraciju informacija različitih senzornih modaliteta (Calvert et al., 2004, Spence & Driver, 2004, Stein et al., 1993, prema Tinelli et al., 2015). Najprije kod životinja (Stein et al., 1993, prema Tinelli et al., 2015), a zatim i kod ljudi pronađeni su multisenzorni neuroni koji se nalaze na razini superiornog kolikulusa i u nekim kortikalnim regijama (Raposo et al., 2013, prema Tinelli et al., 2015). Smatra se da superiorni kolikulus ima ključnu ulogu u plasticitetu vidnog sustava kod djece s prisutnim slijepim vidom uzrokovanim kongenitalnom moždanom lezijom (Muckli et al., 2009, Tinelli et al., 2013, prema Tinelli et al., 2015), čak i kada je okcipitalni kortekst na zahvaćenoj hemisferi potpuno oštećen.

Bihevioralne studije su dokazale postojanje audiovizualnog sistema koji može poboljšati vidnu detekciju (Bolognini et al., 2005; Frassinetti et al., 2002, prema Tinelli et al., 2015) i vidnu lokalizaciju (Hairston et al., 2003, prema Tinelli et al., 2015) te smanjiti reakcijsko vrijeme sakada (Arndt & Colonius, 2003; Colonius & Arndt, 2001; Cornell et al., 2002; Harrington & Peck, 1998; Hughes et al., 1998, sve prema Tinelli et al., 2015). Frassinetti i saradnici (2005, prema Tinelli et al., 2015) su zaključili da zvuk, koji se prostorno i vremenski podudara sa vizuelnim podražajem, može poboljšati vidnu percepciju na slijepoj strani osoba s hemianopsiom.

Lewald i saradnici (2012, prema Tinelli et al., 2015) su na uzorku ispitanika od 10 osoba s hemianopsiom provodili terapiju koja je uključivala pasivnu unilateralnu auditivnu stimulaciju. Nakon stimulacije repetitivnim zvučnim impulsima i perioda oporavka, ispitanici su izvršavali vizuelne zadatke u kojima se zahtijevala detekcija svjetlosnih bljeskova na vodoravnoj liniji u potpunom mraku. Rezultati su pokazali da je polusatna jednokratna pasivna auditivna stimulacija na sljepoj strani poboljšala detekciju za gotovo 100%. Međutim, efekti terapije su nestali 1,5 sat nakon provedene terapije.

U drugoj studiji (Bolognini et al., 2005, prema Tinelli et al., 2015) ispitanici su pokazali veliki napredak u vizuelnoj detekciji i okulomotornom istraživanju, što je pomoglo kompenzaciji oštećenja vida. Rezultati su se pokazali stabilnima i nakon jednog mjeseca od provedbe treninga. U kasnijoj studiji od istih autora (Passamonti et al., 2009, prema Tinelli et al., 2015) rezultati su se održali i nakon godinu dana od provedbe tretmana.

Tinelli i saradnici (2015) su istražili uticaj metoda korištenih u istraživanju Bolognini i saradnika (2005, prema Tinelli et al., 2015) kod jednog djeteta i dvoje adolescenata s moždanim lezijama zadobivenim u djetinjstvu. Trajanje treninga je duplo produženo budući da je ispitanicima, zbog njihove dobi, bilo teško održavati pažnju jednaku dužinu vremena kao i odrasli, a razlikovali su se i u motivaciji za postizanjem rezultata (odrasli su bili motiviraniji zbog nade da će ponovno voziti). Rezultati su pokazali poboljšanu vidnu detekciju te statistički neznačajno poboljšanje u održavanju fiksacije. Takođe, brzina i učinkovitost vidnog pretraživanja su se poboljšali, vjerovatno zbog proširenja

vidnog polja. Autori upozoravaju na mali uzorak ispitane djece te naglašavaju potrebu za longitudinalnim istraživanjem u ovom polju.

Prema rezultatima pronađenih istraživanja vidljiv je pozitivan učinak audio-vizualne stimulacijske terapije. Trenutno ne postoji literatura koja ukazuje na to da se ovakav program provodi u Hrvatskoj. Smatra se da bi ova metoda mogla biti iznimno koristan dio rehabilitacijskih programa te da je edukacija edukacijskih rehabilitatora o ovoj terapiji korisna i potrebna.

Generalno, oštećeni vidom vođeni pokreti mogu se poboljšati uvježbavanjem same koordinacije, a u tome mogu pomoći plesanje, borilačke vještine i radna terapija (McKillop & Dutton, 2008). U svrhu poboljšanja rekognicije, dijete možemo trenirati da prepozna ljude uz pomoć njihovog glasa. Trening je također potreban i za identifikaciju ljudi, životinja, oblika i predmeta. Dijete mora naučiti i zapamtiti specifične identifikatore za sve od nabrojanog. Trening taktilne rekognicije može biti iznimno važan. Trening prepoznavanja klasičnih facijalnih ekspresija preko fotografija je vrlo bitan za socijalnu uključenost djeteta (McKillop & Dutton, 2008). Kod većine djece se, zahvaljujući plastičnosti mozga i uključivanju u individualno prilagođen tretman, zapaža određeni stepen oporavka u nekim domenima razvoja i/ili aspektima vizuelnog funkcionisanja (Alimović, 2013).

Trening orijentacije i kretanja omogućava neovisnost u nešto kasnijoj dobi. (McKillop & Dutton, 2008). Poticanje razvoja orijentacije se postiže ohrabrivanjem djeteta da vodi roditelje i samostalno istražuje sigurnu okolinu, za što su korisne igre poput skrivača ili lova na blago. Takođe je od velike koristi pamtiti uobičajenu rutu inkorporiranjem orijentira u pjesmicu (McKillop & Dutton, 2008).

Dodatne terapije poput radne terapije, fizioterapije, govorne terapije itd. mogu biti neophodne ovisno o dodatnim teškoćama djeteta (Swaminathan & Patial, 2019). Obično u prve dvije-tri godine nakon postavljanja dijagnoze dolazi do značajnog poboljšanja, koje zavisi od plastičnosti CNS-a, uslova za razvoj i stepena neurološkog oštećenja (Swif, Davidson, & Weems, 2008).

Brojne longitudinalne studije ukazuju na moguće poboljšanje vidnog funkcionisanja tokom vremena (Swaminathan, 2011), a neki autori govore o postotku od 95% djece koja su razvila bolji stepen vida unutar 3,7 godina od primanja programa vidne intervencije (Swaminathan & Patial, 2019).

To može takođe ovisiti o vrsti lezije kao i o vremenu njenog nastanka (Matsuba et al. 2013). U istraživanju provedenom od strane Matsuba i Jan (2006, prema Matsuba et al. 2013) djeca koja su vremenom pokazala opadanje u levelu vidnog funkcionisanja su imala progresivno neurološko pogoršavanje uzrokovano epileptičnim napadima ili metaboličkim bolestima, ili su ti rezultati pak bili posljedica varijacija u testiranju. Takođe, testovi vidne oštine se oslanjaju na kognitivne i motoričke teškoće te prisutnost takvog oštećenja može uticati na smanjenje rezultata. Međutim, pokazalo se da kognitivni i motorički ishodi ne moraju biti usklađeni sa vidnim te je poboljšanje vidnog funkcionisanja moguće i kod djece sa perzistirajućim dodatnim teškoćama (Matsuba et al. 2013).

ZAKLJUČAK

Ovim preglednim radom nastoji se dati adekvatan i svrsishodan značaj CVI kao vodećeg uzroka oštećenja vida u razvijenim zemljama budući da naš zdravstveni sistem kao i odgojno obrazovni proces trenutno nemaju pravovremene i prilagođene načine detekcije, dijagnostike i rehabilitacije CVI. Ključ efektivnog tretiranja CVI-a je efikasna komunikacija između uključenih u rad s djetetom. Za djecu sa stečenim oštećenjem vida određene vještine su već naučene putem vida, te za njih rehabilitacijske metode uključuju kompenzacije za izbjegavanje poteškoća, supstitucije za alternativne pristupe i restitucije izgubljenih funkcija.

Pregledom dostupne literature utvrđeno je da, uopšteno govoreći, raste učestalost cerebralnog oštećenja vida kod djece te možemo zaključiti da je CVI zaokupilo pažnju brojnih naučnih, istraživačkih krugova. Međutim, još uvijek se vrlo malo zna o djeci koja imaju CVI. Cerebralno oštećenje vida ima izrazito složenu pozadinu koja doprinosi heterogenosti populacije koja ima ovo oštećenje, stoga je i za otkrivanje ovog oštećenja potrebno znanje i saradnja među stručnjacima koji rade sa djecom koja imaju cerebralno oštećenje vida.

Cerebralno oštećenje vida je krovni termin za vizuelne i vizuelno-perceptivne smetnje uzrokovane oštećenjem cerebralnih područja zaduženih za integraciju i interpretaciju vizuelnih informacija. Uvijek kada u kliničkoj slici postoje podaci o neurološkim problemima, zatim neusklađenost između stanja vizuelnog sistema i vizuelnog funkcionisanja i jedinstvene karakteristike vizuelnog funkcionisanja, treba provjeriti da li dijete ima CVI. Transdisciplinarna/timska procjena potencijala i ograničenja omogućava registrovanje potreba ove djece u svakodnevnom i obrazovnom kontekstu i pružanje blagovremene i odgovarajuće podrške. Detaljna procjena vizuelnog funkcionisanja i efekata različitih karakteristika CVI omogućava adaptaciju sredine i kreiranje programa intervencije zasnovanih na individualnim potrebama svakog pojedinca.

Ponekad su roditelji ti koji prvi primijete neuobičajeno ponašanje vlastite djece u svakodnevnom situacijama. S obzirom da sama dijagnoza zahtijeva vremenski i novčano iscrpna ulaganja, kao važna metoda koja predstavlja korak ispred dobivanja dijagnoze javlja se metoda skrininga djece. Dakle jako je važno poznavanja specifičnih uzoraka ponašanja za roditelje djece, s obzirom da su oni u većoj mjeri prepoznaju postojanje ovakvih ponašanja. Ovdje značajnu ulogu imaju edukacijski rehabilitatori, potencijalno prvi stručnjaci u predškolskom okruženju, koji bi mogli ovakva ponašanja primijetiti kao posljedicu oštećenja vizualnog funkcioniranja, kao i omogućiti saradnju roditelja i odgajatelja djeteta koje ima rizik od cerebralnog oštećenja vida. Prepoznavanjem ponašanja, komunikacijom roditelja, odgajatelja u vrtiću i stručnih saradnika/rehabilitatora, uvođenjem prikladnih prilagodbi, kao i razumijevanjem stanja djeteta, uveliko se olakšava uspješno svakodnevno funkcionisanje te povećava mogućnost za nesmetanim razvojem svih potencijala djeteta.

LITERATURA

Alimović, S. (2012). Visual impairments in children with cerebral palsy. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 96-103.

- Alimović, S. (2013). *Razvoj funkcionalnog vida kod djece s perinatalnim oštećenjem mozga* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Alimović, S., Katušić, A. i Jurić, N. (2013). Ishod rane rehabilitacije funkcionalnog vida u djece s perinatalnim ozljedama mozga. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(Supplement), 1-9.
- Boot, F. H., Pel, J. J. M., van der Steen, J., & Evenhuis, H. M. (2010). Cerebral visual impairment: which perceptive visual dysfunctions can be expected in children with brain damage? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1149-1159. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.08.001>
- Bosch, D. G. M., Boonstra, F. N., Willemsen, M. A. A. P., Cremers, F. P. M. & de Vries, B. B. A. (2014). Low vision due to cerebral visual impairment: differentiating between acquired and genetic causes. *BMC Ophthalmology*, 14(59), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2415-14-59>
- Bošnjak-Nadž, K., Mejaški-Bošnjak, V., Popović Miočinović, Lj., Gverić Ahmetašević, S., Đaković, I. i Čikara Mladin, M. (2011). Rano otkrivanje neurorizične djece i uključivanje u rane rehabilitacijske programe. *Paediatrica Croatica*, 55(2), 75-81.
- Capó-Aponte, J. E., Temme, L. A., Task, H. L., Pinkus, A. R., Kalich, M. E., Pantle, A. J. & Rash, C. E. (2009). *Visual perception and cognitive performance*. In Rash, C. E., Russo, M., Letowski, T., Schmeisser, E. (Ed.), *Helmet-mounted displays: Sensation perception, and cognition issues* (pp. 335-390). Fort Rucker, AL: U.S. Army Aeromedical Research Laboratory.
- Chang, M. Y., & Borchert, M. S. (2020). Advances in the evaluation and management of cortical/cerebral visual impairment in children. *Survey of Ophthalmology*, 65(6), 708-724. <https://doi.org/10.1016/j.survophthal.2020.03.001>
- Chokron, S., & Dutton, G. N. (2016). Impact of Cerebral Visual Impairments on Motor Skills: Implications for Developmental Coordination Disorders. *Frontiers in Psychology*, 7, 1471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01471>
- Dutton, G. N. (2003). Cognitive vision, its disorders and differential diagnosis in adults and children: knowing where and what things are. *Eye*, 17(3), 289-304. <https://doi.org/10.1038/sj.eye.6700344>
- Dutton, G. N. (2013): The spectrum of cerebral visual impairment as a sequel to premature birth: An overview. *Documenta Ophthalmologica. Advances In Ophthalmology*, 127(1), 69-78. <https://doi.org/10.1007/s10633-013-9382-1>
- Dutton, G., Ballantyne, J., Boyd, G., Bradnam, M., Day, R., McCulloch, D., Mackie, R., Phillips, S., & Saunders, K. (1996). Cortical visual dysfunction in children: a clinical study. *Eye*, 10(Pt3), 302-309. <https://doi.org/10.1038/eye.1996.64>
- Ely, M. S. (2016). Cerebral/Cortical Visual Impairment (CVI): The Responsibility of Practitioners in the Field of Visual Impairment in a Changing Landscape. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(3), 201-206. <https://doi.org/10.1177/0145482X1611000308>
- Fazzi, E., Signorini, S. G., Bova, S. M., La Piana, R., Ondei, P., Bertone C., Misefari W., & Bianchi, P. E. (2007). Spectrum of Visual Disorders in Children with Cerebral Visual Impairment. *Journal of Child Neurology*, 22(3), 294-301. <https://doi.org/10.1177/08830738070220030801>
- Fellenius, K., Ek, U., & Jacobson, L. (2001). Reading Strategies in Children with Cerebral Visual Impairment caused by Periventricular Leukomalacia. *International Journal of Disability, Development & Education*, 48(3), 283-302. <http://dx.doi.org/10.1080/10349120120073421>
- Ferrell, K. A. (1986). State of the art of infant and preschool services in 1986. In *Yearbook of the Association for the Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired*, 4, 22-32.

- Flodmark, O., Jan, J. E. & Wong, P. K. H. (1990). Computed tomography of the brains of children with cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32(7), 611-620.
- Ganesh, S., & Rath, S. (2018). Cerebral Visual Impairment in Children. *Delhi Journal Of Ophthalmology*, 29(2), 11-16. <http://dx.doi.org/10.7869/djo.389>
- Geldof, C. J. A., van Wassenaer-Leemhuis, A. G., Dik, M., Kok, J. H., & Oosterlaan, J. (2015). A functional approach to cerebral visual impairments in very preterm/very-low-birth-weight children. *Pediatric research*, 78(2), 190-197. <https://doi.org/10.1038/pr.2015.83>
- Goodale, M. A., & Milner, A. D. (1992). Separate visual pathways for perception and action. *Trends in neurosciences*, 15(1), 20-25. [https://doi.org/10.1016/0166-2236\(92\)90344-8](https://doi.org/10.1016/0166-2236(92)90344-8)
- Gorrie, F., Goodall, K., Rush, R., & Ravenscroft, J. (2019). Towards population screening for Cerebral Visual Impairment: Validity of the Five Questions and the CVI Questionnaire. *Plos one*, 14(3), e0214290 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214290>
- Hadid, V., & Lepore, F. (2017). From Cortical Blindness to Conscious Visual Perception: Theories on Neuronal Networks and Visual Training Strategies. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 11, 64. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2017.00064>
- Jacobson, L. K., & Dutton, G. N. (2000). Periventricular Leukomalacia. *Survey of Ophthalmology*, 45, 1-13. [https://doi.org/10.1016/S0039-6257\(00\)00134-X](https://doi.org/10.1016/S0039-6257(00)00134-X)
- Jan, J. E., & Wong, P. K. H. (1991). The child with cortical visual impairment. *Seminars in Ophthalmology*, 6(4), 194-200.
- Jan, J. E., Heaven, R. K. B., Matsuba, C., Langley, M. B., Roman-Lantzy, C., & Anthony, T. L., (2013). Windows into the visual Brain: New discoveries about the visual system, its functions, and implications for practitioners. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(4), 251-261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0145482X1310700402>
- Kran, B. S., Lawrence, L., Mayer, D. L., & Heidary, G. (2019). Cerebral/Cortical Visual Impairment: A Need to Reassess Current Definitions of Visual Impairment and Blindness. *Seminars in Pediatric Neurology*, 31, 25-29. <https://doi.org/10.1016/j.spen.2019.05.005>
- Lueck, A. H., & Dutton, G. N. (2015). *Vision and the brain: Understanding Cerebral Visual Impairment in Children*. New York: AFB Press.
- Ljutić, T. (2013). Najčešći čimbenici perinatalnog oštećenja središnjeg živčanog sustava. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 158-171.
- Martín, M. B., Santos-Lozano, A., Martín-Hernández, J., LópezMiguel, A., Maldonado, M., Baladrón, C., ... Merabet, L. B. (2016). Cerebral Versus Ocular Visual Impairment: Te Impact on Developmental Neuroplasticity. *Frontiers in Psychology*, 7, 1958 <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2016.01958>
- Matsuba, C., Jan, J. E., Heaven, R. K. B., Langley, M. B., Roman-Lantzy, C., & Anthony, T. L., (2013). Windows into the visual Brain: New discoveries about the visual system, its functions, and implications for practitioners. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(4), 251-261.
- McDowell, N., & Budd, J. (2018). The Perspectives of Teachers and Paraeducators on the Relationship Between Classroom Clutter and Learning Experiences for Students with Cerebral Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(3), 248-260. <http://dx.doi.org/10.1177/0145482X1811200304>
- McKillop, E., & Dutton, G. N. (2008). Impairment of vision in children due to damage to the brain. *British and Irish Orthoptedic Journal*, 5, 8-14. <http://dx.doi.org/10.22599/bioj.222>
- Melnick, M. D., Tadin, D., & Huxlin, K. R. (2016). Re-learning to see in cortical blindness. *Neuroscientist*, 22(2), 199-212. <https://doi.org/10.1177/1073858415621035>
- Mervis, C. B., & Velleman, S. L. (2011). Children with Williams Syndrome: Language, Cognitive, and Behavioral Characteristics and their Implications for Intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 18(3), 98-107. <https://doi.org/10.1044/1le18.3.98>

- Morse, M. T. (1990). Cortical visual impairment in young children with multiple 13 disabilities. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 84(5), 200-203.
- Ortibus, E. L., De Cock, P. P., & Lagae, L. G. (2011). Visual perception in preterm children: what are we currently measuring?. *Pediatric Neurology*, 45(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2011.02.008>
- Ospina, L. H. (2009). Cortical Visual Impairment. *Pediatrics in Review*, 30(11), 80-90. <https://doi.org/10.1542/pir.30-11-e81>
- Palmer, C. (2003). *Children With Cortical Vision Impairment: Implication for Education*. http://www.learningace.com/doc/153230/9905b976e0340c788b88a5ce06666287/cvi_palmer_info.
- Pascolini, D., & Mariotti, S. P. (2012). Global estimates of visual impairment: 2010. *The British Journal Of Ophthalmology*, 96(5), 614-618. <https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2011-300539>
- Pehere, N., Chougule, P., & Dutton, G. (2018). Cerebral visual impairment in children: Causes and associated ophthalmological problems. *Indian Journal of Ophthalmology*, 66(6), 812-815. https://doi.org/10.4103/ijo.ijo_1274_17
- Philip, S. S., & Dutton, G. N. (2014). Identifying and characterising cerebral visual impairment in children: A review. *Clinical & Experimental Optometry*, 97(3), 196-208. <https://doi.org/10.1111/cxo.12155>
- Ramella, B., Hofmann, R., & Sullivan, S. (2016). *Spinner overlays for the light box guidebook*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Roman, C., Baker-Nobles, L., Dutton, G. N., Luiselli, T. E., Flener, B. S., Jan, J. E., Lantzy, A., Matsuba, C., Mayer, D. L., Newcomb, S., & Nielsen, A. S. (2010). Statement on Cortical Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(2), 69-72. <http://dx.doi.org/10.1177/0145482X1010400202>
- Roman-Lantzy, C. (2007). *Cortical visual impairment: An approach to assessment and intervention*. New York: AFB Press –American Foundation for the Blind.
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., & Bax, M. (2006). A report: the definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(8), 1-44
- Sakki, H. E. A., Dale, N. J., Sargent, J., Perez-Roche, T., & Bowman, R. (2017). Is there consensus in defining childhood cerebral visual impairment? A systematic review of terminology and definitions. *British Journal of Ophthalmology*, 102, 424-432. <https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2017-310694>
- Salt, A., & Dale, N. (2006). Developmental Journal for babies and children with visual impairment. British National Archive. <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323055602/https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/ES50#downloadableparts>
- Swaminathan M. (2011). Cortical visual impairment in children - A new challenge for the future?. *Oman Journal of Ophthalmology*, 4(1), 1-2. <https://doi.org/10.4103/0974-620X.77654>
- Swaminathan, M. i Patial, Y. (2019). Cerebral Visual Impairment. *TNOA Journal of Ophthalmic Science and Research*, 56(4), 244-246. http://dx.doi.org/10.4103/tjosr.tjosr_108_18
- Swif, S. H., Davidson, R. C., & Weems, L. J. (2008). Cortical impairment in children: Presentation, intervention, and prognosis in educational settings. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(5), Article 4. <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol4/iss5/art4>
- Tinelli, F., Purpura, G., & Cioni, G. (2015). Audio-Visual Stimulation Improves Visual Search Abilities in Hemianopia due to Childhood Acquired Brain Lesions. *Multisensory Research*, 28(1-2), 153-171. <https://doi.org/10.1163/22134808-00002484>
- van Genderen, M., Dekker, M., Pilon, F., & Bals, I. (2012). Diagnosing cerebral visual impairment in children with good visual acuity. *Strabismus*, 20(2), 78-83. <https://doi.org/10.3109/09273972.2012.680232>

- Whiting, S., Jan, J. E., Wong, P. K. H., Flodmark, O., Farrell, K., & McCormick, A. Q. (1985). Permanent cortical visual impairment in children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 27(6), 730-739. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1985.tb03796.x>
- WHO. (2006). *Neurological disorders public health challenges*. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data
- Zagami Furze, M., & Phillips, J. P. (2018). Integrating Functional MRI Information into the Educational Plan of a Child with Cerebral Visual Impairment: A Case Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 532-540. <http://dx.doi.org/10.1177/0145482X1811200510>
- Zielińska, D., Rajtar-Zembaty, A., & Starowicz-Filip, A. (2017). Cognitive disorders in children's hydrocephalus. *Neurologia i Neurochirurgia Polska*, 51(3), 234-239. <https://doi.org/10.1016/j.pjnns.2017.02.001>
- Zihl, J., & Dutton, G. N. (2015). *Cerebral Visual Impairment in Children: Visuo-perceptive and Visuocognitive Disorders*. Wien: Springer.
- ZZJZ FBiH. (2023). *Zdravstveno statistički godišnjak FBiH za 2020. godinu*. Sarajevo

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

SLIKOPRIČE – METODA FRAKTALNOG CRTEŽA: UMJETNIČKI FRAKTAL

PICTURE STORIES – FRACTAL DRAWING METHOD: ART FRACTAL

Željka JOVANOVAČ¹, Brigita FILIPOVIĆ-PAPIĆ²

¹Osnovna škola Dalj, Dalj, Republika Hrvatska

²Centar za odgoj i obrazovanje Rijeka, Rijeka, Republika Hrvatska

Prikaz slučaja

APSTRAKT

Autorica metode fraktalnog crteža Tanzilija Zakirovna Polujahtova upoznala je kasnih osamdesetih teoriju fraktalnih skupova i u njima naslutila velik potencijal za svoj psihoterapeutski rad. Posvetila se istraživanjima upotrebe crtanja fraktala u terapijskom radu. Nakon višegodišnjeg rada, 14. srpnja 1991. godine, Tanzilija je odlučila svoj koncept testirati u praksi, kada je primijenjena prva varijanta ključa za tumačenje fraktalnih crteža. Taj se datum smatra službenim početkom nastanka metode fraktalnih crteža. Postoji nekoliko tehnika crtanja fraktalnih crteža. Osoba odabire tehnike prema ciljevima. U ovom radu prezentirat ćemo Umjetnički fraktal kao oblik fraktalnog crteža u radu s djecom s posebnim potrebama. Umjetnički fraktal primijenjen je kao slikopriča kroz svima poznatu lektiru Branka Čopića, Ježeva kućica te lektiru za više razrede osnovne škole Mali princ, Antoine de Saint-Exupery. Svrha Umjetničkih fraktala je razvoj kreativnosti i umjetničkog izražavanja. Postoje brojne tehnike crtanja umjetničkih fraktalnih crteža. Crtaju se na različitim formatima, u različitim likovnim tehnikama. Crteži crtani prema uputama služe za opuštanje, razvoj kreativnosti i opažanja, a pored umjetničkog mogu imati i terapeutske efekt.

Ključne riječi: fraktalni crtež, umjetnički fraktal, slikopriča

ABSTRACT

The author of the fractal drawing method, Tanzilia Zakirovna Polujahtova, got acquainted with the theory of fractal sets in the late eighties and sensed in them a great potential for her psychotherapeutic work. She devoted herself to researching the use of fractal drawing in therapeutic work. After several years of work, on July 14, 1991, Tanzilia decided to test her concept in practice, when the first variant of the key for interpreting fractal drawings was applied. That date is considered the official beginning of the fractal drawing method. There are several techniques for drawing fractal drawings. A person chooses techniques according to goals. In this paper, we will present the Artistic Fractal as a form of fractal drawing in work with children with special needs. The artistic fractal was applied as a picture story through Branko Čopić's well-known book, The Hedgehog's House and reading material for the upper grades of the Elementary school, Little Prince, Antoine de Saint Exupery. The purpose of Artistic Fractals is to develop creativity and artistic expression. There are numerous techniques for drawing artistic fractal drawings. They are drawn on different formats, in different art techniques. The drawings drawn according to the instructions serve for relaxation, the development of creativity and perception, and in addition to the artistic effect, they can also have a therapeutic effect.

Keywords: fractal drawing, artistic fractal, picture story

UVOD

U radu s djecom s poteškoćama u razvoju primijenjivana je slikopriča, umjetnički fraktal u izradi Ježeve kućice, dok je slikopriča Pinokijo rađena s djecom, djelatnicima i roditeljima. U ovom radu predstavljena je izrada slikopriče u sklopu lektire Mali princ za učenike osmih razreda.

METODE RADA

Tijekom školske godine 2021./2022., ctranju je pristupilo je 97 učenika pod vodstvom svojih učitelja. Svaki je učitelj predhodno instruiran o načinu rada i metodici crtanja fraktalnih crteža. Metoda rada sastoji se od spontanog ctranja mreže zatvorenih očiju, crtanjem motiva otvorenih očiju te bojanja crteža po određenim uputama otvorenih očiju. Crtež se izvodi crnom kemijskom olovkom na bijelom papiru A4 formata, a boja se drvenim bojama. Boja se po potrebi crteža.

Cilj je:

- razvijati finu motoriku ruku,
- razvijati pažnju i percepciju,
- jačati smopouzdanje,
- utjecati na bolju socijalizaciju i komunikaciju,
- oslobađati kreativnu energiju,
- relaksirati i opuštati,
- stvarati fraktalnu priču.

Ključne karakteristike crteža po analizi „Kratkog ključa“ su:

- kvalitet linije,
- karakteristika linija u crtežu,
- karakteristika i međusobna proporcija veličine polja u okviru crteža,
- karakteristika oblika crteža,
- analiza boja i nijansi u odnosu na energetske funkcije.

REZULTATI

U obradi lektire za osmi razred osnovne škole korištena je metoda Umjetnički fraktal uz primjenu tehnike izdvajanja motiva na fraktalnom crtežu. U obradi su sudjelovali učenici koji se školuju prema redovnom programu i učenici koji se školuju po modelu. Učenici su u tu svrhu koristili crni flomaster te su iscrtavali pojedine prizore iz knjige Mali princ, autora Antoine de Saint-Exupery. Primjena metode je imala doživljani efekt. Učenici su bojali crteže kako su ih vodile emocije vezane uz iscrtani prizor iz knjige. Kao dodatnu motivaciju koristile su se i izreke izdvojene iz knjige. Njih se upisivalo na list papira ili su ih učenici ispisivali na samom crtežu. Cilj ovakve aktivnosti je bio kroz fraktale osvijestiti značenje egzistencijalnog romana.

Kroz iskustvo čitanja i crtanja fraktala učenici su dobili sasvim novi uvid u roman. Dok su se tijekom čitanja izjašnjavali da im je dosta toga nerazumljivo, tijekom bojanja

mnogi su shvatili značenja brojnih mudrih izreka u samome romanu. Jednako je iskustvo bilo za sve učenike bez obzira na intelektualne poteškoće kod nekih. Izdvojen je primjer učenika K. D. koji se školuje prema modelu individualizacije uz dijagnozu ADHD-a. Učenik je vrlo slabe koncentracije te raspršene pažnje. U ovakvom načinu rada učenik je vrlo rado sudjelovao te pokazao iznimno zanimanje za bojanje koje ga je prema njegovim riječima smirivalo.

ZAKLJUČAK

Objedinivši psihologiju i umjetnost, autorica metode, je osmislila ključ pomoću kojega iz crteža, kojeg crtamo zatvorenih očiju, iščitavamo čovjekovo unutarnje stanje. Isto tako, u svrhu korigiranja emotivnog i fizičkog stanja, prema tom ključu biramo boje i način crtanja linije u ciklusu korekcijskih crteža. Fraktalni crtež je energetska crtež u koji, crtajući ga i bojajući, utiskujemo neku namjeru, a izložen u prostoru u kojem boravimo djeluje na nas i na naše ukućane i podržava nas na putu našeg razvoja.

ULOGA LOGOPEDA U SREDNJOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU IZ PERSPEKTIVE ODGOJNO- OBRAZOVNIH DJELATNIKA SREDNJIH ŠKOLA

THE ROLE OF SPEECH THERAPISTS IN SECONDARY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SECONDARY SCHOOL EDUCATORS

Katarina PAVIČIĆ DOKOZA, Koraljka BAKOTA, Marija
ŽAGMEŠTER KEMFELJA

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja srednjih škola Republike Hrvatske o ulozi logopeda u inkluzivnom obrazovanju. Rezultati istraživanja prezentirani su kroz tri istraživačka pitanja: suradnja i upoznatost odgojno-obrazovnih djelatnika srednjih škola s logopedskom djelatnošću, vrste teškoća iz logopedске djelatnosti s kojima su se djelatnici srednjih škola susreli u svome radu te povezanosti logopedске djelatnosti s uspješnošću inkluzivnog obrazovanja. Ispitivanjem je obuhvaćeno 517 odgojno-obrazovnih djelatnika srednjih škola RH. Od tog broja, u istraživanju je sudjelovalo 77.4% nastavnika, 14.1% stručnih suradnika i 8.5% ravnatelja. Mjerni instrument konstruiran za svrhu ovog istraživanja sastoji se od dva dijela od kojeg prvi obuhvaća sociodemografske varijable, a drugi 27 čestica. Od statističkih analiza, korištena je jednosmjerna analiza varijance, koeficijent korelacije i faktorska analiza. Analize su pokazale da su s radom logopeda najviše upoznati stručni suradnici, potom ravnatelji, a najmanje nastavnici. Od teškoća koje spadaju u logopedsku djelatnost, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji najviše su prepoznali nečitak rukopis, teškoće u čitanju i razumijevanju pročitanih sadržaja i teškoće u komunikaciji i nedostatak razvijenih socijalnih vještina. Pokazalo se da logopedi imaju najveću ulogu u određivanju individualizacije ili prilagodbe na maturi, dijagnostičkoj procjeni i terapiji vezanoj za teškoće pismenog izražavanja. Odgojno-obrazovni djelatnici mišljenja su da je logopedski rad statistički značajno povezan s uspješnošću inkluzivnog obrazovanja. Na temelju rezultata istraživanja vidljivo je da u srednjoškolskom obrazovanju logopedi imaju značajnu ulogu u rehabilitaciji adolescenata posebno kada se radi o komunikacijskim teškoćama i razvijanju vještina pismenog izražavanja.

Ključne riječi: logopedi, nastavnici srednjih škola, inkluzivno obrazovanje

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the opinions of teachers, professional associates, and principals in secondary schools in the Republic of Croatia regarding the role of speech therapists in inclusive education. The research results are presented through three research questions: collaboration and familiarity of educators in secondary schools with speech therapy activities, types of difficulties from speech therapy encountered by secondary school educators in their work, and the associations of speech therapy activities with the success of inclusive education. The study included 517 educators from secondary schools in Croatia. Of this number, 77.4% were teachers, 14.1% were professional associates, and 8.5% were principals. The measurement instrument constructed for the purpose of this research consists of two parts, with the first part

covering socio-demographic variables and the second part consisting of 27 items. Statistical analyses included one-way analysis of variance, correlation coefficient, and factor analysis. The analyses revealed that professional associates were most familiar with the work of speech therapists, followed by principals, while teachers were the least familiar. Among the difficulties falling within the scope of speech therapy, teachers, professional associates, and principals most recognized illegible handwriting, difficulties in reading and understanding written content, and communication difficulties along with a lack of developed social skills. It was shown that speech therapists play a significant role in determining individualization or adaptation for the state graduation exams, diagnostic assessment, and therapy related to difficulties in written expression. Educators believe that speech therapy work is statistically significantly associated with the success of inclusive education. Based on the research results, it is evident that speech therapists play a significant role in the rehabilitation of adolescents in secondary education, especially when it comes to communication difficulties and developing writing skills.

Keywords: speech therapists, secondary school teachers, inclusive education

UVOD

Zadaća logopeda u odgoju i obrazovanju je pružanje odgovarajućih logopedskih tretmana i usluga u predškolskim, osnovnim i srednjim školama, ne zanemarujući pritom niti jednu razinu ili vrstu škole. Njihov rad u odgojno-obrazovnim ustanovama uglavnom je usmjeren na pružanje terapije i podrške učenicima s teškoćama u razvoju koji su u riziku od akademskog neuspjeha ili imaju teškoće u školskom okruženju. Većina dosadašnjih istraživanja podupire međusobne veze između jezičnih procesa, slušanja, govora, čitanja i pisanja, područjima koji su u fokusu logopedskog profesionalnog rada. Logopedska stručna procjena dovodi do preciznijeg i prikladnijeg identificiranja potreba učenika. Logopedi u srednjim školama rade na način koji doprinose odgojno-obrazovnim ciljevima i ishodima kako bi njihovim ostvarivanjem pripremili učenike za daljnje školovanje ili tržište rada. Njihov rad uključuje preventivne, dijagnostičke, intervencijske aktivnosti, sudjelovanje u izradi individualnih odgojno-obrazovnih programa te pružanje stručne podrške nastavnicima i roditeljima učenika s teškoćama u razvoju.

Između raznih etiologija koje su u podlozi govorno-jezične patologije, u SAD-u su stručnjaci dugoročnim praćenjem razvoja prijevremeno rođene djece, ustanovili tendenciju smanjenja akademskih postignuća kod te populacije uspoređujući je s djecom i adolescentima rođenima u punom trajanju trudnoće (Hack, 2006). Prema podacima ASHA-e u 2006. godini, u Sjedinjenim Američkim Državama, 12,8% djece rođeno je prijevremeno, što predstavlja povećanje od više od 16% prijevremenih poroda u odnosu na period od 1996. do 2006. godine (ASHA, 2006). Prijevremenim rođenjem, povećavan je rizik od trajnih oštećenja, poput kognitivnih, senzo-motoričkih oštećenja, problema u učenju i ponašanju i sl. Djeca rođena prijevremeno često imaju složene kliničke slike koji utječu na razvoj govora i jezika, uključujući razne anomalije, sindrome, kronične bolesti i neurološke poremećaje (Andrews, 1999; Billeaud, 2003; Jackson & Albamonte, 1994). Trendovi porasta ranije rođene djece znače da će u budućnosti više učenika s teškoćama u razvoju biti uključeni u redovne škole ili posebne odgojno-obrazovne ustanove te da postoji vjerojatnost porasta broja učenika s govorno-jezičnim i komunikacijskim teškoćama (Lefton-Greif & Arvedson, 2008; Rehm, 2002; Swigert, 2004).

Brojna istraživanja razjasnila su odnose između jezičnih procesa, slušanja, govorenja, čitanja i pisanja (Bradley & Bryant, 1983; Englert & Thomas, 1987; Gillon & Dodd, 1995; Hiebert, 1980; Kroll, 1981; McConaughy, 1985; Ruddell & Ruddell, 1994). Pokazalo se da postoji veza između jezičnih poremećaja i poteškoća u čitanju (Bishop & Adams, 1990; Lombardino, Riccio, Hynd, & Pinheiro, 1997; Scarborough & Dobrich, 1990; Silva, McGree, & Williams, 1983; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan, 1998; Tallal, Curtiss, & Kaplan, 1989). Catts i Kamhi (1999) istaknuli su da su jezične teškoće značajan čimbenik u gotovo svim oblicima teškoća u čitanju, ponekad kao uzrok (Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 1999), a ponekad kao posljedica (Snow, Burns & Griffin, 1998). Ova uzajamnost jezičnih procesa sa znanjima, vještinama i kompetencijama koje se temelje na čitanju, pisanju i računanju temelj je rada logopeda kako u osnovnim, tako i u srednjim školama.

ASHA je još 2001. godine istakla ulogu logopeda u školama poglavito povezanima s čitanjem i pisanjem kod djece i adolescenata, a sve to na temelju istraživanja koja istražuju logopedski rad u usvajanju čitanja i pisanja (Butler & Silliman, 2001; Ehren, 2006; Justice, 2006; Nelson & Van Meter, 2006; Wallach, 2008). Međutim, jasno je da su to vještine koje su elementarne za usvajanje svih odgojno-obrazovnih ishoda u gotovo svim školskim kurikulumima, uključujući prirodoslovne, humanističke i društvene znanosti, što implicira da je rad logopeda u školama direktno povezan s akademskim postignućima učenika. Alliance for Excellent Education (2009) ukazao je na sljedeće statistike u vezi s pismenošću:

- Samo 29% učenika osmih razreda u javnim školama u Americi zadovoljava nacionalni standard ocjenjivanja obrazovnog napretka (NAEP) za pismenost na njihovoj razini.
- Približno 8 milijuna od 32,5 milijuna učenika od 4. do 12. razreda čita ispod minimalnih ili osnovnih standarda NAEP-a za njihovu razinu.
- Samo 2% od svih učenika osmih razreda čita na naprednoj razini.

Nadalje, ocjene maturanata iz 2005. godine bile su općenito niže od njihovih vršnjaka iz 1992. godine. Vidljivi su rastući problemi s pismenošću kod učenike (ASHA, 2010).

Kako je u ovo istraživanje usmjereno na procjenu mišljenja nastavnika o ulozi logopeda u srednjoškolskom obrazovanju, važno je istaknuti da logopedi značajno doprinose u postizanju pismenosti učenika te dobi. Prema ASHA-i (2010) jedna od uloge logopeda i njihovog profesionalnog doprinosa je procjena jezičnog poremećaja i distinkcija od eventualnih teškoća koje proizlaze zbog kulturoloških razlika, socioekonomskih čimbenika, nedostatak adekvatnog prethodnog odgoja i obrazovanja i proces usvajanja jezika.

Response to Intervention - RTI se primjenjuje u srednjim školama i gimnazijama iako se u akademskim diskusijama otvorilo pitanje relevantnosti RTI-ja za adolescente zbog tradicijskog gledanja na ulogu logopeda koja je orijentirana na učenike i djecu niže kronološke dobi (Ehren & Whitmire, 2009). Pokretanje inicijative RTI-a na srednjoškolskoj razini javilo se prvenstveno zbog smanjene pismenosti adolescenata koja je povezana s akademskim napredovanjem (Ehren i Nelson, 2005; Troia, 2005; Ehren i Whitmire, 2005). Uvođenje logopedске terapije u provedbi odgovora na intervenciju (RTI) na srednjoškolskoj razini ima potencijal i može značajno unaprijediti podršku u jezičnom i pismenom razvoju adolescenata. Ovaj pristup ima za cilj pružiti visokokvalitetnu nastavu i intervencije prilagoditi individualnim potrebama učenika te

utjecati na bitne obrazovne odluke. Status pismenosti adolescenata predstavlja značajno društveno pitanje (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2008). U skladu s intencijama inkluzivnog obrazovanja, američki zakon *No Child Left Behind* (2001) zahtijeva da škole budu odgovorne za akademski uspjeh svih učenika, kako je i naznačeno u mjerama adekvatnog godišnjeg napretka (AYP). Nastavnici u suradnji s logopedima mogu spriječiti neuspjeh u srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i njegove negativne posljedice i pronaći potrebno rješenje izvan područja specijalnog obrazovanja koje se odnosi na učenike s većim teškoćama u razvoju. U radu o RTI-u naručenom od Američkog društva za govor, jezik i sluh (ASHA), Ehren i suradnici su detaljno opisali važne uloge koje logopedi mogu imati u procjeni i intervenciji na različitim razinama, od dizajniranja programa na razini sustava i suradnje do rada s pojedinačnim učenicima. Ove uloge su jednako važne na srednjoškolskoj razini kao što su i na osnovnoj razini. Jedan od stručnih poslova logopeda u srednjim školama je i savjetodavni rad koji podrazumijeva suradnju s nastavnicima srednjih škola, njegovanje partnerskih odnosa s roditeljima/starateljima, suradnju s liječnicima školske medicine ili medicine rada, psiholozima, edukatorima rehabilitatorima, i svim drugim stručnjacima koji su uključeni u sustav srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Logopedi svojim tretmanima i uslugama pružaju učenicima s teškoćama u razvoju viši standard obrazovanja, a time, šire gledano, daju im mogućnost da postaju ravnopravni i produktivni članovi društva.

Cilj i istraživačka pitanja

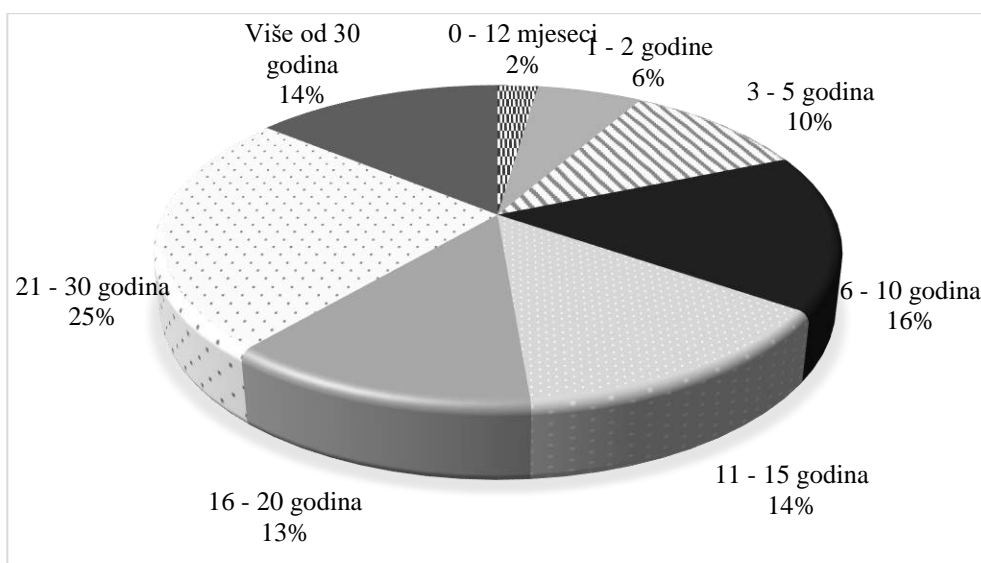
Cilj ovog istraživanja je utvrditi ulogu i značaj logopeda i logopedске djelatnosti u inkluzivnom obrazovanju, odnosno u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u srednjim školama. Temeljem cilja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. U kojoj mjeri srednje škole surađuju s logopedima i u kojoj mjeri su upoznati s logopedskom djelatnošću?
2. S kojim teškoćama iz područja logopedске djelatnosti su se odgojno-obrazovni djelatnici srednjih škola susreli u svom radu?
3. U kojoj mjeri je logopedski rad povezan s uspješnim inkluzivnim obrazovanjem?

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Ciljana populacija istraživanja obuhvaća nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje srednjih škola Republike Hrvatske. Prikupljen uzorak istraživanja sastoji se od 517 ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 79.1% (N = 409) žena, 20.1% (N = 104) muškaraca te 0.8% (N = 4) onih koji se nisu željeli izjasniti. Uzorak se sastoji od odgojno-obrazovnih djelatnika koji rade u strukovnim trogodišnjim (14.5%) i četverogodišnjim školama (67.1%), te u gimnazijama (18.4%). U istraživanju su sudjelovali ispitanici iz svih županija. Podjela uzorka odgojno-obrazovnih djelatnika prema radnom iskustvu prikazana je grafičkim prikazom u nastavku (Slika 1), a detaljan prikaz sociodemografskih karakteristika ispitanika u odnosu na vrstu škole u kojoj rade, prikazani su u Tablici 1.



Slika 1. Radno iskustvo odgojno-obrazovnih djelatnika
Figure 1. Work experience of educators

Tablica 1. Sociodemografske karakteristike ispitanika u odnosu na školu u kojoj rade
Table 1. Sociodemographic characteristics of participants in relation to the school where they work

		UKUPN O		Gimnazija		Strukovna trogodišnja		Strukovna četverogodišnja	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Spol	Muško	104	20.1	15	15.8	17	22.7	72	20.7
	Žensko	409	79.1	80	84.2	57	76	272	78.4
	Ne želim se izjasniti	4	0.8	0	0	1	1.3	3	0.9
Radno mjesto	Nastavnik	400	77.4	63	66.3	60	80	277	79.8
	Stručni suradnik	73	14.1	19	20	10	13.3	44	12.7
	Ravnatelj	44	8.5	13	13.7	5	6.7	26	7.5
Radno iskustvo	0-12 mjeseci	12	2.3	3	3.2	0	0	9	2.6
	1-2 godine	31	6	3	3.2	4	5.3	24	6.9
	3-5 godina	54	10.4	4	4.2	10	13.3	40	11.5
	6-10 godina	82	15.9	13	13.7	13	17.3	56	16.1
	11-15 godina	73	14.1	9	9.5	10	13.3	54	15.6
	16-20 godina	65	12.6	16	16.8	8	10.7	41	11.8
	21-30 godina	127	24.6	33	34.7	14	18.7	80	23.1
iznad 30 godina	73	14.1	14	14.7	16	21.3	43	12.4	

Mjerni instrument

Mjerni instrument sastavljen je od dva dijela. Prvi dio obuhvaća informacije o općim demografski podacima koji ima 5 čestica (spol, vrsta škole, radno mjesto, županija škole, radno iskustvo). Drugi dio obuhvaća pitanja koja se tiču logopedске struke u

srednjoškolskom obrazovanju te obuhvaća 27 čestica (dihotomna pitanja, pitanja s višestrukim odgovorima, te ocjena doprinosa i uloga).

Način provođenja istraživanja

Anketa je kreirana putem *Google Forms* aplikacije te je distribuirana putem internetske poveznice. Način uzorkovanja ispitanika je neprobabilistički, tj. korištena je metoda snježne grude putem grupe kontakata. Anketa je prosljeđena Udruzi hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja koja je diseminirala anketu svojim članovima. *Online* anketa bila je aktivna od 5. do 21. prosinca 2023. Na samom početku ankete, u uvodnom dijelu upitnika, sudionicima istraživanja predstavljen je cilj istraživanja, dano jamstvo anonimnosti te povjerljivosti podataka. Prihvaćanje suglasnosti sa svime navedenim ispitanici su potvrdili odabirom opcije „Pristajem“ kako bi krenuli s ispunjavanjem ankete.

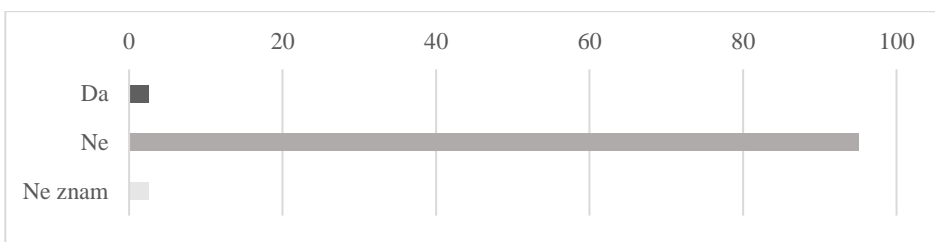
Unutar istog istraživanja obuhvaćene su dvije tematske cjeline na istom uzorku koje su se koristile za izradu dva rada. Prema tome, ovaj rad obuhvaća drugu tematsku cjelinu koja će se u jednom dijelu istraživanja povezati s prvim istraživanjem, ali s podacima koji nisu korišteni za izradu prvog rada.

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. Prije provedbe faktorske analize testirani su njezini preduvjeti. Kaiser-Meyer-Olkin mjera prikladnosti uzorka bila je zadovoljavajuće visoka (KMO = 0.84), a Bartlettov test sfericiteta pokazao se značajnim ($\chi^2 = 5396.55$, $df = 153$, $p < 0.001$). Navedeni rezultati tako 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. Na temelju faktorske analize dobiveno je pet faktora koji objašnjavaju 69.068% varijance.

REZULTATI I DISKUSIJA

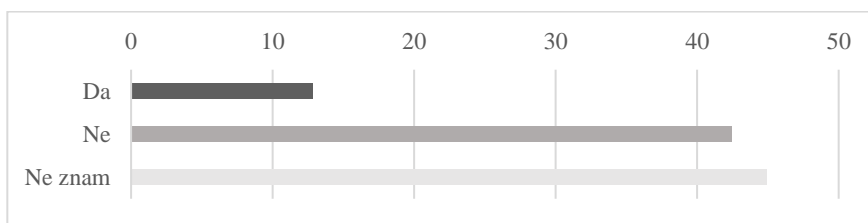
Prema dobivenim podacima, 95% ispitanika tvrdi da u njihovoj školi nema zaposlenog logopeda kao stručnog suradnika, 2.5% da ima te 2.5% onih koji ne znaju je li u školi zaposlen logoped ili nije (Slika 2).



Slika 2. Prikaz odgovora je li u školi zaposlen logoped kao stručni suradnik (%)

Figure 2. Responses regarding whether a speech therapist is employed in the school as a professional associate (%)

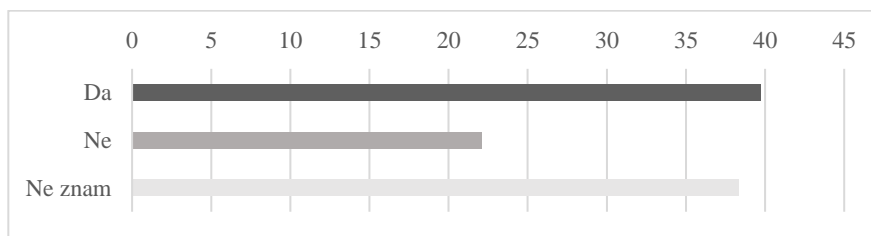
Na pitanje o suradnji škole s logopedom izvan škole, njih 12.8% misle da surađuje, 42.4% misli da ne surađuje, a 44.9% ne znaju surađuje li njihova škola s logopedom izvan škole (Slika 3). Od 44.9% onih koji ne znaju za suradnju, većina njih, tj. 55.8% ispitanika rade na radnom mjestu nastavnika.



Slika 3. Prikaz odgovora ispitanika o suradnji škole s logopedima izvan škole (%)

Figure 3. Respondents' answers regarding the collaboration of the school with speech therapists outside the school (%)

Rezultati su pokazali da 39.7% ispitanika smatra da njihova škola ima potrebu za zapošljavanje logopeda, 22.1% ispitanika smatra da nema potrebu, a 38.3% ispitanika ne zna postoji li potreba (Slika 4). Oni ispitanici koji smatraju da postoji potreba većinski dolaze iz sljedećih županija: Virovitičko-podravska, Varaždinska, Istarska, Bjelovarsko-bilogorska, Primorsko-goranska te Krapinsko-zagorska.

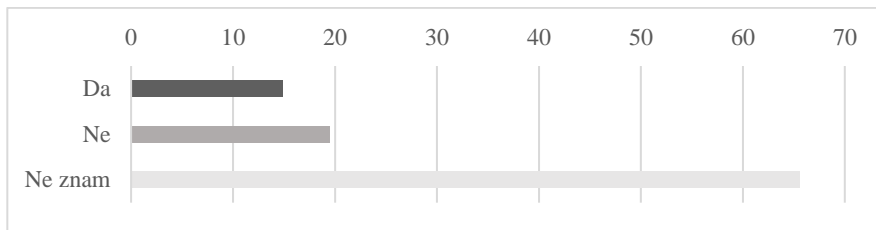


Slika 4. Prikaz odgovora ispitanika o postojanju potrebe za zapošljavanje logopeda (%)

Figure 4. Respondents' answers regarding the existence of the need for employing a speech therapist (%)

Na pitanje *Idu li učenici Vaše škole na logopedsku terapiju*, 14.9% ispitanika odgovorilo je da idu, 19.5% ispitanika odgovorilo je da ne idu, a najveći postotak obuhvaća one koji ne znaju idu li ili ne, njih 65.6% (Slika 5). Od onih ispitanika koji ne znaju, većina njih

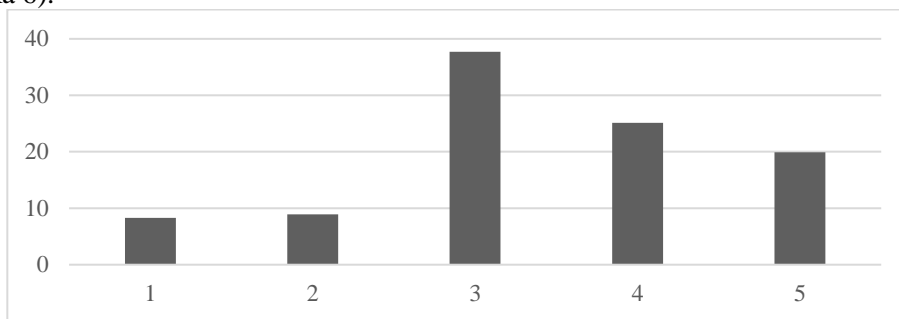
radi na radnom mjestu nastavnika (76.5%), zatim kao ravnatelji (34.1%), te stručni suradnici (24.7%).



Slika 5. Prikaz odgovora ispitanika o saznanju idu li učenici na logopedsku terapiju (%)

Figure 5. Respondents' answers regarding awareness of whether students attend speech therapy (%)

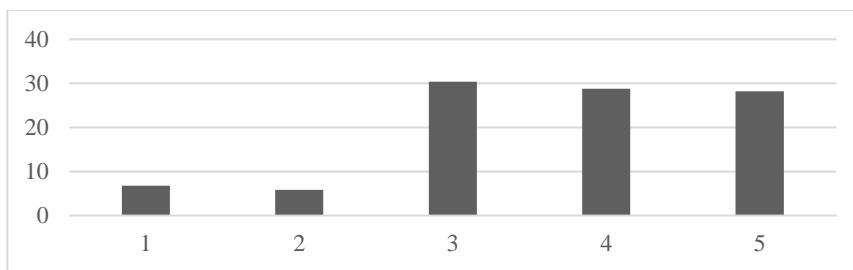
Doprinos logopedске procjene učenika za ostvarivanje prava na individualizaciju ili prilagodbu na maturi, ispitanici su u najvećoj mjeri ocijenili ocjenom dobar (37.7%), a zbroj ocjene vrlo dobar i odličan pokazuje pozitivnu ocjenu logopedске procjene (45%) (Slika 6).



Slika 6. Prikaz ocjena koje su dali ispitanici o doprinosu logopedске procjene u svezi mature (%)

Figure 6. Ratings given by respondents regarding the contribution of speech therapy assessment to the state graduation exams (%)

Ocjenu uloge logopeda u inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju ispitanici su u najvećoj mjeri označili kao dobru (30.4%), zatim vrlo dobru (28.8%) i odličnu (28.2%), drugim riječima većina ispitanika ocijenila je ulogu logopeda pozitivnom ocjenom (87.4%) (Slika 7).



Slika 7. Prikaz ocjena koje su dali ispitanici o ulozi logopeda u inkluzivnom obrazovanju (%)

Figure 7. Ratings given by respondents regarding the role of speech therapists in inclusive education (%)

Sljedeće pitanje odnosi se na teškoće koje imaju učenici u školi ispitanika. Na ovo pitanje ispitanici su mogli označiti više odgovora, prema tome, Tablica 2 prikazuje broj odgovora koliko je puta određena teškoća označena, te postotak, a poredana je prema učestalosti označavanja.

Rezultati su pokazali da najveći postotak odabranih odgovora ima nečitak rukopis, teškoće u čitanju i razumijevanju pročitano, teškoće komunikacija ili nedostatak razvijenih komunikacijskih vještina te jezične i govorne teškoće. Također, samo 5 ispitanika označilo je odgovor da nemaju učenika s navedenim teškoćama, tj. gotovi svi ispitanici navode da imaju učenike s nekom od teškoća.

Tablica 2. Teškoće koje imaju učenici srednjih škola poredane prema učestalosti označavanja od strane ispitanika

Table 2. Difficulties faced by high school students ranked by frequency of mention by respondents

Teškoća	Odgovori	
	N	%
Nečitak rukopis	438	17.8
Teškoće u čitanju i razumijevanju pročitano, nepoznavanje pravopisnih pravila i sl.	421	17.1
Teškoće komunikacija ili nedostatak razvijenih socijalnih vještina	398	16.2
Jezične teškoće: teškoće u izražavanju sebe ili razumijevanju drugih	324	13.2
Govorne teškoće: teško razumljiv, nedostatak jasnoće govora	285	11.6
Mucanje ili zamuckivanje	262	10.7
Oštećenje sluha	149	6.1
Artikulacijske teškoće	146	5.9
Nisam siguran	31	1.3
Nema učenika s navedenim teškoćama	5	0.2

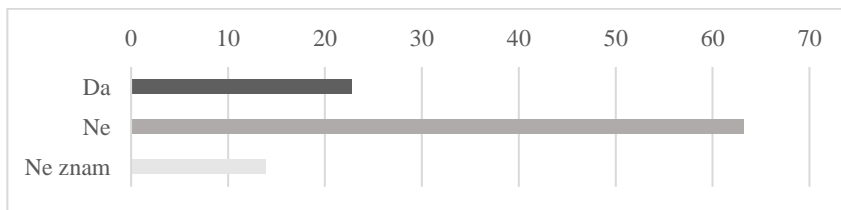
Isto pitanje stavljeno je u suodnos s vrstom škole u kojoj ispitanici rade (Tablica 3). Rezultati su pokazali statističku značajnu razliku kod četiri varijable. Razlika se pokazala značajnom ($F = 8.51$, $p < 0.05$) kod označavanja govornih teškoća, tj. odgojno-obrazovni djelatnici koje rade u strukovnoj trogodišnjoj školi (64%) su u većem postotku označavali govorne teškoće od strukovne četverogodišnje škole (58.2%) i gimnazije (36.8%). Kod označavanja jezičnih teškoća pokazalo se da ih u većoj mjeri ($F = 9.78$, $p < 0.05$) označuju odgojno-obrazovni djelatnici iz strukovne četverogodišnje (67.1%), zatim iz strukovne trogodišnje (66.7%), a najmanje iz gimnazije (43.2%). Mucanje ili zamuckivanje kod učenika najviše ($F = 3.18$, $p < 0.05$) su primijetili odgojno-obrazovni djelatnici koji rade u gimnaziji (62.1%), zatim djelatnici strukovne trogodišnje škole (50.7%), te najmanje iz strukovne četverogodišnje škole (47.6%). Teškoće u čitanju i razumijevanju pročitano, nepoznavanje pravopisnih pravila i sl. pokazale su se prisutnima u većoj mjeri ($F = 9.16$, $p < 0.05$) u strukovnim trogodišnjim školama (86.7%), zatim u strukovnim četverogodišnjim školama (84.4%) i najmanje u gimnaziji (66.3%). Razlike u ostalim teškoćama nisu se pokazale značajnima tj. da vrsta škole nije povezana s određenim teškoćama. Prema tome kao što se vidi iz Tablice 3, problem nečitkog rukopisa i nedostatak razvijenih socijalnih vještina u svim školama jednako se pokazao u visokom postotku.

Tablica 3. Procjena vrste teškoća kod učenika u odnosu na školu**Table 3.** Evaluation of the types of difficulties encountered by students in relation to the school

Teškoća	%			
	G	ST	SČ	F
Govorne teškoće: teško razumljiv, nedostatak jasnoće govora	36.8	64	58.2	8.51*
Jezične teškoće: teškoće u izražavanju sebe ili razumijevanju drugih	43.2	66.7	67.1	9.78*
Mucanje ili zamuckivanje	62.1	50.7	47.6	3.18*
Teškoće komunikacija ili nedostatak razvijenih socijalnih vještina	72.6	77.3	78.1	0.63
Teškoće u čitanju i razumijevanju pročitano, nepoznavanje pravopisnih pravila i sl.	66.3	86.7	84.4	9.16*
Nečitak rukopis	82.1	86.7	85	0.37
Oštećenje sluha	26.3	33.3	28.5	0.52
Artikulacijske teškoće	20	24	31.4	2.80
Nisam siguran	10.5	5.3	4.9	2.13
Nema učenika s navedenim teškoćama	2.1	2.7	0.3	2.62

* $p < 0.05$ **Legenda:** G (Gimnazija), ST (Strukovna trogodišnja), SČ (Strukovna četvergodišnja)

Povezanost prepoznavanja teškoća kod učenika u odnosu na radno mjesto pokazala je statistički značajnu razliku samo kod jedne teškoće. Stručni su suradnici (78.9%) u većoj mjeri ($F = 3.97$, $p < 0.05$) primijetili i tako označili jezične teškoće u odnosu na nastavnike (61.9%) i ravnatelje (54.5%) što znači da stručni suradnici mogu bolje procijeniti postojanje jezične teškoće od nastavnika i ravnatelja. Za sve ostale teškoće ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na radno mjesto odgojno-obrazovnih djelatnika te su tako svi djelatnici podjednako primijetili i sve ostale teškoće. Na pitanje jesu li odgojno-obrazovni djelatnici uputili učenika ili njegove roditelje na logopedsku terapiju, najveći postotak ispitanika, njih 63.2% tvrdi da nisu uputili, 22.8% tvrdi da su uputili, a 13.9% ispitanika ne zna (Slika 8). Oni koji su uputili učenika ili njegove roditelje na logopedsku terapiju u većini rade na radnom mjestu stručnog suradnika, njih 65.8%, zatim oni koji rade kao ravnatelji, njih 50%, a najmanje oni koji rade kao nastavnici, njih 12%. Također, od broja ispitanika koji su uputili učenika ili njegove roditelje na logopedsku terapiju, najveći postotak njih je to učinilo u proteklih pet godina, od 1 do 5 puta (67%), zatim više od 10 puta (17.9%), te od 6 do 10 puta (15.2%).

**Slika 8.** Prikaz odgovora ispitanika o upućivanju učenika na logopedsku terapiju (%)**Figure 8.** Respondents' answers regarding referring students to speech therapy (%)

Rezultati pokazuju da je 22.8%, tj. 118 ispitanika, koji su uputili učenika direktno ili putem njegovih roditelja na logopedsku terapiju, odgovorili na pitanje koje je obuhvaćalo razloge za preporuku. U najvećoj mjeri razlozi za preporuku odgojno-

obrazovni djelatnici navode prilagodbu učenika za maturu, potrebna dijagnostička procjena, zabrinutost zbog teškoća u pismenom izražavanju učenika, teškoće učenika sa slušanjem/razumijevanjem i dr. (Tablica 4).

Tablica 4. Razlozi upućivanja učenika na logopedsku terapiju

Table 4. Reasons for referring students to speech therapy

Teškoća	Odgovori	
	N	%
Učenik je trebao prilagodbu na maturi.	63	16.6
Trebala mi je dijagnostička procjena jer nismo znali o kakvom se poremećaju radi.	60	15.8
Bio sam zabrinut zbog teškoća u pismenom izražavanju učenika.	56	14.7
Učenik je imao teškoća sa slušanjem/razumijevanjem.	55	14.5
Učenik je imao nejasan govor.	44	11.6
Učenik je imao teškoća s govorom.	42	11.1
Učenik nije imao razvijene socijalne vještine.	27	7.1
Bio sam zabrinut za akademski napredak učenika.	18	4.7
Hrvatski jezik učeniku nije materinji jezik.	15	3.9

Tablica 5. Pearsonov koeficijent povezanosti faktora s ocjenama uloge logopeda i logopedске procjene

Table 5. Pearson's correlation of the factors with ratings of the role of the speech therapist and speech therapy assessment

		Ocjena	Doprinos
Uspješnost inkluzivnog obrazovanja	r	.258**	.192**
	p	<.001	<.001
	N	517	517
Značaj roditelja i osnovnih škola za uspješnost inkluzivnog obrazovanja	r	.118*	.100*
	p	.007	.023
	N	517	517
Uloga institucija koje prate odgoj i obrazovanje	r	.286**	.351**
	p	<.001	<.001
	N	517	517

Legenda: *Korelacija je značajna na razini od 0.05, **Korelacija je značajna na razini od 0.01, Ocjena (Ocjena uloge logopeda u inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju), Doprinos (Doprinos logopedске procjene za ostvarivanje prava na individualizaciju ili prilagodbu na maturi)

Razlozi preporuke odgojno-obrazovnih djelatnika stavljeni su u suodnos s vrstom škole u kojoj rade. Jednosmjerna analiza varijance pokazala je statistički značajnu razliku samo za jedan razlog za preporuku ($F = 5.02$, $p < 0.05$). Odgojno-obrazovni djelatnici koji rade u gimnaziji (71%) u većoj su mjeri uputili učenike na logopedsku dijagnostiku zbog potrebe učenika za individualizaciju ili prilagodbi na maturi u odnosu na strukovne četverogodišnje (42%) i trogodišnje škole (33.3%). Dok za sve ostale razloge, s obzirom na vrstu škole, pokazalo se da postoji podjednak omjer upućivanja učenika na logopedsku dijagnostiku. Na temelju već spomenute faktorske analize, provedene su daljnje analize koje su pokazale da su 3 od 5 faktora statistički značajno povezana s ocjenama uloge i doprinosa logopeda. Prema tome, oni koji su dali višu ocjenu za ulogu logopeda u inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju pokazuju i više ocjene na faktorima *Uspješnost inkluzivnog obrazovanja* ($r = 0.26$, $p < 0,001$), *Uloga*

institucija koje prate odgoj i obrazovanje ($r = 0.29$, $p < 0.001$) te s nešto nižom razinom povezanosti, ali i dalje statistički značajnom, faktor *Značaj roditelja i osnovnih škola za uspješnost inkluzivnog obrazovanja* ($r = 0.12$, $p = 0.007$).

Kod druge tvrdnje, tj. ocjeni doprinosa logopedске procjene za ostvarivanje prava na individualizaciju ili prilagodbu na maturi, pokazala se statistički značajna povezanost s istim faktorima kao i s ocjenom uloge logopeda u inkluzivnom obrazovanju (Tablica 5).

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi ulogu i značaj logopeda i logopedске djelatnosti u inkluzivnom obrazovanju, odnosno u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u srednjim školama. Prema navedenom cilju, istraživačka pitanja dala su sljedeće odgovore:

1. Prema dobivenim podacima, većina ispitanika, odnosno 95% njih tvrdi da u njihovoj školi nema zaposlenog logopeda kao stručnog suradnika. Na pitanje o suradnji škole s logopedom izvan škole, 12.8% ispitanika tvrdi da njihova škola surađuje s logopedom izvan škole. Rezultati su pokazali da 39.7% ispitanika smatra da njihova škola ima potrebu za zapošljavanje logopeda. Oni ispitanici koji smatraju da postoji spomenuta potreba većinski dolaze iz sljedećih županija: Virovitičko-podravska, Varaždinska, Istarska, Bjelovarsko-bilogorska, Primorsko-goranska te Krapinsko-zagorska. Na pitanje *Idu li učenici Vaše škole na logopedsku terapiju*, 14.9% ispitanika odgovorilo je da idu. Ispitanici su u najvećoj mjeri (82.7%) pozitivno ocijenili doprinos logopedске procjene učenika za ostvarivanje prava na individualizaciju ili prilagodbu na maturi. Također ispitanici su pozitivno ocijenili ulogu logopeda u inkluzivnom obrazovanju (87.4%) učenika s teškoćama u razvoju.
2. Rezultati su pokazali da se najveći postotak odabranih odgovora odnosi na nečitak rukopis učenika, teškoće u čitanju i razumijevanju pročitanoг, nedostatak razvijenih komunikacijskih vještina te jezične i govorne teškoće. Također, gotovi svi ispitanici navode da imaju učenike s nekom od teškoća. Isto pitanje stavljeno je u suodnos s vrstom škole u kojoj ispitanici rade. Rezultati su pokazali statističku značajnu razliku kod četiri varijable (govorne teškoće, jezične teškoće, mucanje ili zamuckivanje i teškoće čitanja u razumijevanju pročitanoг). Povezanost prepoznavanja teškoća kod učenika u odnosu na radno mjesto djelatnika, pokazala je statistički značajnu razliku samo kod jedne teškoće, a to su jezične. Odgojno-obrazovni djelatnici srednjih škola navode u najvećoj mjeri kao razlog za preporuku logopeda: prilagodbe za maturu, potrebna dijagnostička procjena, zabrinutost zbog teškoća u pismenom izražavanju učenika, teškoće učenika sa slušanjem i razumijevanjem i dr. Razlozi preporuka odgojno-obrazovnih djelatnika stavljeni su u suodnos s vrstom škole u kojoj rade. Jednosmjerna analiza varijance pokazala je statistički značajnu razliku samo za jedan razlog za preporuku, a to je individualizacija ili prilagodbe na maturi.
3. Odgojno-obrazovni djelatnici mišljenja su da je logopedski rad statistički značajno povezan s uspješnošću inkluzivnog obrazovanja, ulogom institucija koje prate odgoj i obrazovanje i značajem roditelja i osnovnih škola za uspješnost inkluzivnog obrazovanja.

LITERATURA

- Alliance for Excellent Education. (2009). Adolescent literacy fact sheet. www.all4ed.org/publication_material/fact_sheets/AdLit_FactSheet.
- ASHA. (2010). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in schools*. American Speech-Language-Hearing Association. <https://www.asha.org/policy/pi2010-00317/>
- Andrews, M. (1999). *Manual of voice treatment: Pediatrics through geriatrics*. San Diego, CA: Singular.
- Billeaud, F. P. (2003). *Communication disorders in infants and toddlers: Assessment and intervention* (3rd ed.). St. Louis, MO: Butterworth-Heinemann.
- Bishop, D., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 1027-1050.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Butler, K., & Silliman, E. (Eds.). (2001). *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- Catts, H., & Kamhi, A. (Eds.). (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ehren, B. J. (2006). Partnerships to support reading comprehension for students with language impairment. *Topics in Language Disorders*, 26 (1), 41-53.
- Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93-105. <https://doi.org/10.2307/1510216>
- Ehren B. , & Nelson; NW. (2005). Identification of language impairment within the responsiveness to intervention approach. In: 56th Annual Conference Commemorative Booklet. Proceedings of International Dyslexia Association Conference (pp. 23–27). Baltimore, MD.
- Ehren, T. C., & Whitmire, K. A. (2005). Leadership opportunities in the context of responsiveness to intervention activities. *Topics in Language Disorders*, 25(2), 168-179. <https://doi.org/10.1097/00011363-200504000-00008>
- Ehren, B. J., Montgomery, J., Rudebusch, J., & Whitmire, K. (2006). Responsiveness to intervention: New roles for speech Language Pathologists. American Speech-Language-Hearing Association. <https://www.asha.org/slp/schools/prof-consult/newrolesslp/>
- Ehren, B., & Whitmire, K. (2009). Speech-language pathologists as primary contributors to response to intervention at the secondary level. *Seminars in Speech and Language*, 30(02), 090-104. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1215717>
- Gillon, G., & Dodd, B. (1995). The effects of training phonological, semantic, and syntactic processing skills in spoken language on reading ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 26(1), 58-68. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2601.58>
- Hack, M. (2006). Young adult outcomes of very-low-birth-weight children. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 11(2), 127-137. <https://doi.org/10.1016/j.siny.2005.11.007>
- Hiebert, E. H. (1980). The relationship of logical reasoning ability, oral language comprehension, and home experiences to preschool children's print awareness. *Journal of Reading Behavior*, 12(4), 313-324. <https://doi.org/10.1080/10862968009547384>
- Jackson, D., & Albamonte, S. (1994). Enhancing communication with the Passy-Muir valve. *Pediatric Nursing*, 20(2), 149-153.

- Justice, L. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*(4), 284-297.
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. In B. Kroll & R. Vann (Eds.), *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts* (pp. 32-54). essay, National Council of Teachers of English.
- Lefton-Greif, M. A., & Arvedson, J. C. (2008). Schoolchildren with dysphagia associated with medically complex conditions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*(2), 237-248. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/023))
- Lombardino, L. J., Riccio, C. A., Hynd, G. W., & Pinheiro, S. B. (1997). Linguistic deficits in children with reading disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology, 6*(3), 71-78.
- McConaughy, S. H. (1985). Good and poor readers' comprehension of story structure across different input and output modalities. *Reading Research Quarterly, 20*(2), 219. <https://doi.org/10.2307/747757>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2008). Adolescent literacy and older students with learning disabilities. <https://www.ldonline.org/ld-topics/early-identification/learning-disabilities-and-young-children-identification-and>
- Nelson, N. W., & Van Meter, A. M. (2006). Partnership for literacy in a writing lab approach. *Topics in Language Disorders, 26*(1), 55-69.
- No child left behind Act. (2002). ED.gov. <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Rehm, R. S., & Rohr, J. A. (2002). Parents', nurses', and educators' perceptions of risks and benefits of school attendance by children who are medically fragile/technology-dependent. *Journal of Pediatric Nursing, 17*(5), 345-353. <https://doi.org/10.1053/jpdn.2002.127174>
- Ruddell, R. B., & Ruddell, M. R. (1994). Language acquisition and literacy processes. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 83-103). essay, International Reading Association.
- Scarborough, H., & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research, 33*, 70-83.
- Silva, P., McGree, R., & Williams, S. (1983). Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology, 25*, 783-793.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*, 407-418.
- Swigert, N. B. (2004). Advocacy brings positive outcomes. *The ASHA Leader, 9*(7), 1-16. <https://doi.org/10.1044/leader.miw2.09072004.1>
- Tallal, P., Curtiss, S., & Kaplan, R. (1989). The San Diego Longitudinal Study: Evaluating the outcomes of preschool impairment in language development (Final report to NINCDs). In S. E. Gerber & G. T. Mencher (Eds.), *International perspectives on communication disorders* (pp. 86-126). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Troia, G. A. (2005). Responsiveness to intervention. *Topics in Language Disorders, 25*(2), 106-119. <https://doi.org/10.1097/00011363-200504000-00004>
- Wallach, G. P. (2008). *Language intervention for school-age students: Setting goals for academic success*. St. Louis, MO: Mosby.

PREVENCIJA RIZIČNIH PONAŠANJA DJECE I MLADIH – IZ PERSPEKTIVE SPORTSKIH TRENERA

PREVENTION OF RISK BEHAVIOR OF CHILDREN AND YOUTH - FROM THE PERSPECTIVE OF SPORTS COACHES

Jasminka ZLOKOVIĆ¹, Anita ZOVKO¹, Iva STANIĆ²

¹Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska

²Instruktorica plesa, Glazbeni centar Rockplay, Rijeka, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Istraživački fokus ovog rada je na identifikaciji slobodnog vremena kao važnog elementa univerzalne razine prevencije u životima djece i mladih, uz naglasak na sport kao potencijalnoj aktivnosti u tom kontekstu. Temeljni cilj je bio prikupiti i analizirati mišljenja trenera o ulozi sporta kod prevencije rizičnih ponašanja djece i mladih, ali i mišljenja o njihovim vlastitim kompetencijama koje su im potrebne za uključivanjem preventivnih metoda i strategija u svoju trenersku (pedagošku) praksu. Uzorak je sačinjavalo 108 sportskih trenera. Rezultati su pokazali, kako prema mišljenju ispitanih trenera, natjecanje i razvoj profesionalnih sportaša nisu najznačajniji ciljevi bavljenja sportom kod djece i mladih, kako je sport zaštitni faktor u razvoju rizičnih ponašanja te kako su za rad s djecom i mladima potrebne temeljne dimenzije pedagoških kompetencija trenera: osobine ličnosti, komunikacijske kompetencije, analitička kompetencija, socijalna i emocionalna kompetencija, interkulturalna i razvojna kompetencija te posjedovanje vještina u rješavanju problema. Može se zaključiti da višestruka rizična ponašanja djece i mladih zahtijevaju holistički pristup na razini univerzalne prevencije i rane intervencije. Identifikacija i adresiranje zajedničkih rizičnih faktora ključno je za učinkovito suočavanje s višestrukim rizičnim ponašanjima te je stoga važno promicanje zdravlja kako na planu tjelesnog tako i mentalnog funkcioniranja kao i socijalno prihvatljivog ponašanja.

Ključne riječi: prevencija rizičnih ponašanja, sport, mentalno zdravlje mladih, sportski trener

ABSTRACT

The research focus of this paper is on identifying leisure time as an important element of the universal form of prevention in the lives of children and youth, with an emphasis on sports as a potential activity in that context. The main goal of the study was to gather and analyse coaches' opinions on the role of sports in preventing risky behaviours in children and youth, as well as their opinions on their own competencies needed for incorporating preventive methods and strategies into their coaching (pedagogical) practice. The sample consisted of 108 sports coaches. The results showed that coaches believe that competition and the development of professional athletes are not the most significant goals of engaging in sports for children and youth. They emphasized that sports are a protective factor in the development of risky behaviours, and that coaches need to acquire key dimensions of pedagogical competencies that are necessary for working with children and youth, such as: personality traits, communication skills, analytical competencies, social and emotional competencies, intercultural and developmental competencies, as well as problem-solving skills. It can be concluded that multiple risky behaviours in children and youth require a holistic approach at the level of universal prevention and early intervention. Identification and addressing common risk factors are crucial for

effectively addressing multiple risky behaviours, and consequently, promoting health in terms of both physical and mental functioning, as well as socially acceptable behaviour, is important.

Keywords: prevention of risky behaviors, sports, mental health of youth, sports coach

UVOD

U definiranju i opisu rizičnih ponašanja, postoji raznolikost pristupa i terminologije koji su predloženi od strane različitih autora (Bašić, 2009; Zloković i Vrcelj, 2010; Pavićević, 2014; Sokač, 2014). Iz ovog diverziteta možemo zaključiti da se radi o kompleksnom fenomenu koji je podložan različitim interpretacijama i tumačenjima. Zbog kompleksnosti preciziranja o rizičnosti ponašanja postoji potreba za interdisciplinarnim i longitudinalnim pristupanjem ovom području u svrhu osposobljavanja i osnaživanja djece i mladih da samostalno, ali i zajednički (zajedno sa osobama iz njihove sredine) prevladavaju „rizične izazove“ (Sokač, 2014).

Novije inicijative stavljaju fokus na intervencije usmjerene na pozitivni razvoj adolescenata. Hoyt, Chase- Lansdale, McDade i Adam (2012) zaključuju kako razvoj, promocija i usredotočenost na pozitivnu dobrobit i pozitivne elemente u obiteljima, školama i vanjskim aktivnostima u adolescenciji mogu donijeti dugoročno zdravlje i mentalno snažnu osobu koja se ne upušta u rizična ponašanja te bi iz tog razloga prevencija trebala biti usmjerena na jačanje pozitivne dobrobiti.

Ključnu ulogu u ostvarivanju preventivnog potencijala te u osnaživanju pojedinca mogu imati strukturirane aktivnosti slobodnog vremena. Takve aktivnosti podrazumijevaju uključivanje u sportske klubove koji su vođeni pod stručnim nadzorom kvalificirane osobe koja posjeduje znanja i vještine adekvatnog organiziranja slobodnog vremena u funkciji prevencije rizičnih ponašanja (Matijašević i Maglica, 2022). Za uspješnu prevenciju potrebne su strukturalne aktivnosti poput sporta koje mogu razvijati otpornost spram rizičnosti (McCabe, Modecki, & Barber, 2016). Lipowski i suradnici (2016) istraživali su utjecaj otpornosti na zaštitu od rizičnih ponašanja mladih, kakva je razlika između sportaša i ne sportaša u razvijanju određenih rizičnih ponašanja. Istraživanje je provedeno s uzorkom od 566 ispitanika (188- sportaša i 368- ne sportaša) koji su odgovarali na 4 skupine pitanja vezanih za korištenje alkohola, droga, nikotina i rizični spolni odnosi. Osoba koja ima dobro razvijenu otpornost ima manju vjerojatnost u razvijanju negativnih emocija te zna lakše kontrolirati životne postupke. Sportaš zbog različitih elemenata stresora (trener, roditelji, očekivanja o uspjehu itd.) ima veću otpornost na rizična ponašanja (Lipowski et al., 2016).

Sportske aktivnosti su primjer organiziranog slobodnog vremena koji potiče razvoj pojedinačnog karaktera, ali isto tako pruža pojedincima alate koji su potrebni za kvalitetnu i socijalno poželjnu participaciju u društvu. Na taj način sport služi za razvoj individue, ali i za razvoj pozitivne zajednice (Zovko, Berlot i Klapan, 2022).

Sport u prevenciji rizičnih ponašanja

Proces razvoja snažne i rizičima otporne osobe ne samo da formira individue sa stabilnim moralnim osnovama, već ih i osposobljava da budu pokretači pozitivnih društvenih transformacija kroz svoj doprinos kao etički osviješteni građani (Zarrett, Vandell, & Simpkins, 2021).

Krželj (2009) raspravlja o sportskim vrijednostima te kako su vrijednosti sporta danas sve više iskrivljene (postizanje-potenciranje visokih rezultata, kompetitivnost i sl.). Zato je prema Krželj bitno istraživati područje sporta iz odgojne perspektive budući osim očuvanja zdravlja i stvaranja radnih i obrambenih sposobnosti sport ima i značajnu odgojnu ulogu prvenstveno usmjerenu na odgojno obrazovne vrijednosti koje mogu pomoći u smanjenju rizičnih ponašanja.

Bavljenje sportom ne mora nužno značiti pozitivan razvoj. Analizom literature Fraser-Thomas, Côté i Deakin (2005) zaključuju kako se pozitivni i negativni ishodi u sportu mogu objasniti: dizajnom programa i utjecajem odraslih. Dizajn programa tj. struktura samog programa i kakav će biti utjecaj odraslih ima odlučujuću ulogu u tome hoće li sport biti u negativnom ili pozitivnom utjecaju na djecu i mlade. Naglasak programa treba biti na razvoj preventivnih modela koji temelje svoju učinkovitost na dugoročnoj analizi. Ono što im je ključno potrebno jesu stručnjaci koji su sposobni prenijeti suštinske uzroke problema s kojim se mladi suočavaju. Ovi programi bi trebali biti utemeljeni na provjerenim dokazima, a ne samo na ustaljenim normama ili pretpostavkama (Giménez Lozano & Morales Rodríguez, 2022).

Veliku ulogu u prevenciji rizičnih ponašanja kroz sportske aktivnosti može imati pedagogija sporta i rekreacije kao nova interdisciplinarna grana koja se temelji na spoznajama iz kineziologije (preuzimanje spoznaja o strukturi, funkciji, granicama i mogućnostima ljudskog djelovanja), i pedagogije koja može pomoći trenerima u stvaranju odgovarajuće odgojne prakse (Čilić i Zovko, 2021). „Pedagogija sporta i rekreacije pokušava pružiti odgovore za uspostavljanje ravnoteže između tijela i duha preko pet znanstvenih zadataka sportske pedagogije: otkrivanje znanstvenih spoznaja o mogućnostima humanog odgoja mladeži u slobodnom vremenu i slobodnim aktivnostima u svim sportskim aktivnostima; usustavljanje konzistentnog sustava pedagogije sporta i rekreacije; razvijanje metodologije kojom se mogu uspješno istraživati svi zadaci sportske pedagogije; suradnja sa svim znanostima koje sa svojih gledišta proučavaju sport i rekreaciju radi ostvarivanja načela interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti; strukturiranje metodika za svako područje realizacije ciljeva i zadataka sportske pedagogije“ (Lukić, 2004, str. 19).

Istraživanja pokazuju kako neki treneri kroz svoj rad koriste razne strategije kako bi ostvarili pozitivan razvoj sportaša dok drugi ne posjeduju kompetencije koje bi im to omogućile. Ta činjenica ukazuje na kompleksnost uloge trenera te na različitosti u razine iskustva i kvalitetne edukacije (Camiré et al., 2014). Uloga trenera kompleksna je i zahtjevna međutim odgojni aspekt sporta u recentno vrijeme čini se da je marginaliziran u odnosu na njegovu potencijalnu dobrobit razvoju i mentalnom zdravlju djece i mladih.

Pedagoški orijentiran rad trenera

Sport privlači djecu i mlade zbog zabave, igre, ali i dobrih/kompetentnih trenera, a odbija ga od sporta natjecateljski imperativ, pritisak roditelja, ozljede, neprikladan napredak, dosada i sl. (Krželj, 2009). Krželj (2009) propitkuje i problem stavljanja tereta uspjeha isključivo na trenere. Opstanak samih klubova u vezi je sa postignućima te je trener često pod pritiskom sa svih strana (roditelja, uprave, javnosti itd.) što može dovesti do stavljanja odgojnog rada u drugi plan. Treneri moraju stoga posjedovati višestruka znanja poput psihološko-pedagoških koja će im pomoći u njihovom radu (Zovko, Jurković i Klapan, 2021). Kompetencije trenera su važne jer mogu utjecati na prevenciju

rizičnih ponašanja (Camiré, Trudel, & Forneris, 2014) ili neadekvatno postupanje trenera koji kod djece potiče forsirana nezdrava natjecanja i netoleranciju. Trener bi trebao posjedovati sve pedagoške karakteristike s kojima opisujemo i nastavnike (uči djecu, podrška, briga za razvoj djeteta itd.). Za rad su mu potrebne pedagoške kompetencije koje će mu pomoći u ostvarenju kvalitetne sportske prakse (Miljković, 2009). Prema Jurčiću (2014) pedagoška se kompetencija dijeli na osam dimenzija: osobna kompetencija - uvažavanje individualnih osobina; komunikacijska kompetencija - tehnike učinkovitog govora i aktivnog slušanja, skup socijalnih vještina; analitička kompetencija – analiza rada (motiviranost, ostvareni ciljevi i sl.), kontrolu i razumijevanje procesa; socijalna kompetencija - umijeće uspostave odnosa s dionicima procesa (timski rad, ljubaznost, svladavanje konflikta, tolerancija, autoritet i sl.); emocionalna kompetencija - kvalitetu ostvarenja međudnosa te razvoj emocionalne pismenosti kod djece, razdvajanje privatnog i poslovnog; interkulturalna kompetencija - razvoj sposobnosti izgradnje interkulturalne osjetljivosti, međusobno razumijevanje, ravnopravno surađivanje i sl.; razvojna kompetencija - vizija i misija razvoja vlastitog zvanja; vještine u rješavanju problema - sposobnosti i vještine korištenja problemskih rješenja različitim situacijama, oblikovanje humanog okruženja kroz pozitivan stav. Razvojem spomenutih kompetencija ostvaruje se pozitivan razvoj i jača mentalno zdravlje djece i mladih. Osoba koja radi s djecom procjenjuje i odlučuje kako će reagirati u određenim situacijama što nazivamo pedagoškim taktom (Jurčić, 2014). Kompetentan trener spreman je reagirati u različitim izazovnim situacijama. Opić i Jurčević-Lozančić (2008) govore o pojmu pedagoške prevencije rizičnih ponašanja u kojem je naglasak na kompetenciji učitelja da kroz odgojno obrazovni proces djeluje u odnosu na nastanak rizičnih ponašanja te da nisu samo stručni suradnici ti koji su nositelji pedagoške prevencije već bi to trebali biti i svi drugi stručnjaci koji rade s djecom jer, provode jako puno vremena s njima, znaju njihove strahove, interese i potrebe itd. Uloga stručnih suradnika stoga nije isključivo dominantna uloga u prevenciji rizičnih ponašanja već da budu i kvalitetna podrška drugim stručnjacima koji provode s djecom mnogo vremena i imaju prilike za upoznavanjem potreba i funkcioniranja djece i mladih.

Predmet i ciljevi istraživanja

Istraživanje se bavi pitanjima univerzalne prevencije rizičnih ponašanja kod djece i mladih kroz sport, ali iz perspektive trenera kao jedne od osobe koja je ključna u životima mladih sportaša. Predmet ovog istraživanja je mišljenje trenera o ulozi sporta kod prevencije rizičnih ponašanja, ali i mišljenje o njihovim vlastitim kompetencijama koje su im potrebne za uključivanjem preventivnih metoda u svoju trenersku praksu.

Temeljni cilj ovog istraživanja je ispitivanje mišljenja trenera o ulozi sporta i prevenciji rizičnih ponašanja kod djece i mladih (sportaša). Hipoteze su koje su proizašle iz temeljnog cilja su:

- 1) Prema mišljenju trenera natjecanje i razvoj profesionalnih sportaša nisu najznačajniji ciljevi bavljenja sportom kod djece i mladih.
- 2) Prema mišljenju trenera sport nije rizični faktor u razvoju rizičnih ponašanja kod djece i mladih (sportaša).
- 3) Sport je prema mišljenju trenera zaštitni faktor u pojavi rizičnih ponašanja kod djece i mladih (sportaša).

- 4) Prema mišljenju ispitanika treneru su u prevenciji rizičnih ponašanja djece i mladih potrebne svih 8 dimenzija pedagoških kompetencija koje nalazimo prema Jurčić (2014): osobna kompetencija, komunikacijska, analitička, socijalna, emocionalna, interkulturalna, razvojna kompetencija i vještine u rješavanju problema.

METODE RADA

Uzorak i instrument istraživanja

Ciljanu populaciju čine sportski treneri koji treniraju djecu i mlade od 13 do 30 godine života i s područja su Primorsko-goranske županije. Prema bazi trenera Zajednice sportova Primorsko-goranske županije (2020) broj registriranih trenera djece i mladih je 673, što predstavlja širu populaciju. Strategija odabira uzorka je prigodan (probalistički uzorak). Svaki pripadnik populacije imao je podjednaku šansu da bude odabran, a odabir je potpuno nezavisan od sljedećeg. Sportskim klubovima poslana je molba za sudjelovanjem u istraživanju te za potrebe ovog istraživanja posebno kreiran anketni upitnik distribuiran u online obliku. Ispitanici koji čine uzorak istraživanja su oni koji su se odazvali molbi te ispunili anketni upitnik. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Na taj su način prikupljanje i obrada podatak bili u skladu s etičkim standardima istraživanja i Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci.

Pregledom literature nije pronađen upitnik koji je u svezi s glavnim istraživačkim pitanjem. Iz tog razloga sve čestice su nastale na temelju korištene literature pri izradi teorijsko-konceptualnog dijela rada. U istraživanju su korištene sljedeće nezavisne varijable: spol, dob, stečena razina obrazovanja, godine rada kao sportski trener, vrsta sporta koju treniraju te zavisne varijable koje čine skale: Mišljenje trenera o ulozi sporta kod djece i mladih, Mišljenje trenera o sportu kao rizičnom/zaštitnom faktoru, Mišljenje trenera o potrebnim pedagoškim kompetencijama za prevenciju rizičnih ponašanja. Anketni upitnik s 4 grupe pitanja o općim podacima, mišljenje o ulozi sporta, mišljenje o sportu kao rizičnom/zaštitnom faktoru, potrebnim pedagoškim kompetencijama. Upitnik je u potpunosti ispunilo 108 ispitanika, od čega je 60 (55,6%) muškog, a 48 (44,4%) ženskog spola. Aritmetička sredina dobi ispitanika iznosi 36,4 godina uz standardno odstupanje od 10,9 godina. Trenera individualnih sportova je 41 (38,0%) a trenera grupnih sportova je više, njih 67 (62,0%). Neovisno o kojem se tipu sporta radi, velik broj dosadašnjih autora s područja znanstvene i stručne literature o sportu ističu trenera kao ključnu osobu koja oblikuje sportaševu karijeru i ima utjecanja na njegov razvoj (Tušak i Tušak, 2001; Krevsel, 2001; Sabock, 1985).

Obrada podataka

Za analizu prikupljenih podataka primijenjene su metode kvantitativne analize. Obrada podataka izvedena je pomoću programa IBM SPSS Statistics 24, koji se često koristi za statističku analizu u društvenim znanostima. U analizi podataka primijenjene su metode deskriptivne statistike, uključujući frekvencije, postotke, mjere središnje tendencije i mjere varijabilnosti te metoda inferencijalne statistike, test bivarijatne korelacije (Pearsonov koeficijent korelacije te značajnost). Važno je napomenuti da zavisne varijable mogu biti složeni konstrukti koji uključuju više dimenzija, pa se ove korelacije ne trebaju nužno tumačiti kao uzročno-posljedične veze, već samo kao povezanost među varijablama.

REZULTATI I DISKUSIJA

Benefiti sporta su prema mišljenju trenera visoko postavljen cilj, prvenstveno se pri tom misli da je cilj sporta kod djece i mladih razvoj tjelesnih sposobnosti ($M = 4.48$, $SD = 0.704$) te odgojno sredstvo u promicanju vrijednosti ($M = 4.42$, $SD = 0.775$).

Tvrđnje prema kojima su ispitanici iskazali najmanje slaganje jesu „Cilj sporta kod djece i mladih je natjecanje“ ($M = 2.67$, $SD = 1.059$) i „Cilj sporta kod djece i mladih je razvoj profesionalnog sportaša“ ($M = 2.46$, $SD = 1.164$), ali prema njima nisu iskazali neslaganje, već neutralan stav. Naglašavanje profesionalizma i rane specijalizacije u sportu može dovesti do odustajanja od sportske karijere, efekta „burnout“, poremećaja prehrane, emocionalne iscrpljenosti itd. (Popović Ilić i Ilić, 2022). Mogućnost natjecanja i profesionalizma ne mora biti negativno predstavljeno u svijetu sporta za djecu i mlade. Učenje sportskih vještina i stjecanje navika ustrajnosti u trudu prema profesionalizmu i pobjedi može na zdravi način zadovoljiti djetetovu potrebu za moći. Sport je primjer koji djeci omogućava zadovoljavanje višestrukih potreba istodobno. Možemo zaključiti da je određivanje samo jednog cilja i uloge sporta na djecu i mlade prema mišljenju ispitanika nemoguće što potvrđuje kompleksnost fenomena sporta kod djece i mladih.

U nešto slabijoj korelaciji su i sa tvrdnjama „Sport je način života.“ ($r = 0.248$) i „Sport je način života te se ja tako ponašam u svojoj svakodnevnicima.“ ($r = 0.205$) pa se može zaključiti da je takav način razmišljanja inherentni dio njih. Djeca i mladi sportaši često karakteriziraju trenere kao uzore pa je i očekivano da se trener ponaša sukladno sa svojim riječima i vjerovanjima. Na taj način mogu potaknuti sportaše da i oni sami žive sport neovisno o stupnju profesionalizma.

Ispitanici koji ističu socijalne vještine i u većoj će mjeri zagovarati i sport kao odgojno sredstvo ($r = 0.659$), ali i kao vid zabave ($r = 0.502$) i razvoj tjelesnih sposobnosti ($r = 0.544$) te zagovarati sport kao način života ($r = 0.398$). Da sport povezuje i razvoj tijela, ali i djeluje odgojno potvrđuje snažna pozitivna povezanost između ovih tvrdnji ($r = 0.674$). Eime, Young, Harvey, Chartiy i Payne (2013) također dolaze do rezultata da sudjelovanje u sportu može imati pozitivan utjecaj na različite aspekte psihološkog i socijalnog razvoja, kao što su samopoštovanje, samopouzdanje, socijalne vještine, tjelesna slika i emocionalno blagostanje.

Kako bi se utvrdila konzistentnost mišljenja ispitanika/ca koristio se test bivarijantne korelacije. Pokazalo se da je velik broj čestica statistički značajno povezan sa ostalima. Prema tome možemo zaključiti kako je uloga sporta kod djece i mladih slojevita i kompleksna te da prema mišljenju trenera ne postoji jedan cilj koji prevladava. Stručnjaci su svjesni da sport ima sveobuhvatan utjecaj na razvoj pojedinca, uključujući tjelesnu, socijalnu, emocionalnu i društvenu komponentu (Pletenac i Breslauer, 2018). Prva hipoteza u potpunosti je prihvaćena, jer su ispitanici u velikoj mjeri pokazali slaganje s tvrdnjama koje promiču sport kao zabavu kroz koju se gradi ličnost sportaša, te neslaganje sa tvrdnjama da su natjecanje i razvoj profesionalnih sportaša cilj bavljenja sportom. Ovakav zaključak se ne razlikuje od istražene literature koja naglašava promicanje sporta, pogotovo kod djece i mladih, u smjeru zabave, igre te pozitivnog sveobuhvatnog razvoja ličnosti (Krželj, 2009; Witt & Dangi, 2018 i dr.).

Sport kao zaštitni/rizični faktor

U Tablici 1. prikazani su odgovori na tvrdnje koje se odnose na mišljenje trenera o smanjenju/povećanju rizičnih ponašanja kod djece i mladih tijekom bavljenja sportom.

Tablica 1. Sport i razvoj rizičnih ponašanja

Table 1. Sport and development of risky behaviors

R.br.	Tvrdnja	1	2	3	4	5	M	SD
1	Bavljenje sportom smanjuje rizik od uključivanja u kockarske aktivnosti.	4.6	19.4	25	30.6	20.4	3.43	1.15
2	Bavljenje sportom smanjuje rizik od pojave vršnjačkog nasilja.	2.8	10.2	25.9	36.1	25	3.7	1.04
3	Bavljenje sportom smanjuje rizik od konzumacije alkohola.	4.6	16.7	29.6	29.6	19.4	3.43	1.12
4	Bavljenje sportom smanjuje rizik od pojave seksualno rizičnih ponašanja. *	35.2	21.3	27.8	9.3	6.5	3.27	1.02
5	Bavljenje sportom povećava rizik od konzumacije cigareta.	42.6	26.9	19.4	8.3	2.8	2.02	1.10
6	Bavljenje sportom smanjuje rizik od konzumacije marihuane	5.6	13.9	16.7	40.7	23.1	3.62	1.15
7	Bavljenje sportom povećava rizik od istovremene pojave više rizičnih ponašanja. **	35.2	21.3	27.8	9.3	6.5	2.31	1.23
8	Bavljenje sportom razvija otpornost na životno stresne situacije.	1.9	3.7	27.8	37	29.6	3.89	0.94
9	Bavljenje sportom razvija pozitivnu sliku o sebi.	1.9	1.9	16.7	45.4	34.3	4.08	0.87
10	Bavljenje sportom razvija samopoštovanje.	1.9	2.8	8.3	50.9	36.1	4.17	0.84
11	Pozitivna klima na treningu smanjuje pojavu rizičnih ponašanja.	0.9	1.9	10.2	26.9	60.2	4.44	0.82
12	Trener je važan čimbenik kod pojave rizičnih ponašanja.	3.7	4.6	10.2	32.4	49.1	4.19	1.04

Legenda: * (neželjene trudnoće, razvijanje spolno prenosivih bolesti, ne korištenje kontracepcije, rano ulaženje u spolne odnose, često mijenjanje spolnih partnera), ** (rizično seksualno ponašanje, kockanje, internetsko nasilje, konzumacija alkohola, cigareta, marihuane itd.).

Na vrhu pozitivnih benefita bavljenja sportom neprijeporno je tvrdnja da pozitivna klima na treningu smanjuje pojavu rizičnih ponašanja kojoj su treneri poklonili najviše povjerenja ($M = 4.44$, $SD = 0.82$). Naime, prema toj tvrdnji relativno manji broj ispitanika (10.2%) bilo je indiferentno, 1.8% se nije slagalo sa tvrdnjom, dok se ostatak ispitanika neupitno priklonio tvrdnji. Rosario de Guzman (2014) je prepoznala pozitivnu klimu kao jedan od izvan obiteljskih faktora koji pripada u zaštitni čimbenik prevencije. Bavljenje sportom povećava samopoštovanje adolescenata, što ih čini manje podložnim negativnom utjecaju vršnjaka (Adachi & Willoughby, 2014) što su zaključili i naši ispitanici iskazavši visoko slaganje sa ovom tvrdnjom njih 87.0% ($M = 4.17$, $SD = 0.837$). Sa samopoštovanjem je vrlo usko i pozitivno povezana i tvrdnja da bavljenje sportom razvija pozitivnu sliku o sebi, pa će djeca i mladi sportaši koji imaju pozitivnu sliku o sebi ($M = 4.08$, $SD = 0.866$) imati i veće samopoštovanje ($r = 0,844$), te biti

otporniji na životno stresne situacije ($r = 0.712$). Ipak, unatoč visokoj korelaciji između ovih tvrdnji, treneri su iskazali svoje slaganje u nešto manjem postotku, jer ih se dvije trećine složilo sa tom tvrdnjom, dok je dvostruko manje ispitanika izrazilo indiferentan stav ili se ne slaže sa tvrdnjom. Djeca koja su otpornija na stresne situacije u manjoj mjeri će biti uključena u vršnjačko nasilje ($r = 0.652$). Nastavno na rezultate, možemo povezati dva teorijska oblika otpornost i teorija pozitivnog razvoja i dobrobiti sa sportom. Treneri kroz sport mogu uključiti elemente iz navedenih teorijskih pravaca (Novak, Ferić, Kranželić i Mihić, 2019). Daljnji korak u istraživanjima bio bi istražiti koje su konkretne strategije za postizanje navedenih elemenata ili primjeri dobre prakse u sportu, kako bi treneri mogli učiti o novim metodama koje mogu implementirati u svoj rad.

Sport pridonosi povezivanju s osobama koje se bave sportskim aktivnostima (treneri, suci, stariji sportaši, vršnjaci). Oni su dio okoline koja utječe na razvoj личности djece i mladih (Livazović i Vranješ, 2012), a to su prepoznali i sami ispitanici koji su deset puta više izrazili slaganje sa tvrdnjom da je trener važan čimbenik kod pojave rizičnih ponašanja od onih ispitanika koji se nisu složili s tom tvrdnjom, dok je trećina ispitanika ostala neutralnog stava ($M = 4.19$, $SD = 1.04$). Treneri zbog svoje značajne uloge bi trebali biti stručni u području prevencije rizičnih ponašanja. Lukić (2004) navodi sportsku pedagogiju kao novu interdisciplinarnu granu koja može pružiti odgovarajuću podršku trenerima u svojem radu.

Mišljenje ispitanika prema tvrdnjama koje se odnose na rizična ponašanja su neutralni. Najskloniji su tvrdnji da bavljenje sportom smanjuje rizik od pojave vršnjačkog nasilja ($M = 3.7$, $SD = 1.044$) sa kojom se složilo 61.1% ispitanika, dok se sa tvrdnjom ne slaže pet puta manje ispitanika. Vršnjačko nasilje je pak pozitivno povezano sa konzumacijom alkohola ($r = 0.660$), iako se sa tvrdnjom da bavljenje sportom smanjuje rizik od konzumacije alkohola složila tek polovina ispitanika ($M = 3.43$, $SD = 1.121$) što je na tragu istraživanja Kwan i suradnika (2014) da je bavljenje sportom povezano s prekomjernom konzumacijom alkohola, što je posredovano interakcijom s vršnjacima i navikom korištenja alkohola za proslavu uspjeha u mnogim sportovima, osobito momčadskim. Zanimljivo je samo se 15.8% ispitanika složilo sa tvrdnjom da bavljenje sportom smanjuje rizik od pojave seksualno rizičnih ponašanja (neželjene trudnoće, razvijanje spolno prenosivih bolesti, ne korištenje kontracepcije, rano ulaženje u spolne odnose, često mijenjanje spolnih partnera) ($M = 3.27$, $SD = 1.02$) te su tu tvrdnju ispitanici rangirali kao najmanje neovisnu o bavljenju sportom. Rezultati odražavaju mišljenje trenera u istraživanju i ukazuju na potrebu za dodatnim intervencijama ili edukacijom kako bi se promoviralo zdravo seksualno ponašanje i svijest o potencijalnim rizicima u kontekstu sportske aktivnosti.

Očekivano, najmanje ispitanika misli da bavljenje sportom povećava rizik od konzumacije cigareta ($M = 2.02$, $SD = 1.10$). Sa tom se tvrdnjom slaže tek svaki dvadeset i peti ispitanik, dok tvrdnju ne podržava dvije petine ispitanika, pa je razvidno da je nepušenje, i nesudjelovanje u vršnjačkom nasilju najpozitivniji aspekt u prevenciji rizičnih ponašanja. Iako je prema mišljenju ispitanih trenera nepušenje i nesudjelovanje u vršnjačkom nasilju najpozitivniji aspekt u prevenciji rizičnih ponašanja potrebno je u daljnja istraživanja uključiti „suvremenije“ oblike rizičnih ponašanja. ESPAD (2019) izvješća otkrivaju novi trend u pušenju tzv. e-cigareta. U istraživanju nisu uključene e-cigarete. Za daljnja istraživanja potrebno je uključiti ovu vrstu cigarete zbog porasta

trenda pušenja te vrste cigarete kod djece i mladih. Nadalje, Vejmelka, Strabić i Jazvo (2017) navode činjenicu porasta internetskog nasilja. Iz tog razloga, kao daljnja preporuka istraživanja je uključivanje ove vrste rizičnog ponašanja.

Prema mišljenju trenera sportaši su sposobni organizirati vlastito vrijeme, a 91,7% trenera mišljenja je da je u organizaciji treninga potrebna trenerova priprema ($M = 4,59$, $SD = 0,762$) što povoljno zatim utječe i na sportaševu organizaciju slobodnog vremena ($r = 0,450$) bilo kroz način da sportaš empirijski uči o organizaciji ili mu adekvatnim iskorištavanjem vremena omogućuje više vremena za sebe. Sport stoga može biti „alat“ koji će biti koristan da djeca i mladi postanu aktivni organizatori vlastitog slobodnog vremena. Uloga trenera je multidisciplinarna, a jedan od njihovih zadataka je i potakne i senzibilizira roditelje da podržavaju često naporan i pun odricanja, sportski put djeteta sportaša.

Vrijedno je posebne pozornosti podatak da treneri ne smatraju relevantnim uspostavljanje partnerstva s roditeljima djece. Važno razvijati partnerski odnos s roditeljima misli tek 61.2% trenera, dok ih je nešto više od trećine suzdržano ($M = 3,71$, $SD = 1,077$). Često razlog tomu mogu biti i taj da roditelj preko djece iskazuje vlastite ambicije i ne pokazuje poštovanje prema treneru. Izostanak suradnja s roditeljima može dovesti do razvoja rizičnih ponašanja (Zloković i Vrcelj, 2010) te je iz tog razloga neophodno razvijanje suradničkih odnosa s roditeljima kroz sport. Rješenje možemo pronaći u jasnom definiranju uloge roditelja u sportu te očekivanja koje trener i klub imaju prema roditeljima i suprotno.

Postoji jak sinergistički efekt bavljenja sportom, jer se ispitanici ne slažu sa tvrdnjom da bavljenje sportom povećava rizik od istovremene pojave više rizičnih ponašanja. (rizično seksualno ponašanje, kockanje, internetsko nasilje, konzumacija alkohola, cigareta, marihuane itd.) ($M = 2,31$, $SD = 1,23$). Višestruka rizičnih ponašanja povezana su s ranim pokazivanjima znakova rizičnih ponašanja kod djece mlađe dobi (Hale & Viner, 2016). Integriranjem ove dvije spoznaje treba obratiti pozornost na mlađu djecu u sportu te im pružiti odgovarajuće sportske aktivnosti koje će preventivno djelovati na njihovu budućnost.

Iz navedenog može se potvrditi Hipoteza 3. Sport nije prema mišljenju trenera rizični faktor u razvoju rizičnih ponašanja kod djece i mladih (sportaša) prema stavu trenera te Hipoteza 4. Sport je prema mišljenju trenera zaštitni faktor u razvoju rizičnih ponašanja kod djece i mladih (sportaša).

Kompetencije trenera u prevenciji rizičnih ponašanja

Deskriptivnom analizom rezultata zaključujemo da su svih 8 dimenzija pedagoških kompetencija postavljenih prema Jurčić (2014) u prevenciji rizičnih ponašanja bitne za ispitanike (osobna kompetencija, komunikacijska kompetencije, analitička kompetencije, socijalna kompetencije, emocionalna kompetencije, interkulturalna kompetencije, razvojna kompetencije, vještina u rješavanju problema).

Najsnažniju potporu ispitanici su dali tvrdnji „*Jačanjem vlastitih trenerovih kompetencija može pomoći u prevenciji rizičnih ponašanja sportaša*“ sa kojom se složilo 87,0% ispitanika što potvrđuje brojna istraživanja, poput Solomona (2001) da je trener najvažniji čimbenik sportaševa uspjeha.

Ispitanici se slažu da je uz razvoj kompetencija najbitnija razvojna kompetencija ($M = 4,40$, $SD = 0,85$) jer se podjednak broj ispitanika (86,1%) slaže sa tvrdnjom da je za

prevenciju rizičnih ponašanja potrebno težiti nadopuni svoje kompetentnosti novim znanjem, sposobnostima, vrijednostima i novom motivacijom stalnim učenjem.

Kao jedna od bitnijih komponenti za prevenciju rizičnih ponašanja ispitanici su naveli emocionalnu i komunikacijsku kompetenciju. Naime, četiri puta više trenera misli da je za prevenciju rizičnih ponašanja potrebno da zajedno sa sportašima komunicira o treninzima, nakon takmičenja, situacijama u svlačionici i sl. od onih koji su indiferentni prema toj tvrdnji (15.7%) ili se ne slažu s njom (3.8%) ($M = 4.21$, $SD = 0.907$). Zajednička komunikacija trenera sa sportašima pozitivno će utjecati na socijalnu kompetenciju ($r = 0.685$). Pozitivna komunikacija detektirana je kao važna komponenta u prevenciji rizičnih ponašanja. Temelj uspješne provedbe prevencije označava pozitivnu komunikaciju između voditelja programa prevencije i djece i mladih (Rosario de Guzman, 2014). Tvrdnju „*Prevenciju rizičnih ponašanja potrebno je utemeljiti na vlastitoj sposobnosti suradnje i timskog rada*“ podržava 79.6% ispitanika, dok 4.7% više ispitanika se slaže sa tvrdnjom „*Za prevenciju rizičnih ponašanja potrebna je emocionalna pismenost (sposobnost pojedinca da osvijesti vlastite i tuđe emocije te da se može nositi s njima)*“. Trener koji ima veću vlastitu sposobnost suradnje i timskog rada, u bolje će uvažavati individualne osobine svakog sportaša ($r = 0.706$) što će posredno utjecati na kvalitetniju zajedničku komunikaciju sa sportašem o treninzima i takmičenjima ($r = 0.662$). Jačanje pedagoškog takta koji opisuje Jurčić (2014) kao način reagiranja u određenim situacijama, a sadržava sve navedene kompetencije može pomoći treneru u prevenciji rizičnih ponašanja.

Treneri su mišljenja da na prevenciju rizičnih ponašanja najmanje utječe analitička komponenta, analiza cjelokupnog trenažnog procesa (kakva je realizacija ciljeva, jesu li sportaši motivirani i sl.) ($M = 4.02$, $SD = 0.976$) sa kojom se slaže tri puta više ispitanika nego ne slaže ili je pak neutralno prema ovoj tvrdnji ($M = 4.04$, $SD = 0.875$). Matijašević i Maglica (2022) smatraju da je analitička komponenta važna zbog bolje organizacijske usmjerenosti aktivnosti. Refleksija na cjelokupni trenažni proces može biti od pomoći da trener sagleda koliko je njegov rad uspješan te vode li određeni načini rada ostvarenju ciljeva. Kako bi se prevencija rizičnih ponašanja pozitivno ostvarila, Livazović i Vranješ (2012) ukazuju na važnost praćenja procesa prevencije kroz jasno definiranje, klasifikaciju, kontinuirano evidentiranje i praćenje te dokumentiranje ključnih obilježja fenomena što su upravo elementi analitičke kompetencije. Rezultati istraživanja stvaraju prostor za daljnje osvješćivanje važnosti analitičke kompetencije u radu trenera.

Najviši stupanj korelacije nalazimo u tvrdnjama „*Za prevenciju rizičnih ponašanja potrebno je težiti nadopuni svoje kompetentnosti novim znanjem, sposobnostima, vrijednostima i novom motivacijom stalnim učenjem.*“ te „*Jačanjem vlastitih trenerovih kompetencija može pomoći u prevenciji rizičnih ponašanja sportaša.*“ Iz toga možemo zaključiti kako su treneri prepoznali neophodnost potrebe za vlastitim jačanjem i dopuni kompetencija.

Preporuke za poboljšanje prakse

Ispitanici su dali preporuke za poboljšanje trenerove prakse u prevenciji rizičnih ponašanja sportaša, posebno djece i mladih, kroz slijedeće kategorije:

Edukacija: Ispitanici ističu potrebu za obveznim edukacijama, vođenim od strane stručnjaka poput psihologa i pedagoga, oblikovanim kroz webinare i radionice.

Preporučuju da te edukacije budu besplatne ili plaćene od strane kluba, što bi moglo postati preporuka u stvaranju politika na razini sportskih klubova;

Osvješčivanje vlastite odgovornosti: Važno je naglasiti prihvaćanje vlastitih grešaka i razvijanje sposobnosti slušanja i analize tuđih mišljenja kako bi treneri unaprijedili svoj rad.

Jačanje komunikacijskih vještina: Treneri bi trebali uspostaviti bolju komunikaciju s mladim sportašima, vođenjem individualnih razgovora i poticanjem otvorenog dijaloga;

Osvješčivanje utjecaja tehnologije: Potrebno je usmjeriti pažnju mladih sportaša s virtualne stvarnosti i poticati odgovornu upotrebu tehnologije kako bi se spriječilo virtualno zlostavljanje.

Partnerstvo: Suradnja s roditeljima, školama i drugim institucijama može pružiti dodatne resurse i podršku u prevenciji rizičnih ponašanja.

Učenje pomoću tuđih iskustava: Važno je da treneri uče iz iskustava starijih kolega i održavaju kontakt s bivšim sportašima kao primjerima zdravog odrastanja neovisno o stupnju profesionalizma.

ZAKLJUČAK

Pregledom neke od relevantne literature može se zaključiti kako je univerzalna prevencija rizičnih ponašanja kompleksan fenomen koji zahtijeva multidisciplinarni, longitudinalni te holistički pristup koji se fokusira na razumijevanje i adresiranje zajedničkih faktora rizika. Sport može poslužiti kao dobar „alat“ za sveobuhvatni razvoj i poticanje pozitivnih iskustava osobe te na taj način sport može imati važnu odgojnu ulogu. Međutim, na samu činjenicu bavljenja sportom ne možemo isključivo gledati kao na zaštitni ili pak rizični čimbenik. Pozitivni i negativni ishodi u sportu mogu se pokušati objasniti primjerice dizajnom programa i utjecajem odraslih. Iz tog kao i brojnih drugih razloga, potrebno je obogaćivati i jačati kompetencije trenera kako bi znali kompetentno reagirati i u sprječavanju kao i kod rano uočene pojave rizičnog ponašanja. Kako bi se osigurao holistički pristup problemu potrebno je uključiti i sportske pedagoge u rad sportskih klubova. Na taj način bi se pružila sustavnija i kvalitetnija podrška trenerima, ali i sportašima.

Većina ispitanika izražava podršku u tvrdnjama koje iskazuju da sport služi kao zabava i alat za formiranje osobnosti sportaša, dok manje podržavaju ideju da je natjecanje i profesionalni razvoj sportaša glavni cilj bavljenja sportom. Treneri također smatraju da sport nije rizični faktor u razvoju neželjenih ponašanja, već je zaštitni faktor. Prepoznali su važnost pedagoške kompetencije, pri čemu se razvojna kompetencija smatra najvažnijom. Možemo zaključiti kako su ispitanici osviješteni kompleksnosti područja te važnosti razvijanja pedagoških kompetencija u svojem radu. Optimistično je da treneri iskazuju potrebu za edukacijom u ovom području te jačanjem partnerstva s roditeljima (i drugim dionicima društva koji su u kontaktu s djecom i mladima). Smatramo da je osviještenost te želja i otvorenost za razvojem dobar temelj za daljnje unapređenje odgojno-obrazovne i sportske prakse. Kao potencijalni ključan korak za unapređenje trenerske prakse može se razmotriti sustavnije inkorporiranje pedagoške perspektive u sportsko okružje. Cilj je osigurati da analiza i rješavanje problema rizičnog ponašanja putem sportskih aktivnosti ne ostane samo na individualnoj razini. Unapređenjem položaja trenera u društvu i kroz informiranje javnosti o kompleksnom problemu može

dovesti do otklanjanja problema i nedostatka ulaganja različitih resursa za područje sporta (u školama, široj lokalnoj sredini). Ovaj rad može poslužiti kao poticaj za aktiviranje različitih transformacija u međusobnim odnosima trenera i djece/mladih i njihovih roditelja, odnosa šire sredine prema sportu i sportskim aktivnostima i sl. Kroz istraživanje i promociju veze između pedagoške komponente i sportskog okruženja, rad pruža osnovu za kreiranje sveobuhvatnijeg pristupa na univerzalnoj razini prevencije rizičnih ponašanja među djecom i mladima. Također, pomaže prepoznati važnost i utjecaj trenera kao ključnih aktera u tom procesu te potiče razvoj strategija za unaprjeđenje njihovog položaja u društvu, što bi dugoročno moglo pozitivno utjecati na rješavanje problema nedostatka resursa i podrške u sportskom sektoru.

Preporuke za daljnja istraživanja usmjerena su na ispitivanje rizičnih i zaštitnih čimbenika i mišljenja djece i mladih i drugih dionika koji su u izravnom kontaktu s njima te definiranje njihove uloge u prevenciji rizičnih ponašanja. Autorice rada zastupaju mišljenje o potrebi humano razvojnog i holističkog pristupa razmatranjima odgoja i mentalnog zdravlja djece gdje osim odgojno-obrazovnih ustanova, roditelja i obitelji, vršnjaka, medija i drugih odgojnih sredina sport i utjecaj trenera ima poseban značaj. Međutim ponekad samo aktivno bavljenje sportom ne može se smatrati panaceom rizičnim ponašanjima ili boljem mentalnom zdravlju. Vjerujemo da ćemo ovim radom potaknuti različite dionike koji su u dnevnom kontaktu s djecom i mladima na raspravu o mogućnostima daljnjih multisektorskih doprinosa podizanju kvalitete života i zdravlja djece i mladih.

LITERATURA

- Adachi, P. J., & Willoughby, T. (2014). It's not how much you play, but how much you enjoy the game: the longitudinal associations between adolescents' self-esteem and the frequency versus enjoyment of involvement in sports. *Journal of youth and adolescence*, 43(1), 137–145. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9988-3>
- Arhiva podataka Zajednice sportova PGŽ. (2020). *Zajednica sportova Primorsko-goranske županije*. Preuzeto 25. svibnja 2023. s <http://sport-pgz.hr/>.
- Bašić, J. (2009). *Teorija prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Camiré, M., Trudel, P., i Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726975>
- Čilić, A., Zovko, A. (2021). Sport pedagogy – starting point, significance and implications. In *Dual Career Management - Sport and Education Conference Proceedings of the 10th PAR International Scientific-Professional Leadership Conference Special Issue* (pp. 107-114). Rijeka.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 98. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>
- Hale, D. R., & Viner, R. M. (2016). The correlates and course of multiple health risk behaviour in adolescence. *BMC Public Health*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3120-z>

- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., & Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood?. *Journal of Adolescent Health, 50*(1), 66-73. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jadohealth.2011.05.002>
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja, 11*(1), 77-91.
- Krevsel, V. (2001). *Poklic športnega trenerja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Krželj, V. (2009). *Dijete i sport*. Klinika za dječje bolesti Kliničkog bolničkog centra Split, Medicinski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Kwan, M., Bobko, S., Faulkner, G., Donnelly, P., & Cairney, J. (2014). Sport participation and alcohol and illicit drug use in adolescents and young adults: A systematic review of longitudinal studies. *Addictive behaviors, 39*(3), 497-506. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.11.006>
- Lipowski, M., Lipowska, M., Jochimek, M., & Krokosz, D. (2016). Resiliency as a factor protecting youths from risky behaviour: Moderating effects of gender and sport. *European Journal of Sport Science, 16*(2), 246-255. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17461391.2015.1024755>
- Livazović, G. i Vranješ, A. (2012). Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca. *Život i škola, LVIII* (27), 55-75.
- Lukić, M. (2004). *Elementi pedagogije sporta i rekreacije*. Zagreb: HPKZ.
- Matijašević, B. i Maglica, T. (2022). Slobodno vrijeme u prevenciji problema u ponašanju djece i mladih. *Socijalna psihijatrija, 50*(1), 75-92. <https://doi.org/10.24869/spsih.2022.75>
- McCabe, K. O., Modecki, K. L., & Barber, B. L. (2016). Participation in Organized Activities Protects Against Adolescents' Risky Substance Use, Even Beyond Development in Conscientiousness. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(11), 2292-2306. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0454-x>
- Miljković, D. (2009). *Pedagogija za sportske trenere*. Zagreb: Odjel za izobrazbu trenera Društvenog veleučilišta u Zagrebu, Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Novak, M., Ferić, M., Kranželić, V. i Mihić, J. (2019). Konceptualni pristupi pozitivnom razvoju adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada, 26*(2), 155-184. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v26i2.294>
- Novi ESPAD Rezultati. (2019). *Europsko istraživanje o pušenju, pijenju alkohola, uzimanju droga i drugim oblicima ovisnosti među učenicima (ESPAD)*. Preuzeto 15. kolovoza 2023. s <http://www.espad.org/>.
- O'Donnell, A. W., & Barber, B. L. (2018). Exploring the association between adolescent sports participation and externalising behaviours: The moderating role of prosocial and risky peers. *Australian Journal of Psychology, 70*(4), 361-368. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12203>
- Opić, S. i Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgovorne znanosti, 10*(1(15)), 181-194.
- Pletenac, K., i Breslauer, Ž. (2018). Uloga sporta i slobodno vrijeme mladih. *Inovacije, tehnologije, edukacija i menadžment*. Čakovec: Polytechnic of Međimurje in Čakovec Repository.
- Popović Ilić, T., Ilić, I. (2023). Rana specijalizacija u sportu. U Fakultet sportske i fizičkog vaspitanja u Leposavić, (Ur.), *Antropološki i teoantropološki pogledi o tjelesnoj aktivnosti* (str. 121-127). Priština: Sveučilište u Prištini- Kosovska Mitrovica.
- Sabock, R. J. (1985). *The coach (3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sokač, A. (2014). Čimbenici koji utječu na rizično ponašanje djece i mladih. *Educatio biologiae, 1*(1), 117-124.
- Solomon, G. B. (2001). Performance and personality impression cues as predictors of athletic performance: An extension of expectancy theory. *International Journal of Sport Psychology, 32*(1), 88-100.

- Strabić, N. i Tokić Milaković, A. (2016). Elektroničko nasilje među djecom i njegova usporedba s klasičnim oblicima vršnjačkog nasilja. *Kriminologija & socijalna integracija*, 24(2), 166-183. <https://doi.org/10.31299/ksi.24.2.8>
- Tušak, M. i Tušak, M. (2001). *Psihologija športa*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske
- Vejmelka, L., Strabić, N., i Jazvo, M. (2017). Online aktivnosti i rizična ponašanja adolescenata u virtualnom okruženju. *Društvena istraživanja*, 26(1), 59-78. <https://doi.org/10.5559/di.26.1.04>
- Witt, P. A., & Dangi, T. B. (2018). Why children/youth drop out of sports. *Journal of Park and Recreation Administration*, 36(3), 191-199. <https://doi.org/10.18666/JPra-2018-V36-I3-8618>
- Zarrett, N., Liu, Y., Vandell, D. L., & Simpkins, S. D. (2021). The role of organized activities in supporting youth moral and civic character development: A review of the literature. *Adolescent Research Review*, 6(2), 199-227. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s40894-020-00142-1>
- Zloković, J. i Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)), 197-213.
- Zovko, A., Jurković, M. i Klapan, L. (2021). Pedagogical competencies of sports coach. In *Dual Career Management - Sport and Education Conference Proceedings of the 10th PAR International Scientific-Professional Leadership Conference Special Issue* (pp. 90-106). Rijeka.
- Zovko, A., Berlot P. i Klapan, L. (2022). The importance of sports for children and young people. In Proceedings of the 3rd international scientific conference „Self-realization of the person in the age of digitalization global challenges and opportunities“ (pp. 417-422). Moskva.

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat rada na znanstvenom projektu „Osnaživanje obitelji za poticanjem pozitivnih odnosa i obiteljskog zajedništva“ i nastavno dijelom „Pedagoški aspekti promicanja mentalnog zdravlja“ (voditeljica J. Zloković, potpora Sveučilište u Rijeci).

ASSESSMENTS OF THE IMPORTANCE OF SUPPORT OF CERTAIN ENVIRONMENTAL FACTORS AND ADJUSTMENTS TO UNIVERSITY STUDENTS' STUDY AFTER THE COVID-19 PANDEMIC

PROCJENE ZNAČAJA PODRŠKE ODREĐENIH ČIMBENIKA OKRUŽENJA I PRILAGODBI STUDIRANJA STUDENATA NAKON COVID-19 PANDEMIJE

Jasna KUDEK-MIROŠEVIĆ¹, Mirjana RADETIĆ-PAIĆ²,
Katarina ŠARČEVIĆ IVIĆ-HOFMAN³

¹University of Zagreb, Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia

²Jurja Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Pula, Croatia

³University of Slavonski Brod, Department of Social Studies and Humanities, Slavonski Brod, Croatia

Original scientific paper

ABSTRACT

A positive learning environment for young people involves creating strong relationships where students would have the feeling of belonging and positive relationships with teachers, peers and families. This includes creating safe environments in case of extraordinary life circumstances during their studies. If students are given equal opportunities and support by providing adequate adjustment and motivating them to be successful in meeting expectations and instruction, building strong relationships continues. Research shows that receiving support can help you feel close to others and establish a sense of security in your own environment. The results also show the presence of differences between male and female students. For this reason, the goal of this paper is to investigate the differences between male and female students in assessing the importance of the support of certain environmental factors and the adaptation of students after the Covid-19 pandemic. For the purposes of this research, the Environmental Support Scale was developed. The sample of respondents consisted of 359 students of some Teacher Faculties in Croatia. The Commission for Ethics in Research gave a positive opinion for conducting the research. The data were calculated based on basic statistical parameters and the χ^2 -test. The results show that for three variables the deviations of the observed frequencies from the theoretical or expected frequencies can be considered significant, given that their χ^2 -test values are higher than the corresponding limit values at the corresponding degree of freedom. The differences are statistically significant on the variables that indicate that the respondents live with their parents during their studies, finance their studies completely by themselves and are in a harmonious partnership. The results indicate that strong relationships in the students' environment, which also provides certain adjustments when it is most difficult for them, are related to academic motivation, sense of belonging and achievements.

Keywords: environment, gender, support, university students

APSTRAKT

Pozitivno okruženje tijekom studiranja mladih uključuje stvaranje snažnih odnosa u kojima se studenti osjećaju kao da pripadaju i imaju pozitivne odnose s nastavnicima, vršnjacima i obitelji. To uključuje i stvaranje sigurnih okruženja i u slučaju izvanrednih životnih okolnosti tijekom njihovoga studiranja. Ako studenti dobivaju jednake prilike i potporu pružanjem adekvatnih

prilagodbi i motiviranjem da budu uspješni za ispunjavanje očekivanja i nastave, nastavlja se izgradnja snažnih odnosa. Istraživanja pokazuju da primanje podrške može pomoći osjećaju bliskosti s drugima i uspostavljanju osjećaja sigurnosti u vlastitom okruženju. Rezultati također pokazuju i prisutnost razlika između mladića i djevojaka. Iz toga razloga, cilj ovoga rada je istražiti razlike između studenata i studentica u procjeni značaja podrške određenih čimbenika u okolini i prilagodbi studenata nakon Covid-19 pandemije. Za potrebe ovoga istraživanja izrađena je Skala podrške okruženja. Uzorak ispitanika činilo je 359 studenata pojedinih Učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj. Pozitivno mišljenje za povodjenje istraživanja dalo je Povjerenstvo za etičnost u istraživanju. Podaci su izračunati temeljem osnovnih statističkih parametara i χ^2 -testom. Rezultati pokazuju da se za tri varijable odstupanja opaženih frekvencija od teoretskih ili očekivanih frekvencija mogu smatrati značajnima, s obzirom da su njihove vrijednosti χ^2 -testa veće od odgovarajućih graničnih vrijednosti na odgovarajućem stupnju slobode. Razlike su statistički značajne na varijablama koje upućuju da ispitanici za vrijeme studiranja žive kod roditelja, potpuno sami financiraju studij i u skladnoj su partnerskoj vezi. Rezultati upućuju na to da su jaki odnosi u okruženju studenata, koje pruža i određene prilagodbe kad im je najteže, povezani s akademskom motivacijom, osjećajem pripadnosti i postignućima.

Glavne riječi: okruženje, podrška, spol, studenti

INTRODUCTION

“Within a community, ...*people grow by means of meaningful relationships...*”

Young, (1996, pp. 90 as cited in Procentese, Capone, Caso, Donizzetti, & Gatti, 2020)

During extraordinary life circumstances such as the Covid-19 pandemic, students were forced to study online day after day, either in isolation, in dormitories or in a family environment, thus exposing themselves to many difficulties, such as, for example, limited access to university premises. They also had less contact with peers and teachers, while at the same time they were exposed to greater autonomy. However, losing the physical contact of face-to-face relationships and social interactions, the necessary contact support, attending online classes, and taking online exams, meant that students were required to make a complete (and new) adjustment, placing them among the groups most affected by this global crisis (Procentese, Capone, Caso, Donizzetti, & Gatti, 2020). These new adjustments meant additional pressure on students in the form of further exam anxiety (due to unprecedented new exam procedures), various unexpected academic loads, but also anxiety due to the lack of social and physical contacts. Social interactions and the social process for adolescents and young adults are most important, as they rely heavily on social relationships and interpersonal dynamics during these life stages (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006).

Anxiety and uncertainty due to unprecedented situations could cause additional stress (Son et al., 2020). Research shows (Kušan Jukić et al., 2020) that receiving support from various environmental factors can help to feel close to others and to establish a sense of security in one's own environment. Various factors can indicate how students share experiences, live together, manage social relationships and duties through the processes of assuming responsibility and engagement within their immediate family community, as well as towards their wider community. Such opinions include perceptions of equality and support among community members, as well as institutional roles, students' feelings of being active and accepted, creating an image of engaging in improvement, and their

respect for others and adherence to rules (Procentese & Gatti, 2019; Procentese, De Carlo, & Gatti, 2019). Also, the perceived social support and the feeling that a person does not feel alone can be protective factors for mental health in general (Fried, Papanikolaou, & Epskamp 2021; Veer et al., 2021).

Both school and higher education adaptation can be considered a process in which students learn how to behave in a way adapted to the new environment (Biwer et al., 2021). The reduced academic achievement of students can be precisely the result of a lack of social support, but also the inappropriate use of time management skills necessary for learning, which is further reduced by the need for employment. Namely, nowadays students are also employed while studying and because of this they are sometimes overloaded with work, insufficient amount of time for studying as well as the amount of other requirements related to studies (Jia, Rowlinson, Kvan, Lingard, & Yip 2009 as cited in Čarapina & Ševo, 2017).

For young people, the transition to the level of higher education has been identified as a potentially difficult task during which they face many new challenges, including coping with the intellectual, social-emotional and behavioral demands of the new environment (Biwer et al., 2021). Therefore, in addition to family, relatives, friends and teachers, emotional partners are also important as support, and research shows (Stronge et al., 2019) that precisely positive romantic relationships can be an extensive resource in mitigating the negative effects of adversity and stress on mental health. Adaptation to higher levels of autonomy and successful application of new resource management strategies, however, is not an easy undertaking for many students, and they may seek the necessary adjustments when it comes to new and changed life situations.

Considering differences in the perceived support of various factors of the environment in relation to gender, the literature shows mixed results. Some studies show that girls are more connected to their family or parents, and that they rate their own family communication as better than boys (Fagan, Van Horn, Antaramian, & Hawkins, 2011; Petts, 2014; Smojver-Ažić & Bezinović, 2011). In research, girls, unlike boys, evaluate social support from friends and other adults more (Colarossi, 2001; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010).

On the other hand, research shows that compared to girls, it is boys who, among other things, evaluate more protective factors at the level of family communication, connection and dealing with problems (Đuran, 2020).

Finally, some research indicates that there is no difference in the evaluations of family relationships, family connectedness and social support with respect to gender (Daigle, Cullen, & Wright, 2007; Rueger et al., 2010). Also, no differences were found in the assessments between boys and girls when it comes to the support of relatives and friends (Cross, Taylor, & Chatters, 2018).

It is particularly interesting to investigate the mentioned differences after the Covid-19 (coronavirus disease 2019) pandemic, considering the changes that students went through in their student life during the pandemic, as well as the adaptation in the environment they had and, accordingly, how they perceive it for the management of those changes, especially in the context of the factors that could support them. It is known that the Covid-19 pandemic affected the education system around the world (Tonković et al., 2020) and that during that period it was a challenge to maintain the quality of studies according to the criteria established and set by the accreditation of the

university study program (Šušak, 2021). Everyday life and healthy functioning were also seriously affected.

Purpose, goal and hypothesis

The research was conducted with the purpose of gaining insight into the significance of differences with regard to the gender of students, as well as with regard to the necessary action and planning of adequate activities. Since during the Covid-19 pandemic students were in a key phase of academic and personal development, which required students to adapt to new learning environments and navigate in uncertain times, it is important to analyze the possibilities of adapting the environment because not all students had equal access to reliable internet, devices and other learning environments at home, which may have worsened their future prospects. In this sense, aspects such as the sudden transition to online learning, the challenges of the transition to distance learning, disruptions in classes, socio-economic difficulties in the family, peers, job loss and/or inability to work for those students who are working and employed, their mental health (stress, anxiety, feeling of isolation). It was important to quickly adapt to the new circumstances so that the students could continue their activities and preserve their mental health and expected prospects for the future.

In this sense, inquiry into the factors of the university experience can be used to alleviate students' academic stress as it represents a timely and relevant question, which could help stakeholders (especially faculty teachers and policy makers) in the academic community to manage the changes brought about by the recent pandemic based on the reactions and assessments of students during their studies in that period. However, until now it seems that the understanding of these protective dimensions is still incomplete, since when faced with stressful events, people usually rely on personal resources, as well as on collective dimensions and social relationships that are still not adequately considered when dealing with solving student problems. Therefore, the role of academic factors for support planning, as well as the community in the environment of students in facing extraordinary life circumstances, such as the Covid-19 pandemic, still require additional attention.

The aim of this paper is to investigate the differences in assessments between male and female students of Teacher Training Faculties in the Republic of Croatia of the importance of the support of certain factors in the student's environment, as well as their adaptation after the Covid-19 pandemic.

The following hypothesis was put forward in the paper:

H1: There is a statistically significant difference in the assessments of the importance of the support of certain factors in the student environment after the pandemic between male and female students of Teacher Training Faculties in the Republic of Croatia.

WORK METHODS

Research sample

Considering the method of data collection, the sample of examinees was convenient. It consisted of 359 students of Teacher Training Faculties in Croatia. As many as 95.5% of the participants were girls and 4.5 % were young men (Table 1).

Table 1. Gender of research examinees**Tabela 1.** Spol sudionika istraživanja

	f	%
young men	16	4.5
girls	343	95.5
the rest	0	0
total	359	100

In the research, the majority of students (Table 2.) were between the ages of 19 and 23 (82.7 %), 10.3 % of students were aged 24 to 29, and 7 % of students were over 30 years of age.

Table 2. Age of examinees**Tabela 2.** Dob sudionika istraživanja

	f	%
19-23	297	82.7
24-29	37	10.3
more than 30	25	7
total	359	100

Most examinees were from undergraduate studies (57 %), 30.9 % of them were from integrated studies and 12 % from graduate studies (Table 3.).

Table 3. Research examinees by type of study**Tabela 3.** Sudionici istraživanja prema vrsti studija

	f	%
undergraduate studies	205	57
graduate study	43	12
integrated study	111	30.9
total	359	100

With regard to the type of study, i.e., whether they were full-time or part-time students, 83.3 % of full-time students and 16.7 % of part-time students participated in the research (Table 4.).

Table 4. Research examinees according to the type of study**Tabela 4.** Sudionici istraživanja prema načinu izvedbe studija

	f	%
regular study	299	83.3
extraordinary study	60	16.7
in total	359	100

Measuring instrument and sample of variables

For the purposes of this research, the Environmental Support Scale was created, which consists of seven variables: 1. I live with my parents during my studies, 2. I finance my studies completely by myself (accommodation, tuition...), 3. I work occasionally during

my studies, 4. I am in a harmonious partnership, 5. I have family support, 6. I have the support of my friends, 7. I have the support of the professor.

Answers on the Environmental Support Scale related to the existence or non-existence of a particular feature of adaptation to environmental support (yes/no).

Method of conducting research and methods of data processing

The data was collected through a Google form, in 2022, which was sent to each student. Access to the questionnaire was voluntary and anonymous, and the students were informed about the confidentiality of the data. A positive opinion for conducting the research was given by the Research Ethics Committee of the Faculty of Educational Sciences of the Juraj Dobrila University of Pula, Croatia, and the research procedures met all the necessary ethical standards. The data were calculated based on basic statistical parameters and the χ^2 -test, which are an integrated part of the licensed SPSS program.

RESULTS AND DISCUSSION

By looking at the arithmetic means of the answers on the Environmental Support Scale, where a higher value represents negative answers (Table 5.), it is evident that the greatest support for students was related to family, friends and university teachers, and somewhat less to the fact that students occasionally worked during study, that they are in a harmonious partnership and that they live with their parents during their studies. In the context of students' assessment of the shared social and physical connection in their environment, the results suggest that students see the greatest support relying on identification with the closest community as a whole and with its members, which may result in them better recognizing that broader stressors (such as a pandemic) affect the whole community, not just them. It can also help them to see their experiences and difficulties as common and not solely dependent on their individual characteristics. In turn, this can strengthen their sense of self-efficacy and avoid being undermined by both these and any new difficulties.

The fewest positive responses were related to the fact that students finance their studies entirely by themselves.

Table 5. Basic statistical parameters of the Environmental Support Scale

Tabela 5. Osnovni statistički parametri Skale podrške okruženja

Variables	N	Min	Max	M	SD
1 I live with my parents during my studies.	359	1.00	2.00	1.45	0.498
2 I finance my studies completely by myself (accommodation, tuition...).	359	1.00	2.00	1.77	0.419
3 I work occasionally during my studies.	359	1.00	2.00	1.33	0.475
4 I am in a harmonious partnership.	359	1.00	2.00	1.41	0.492
5 I have family support.	359	1.00	2.00	1.01	0.117
6 I have the support of my friends.	359	1.00	2.00	1.04	0.202
7 I have the support of the professor.	359	1.00	2.00	1.12	0.322

In the context of gender differences, Table 6 lists relative frequencies and χ^2 -test values. For three variables, deviations of the observed frequencies from the theoretical or

expected frequencies can be considered significant given that their χ^2 -test values are greater than the corresponding threshold values at the corresponding degree of freedom (df=1). The differences are statistically significant on the following variables: 1. I live with my parents during my studies; 2. I finance my studies completely by myself (accommodation, tuition...); 4. I am in a harmonious partnership.

Young men stated more often than girls that they lived with their parents during their studies and more often financed their studies entirely by themselves, and on the other hand, girls were more often in a harmonious partnership than young men.

Table 6. Absolute frequencies and χ^2 -test values

Tabela 6. Apsolutne frekvencije i vrijednosti χ^2 - testa

Variables	Gender	YES %	NO %	χ^2	<i>p</i>
1 I live with my parents during my studies.	M	75	25	8.667	0.010*
	F	54.2	45.8		
2 I finance my studies completely by myself (accommodation, tuition...).	M	37.5	62.5	5.139	0.014*
	F	21.9	78.1		
3 I work occasionally during my studies.	M	68.8	31.3	0.053	0.974
	F	67.6	32.4		
4 I am in a harmonious partnership.	M	31.3	68.8	5.353	0.021*
	F	60.3	39.7		
5 I have family support.	M	100	0	0.237	0.627
	F	98.5	1.5		
6 I have the support of my friends.	M	93.8	6.3	0.291	0.864
	F	96.2	3.8		
7 I have the support of the professor.	M	93.8	6.3	0.481	0.488
	F	88	12		

CONCLUSION

The aim of this paper was to investigate the differences between male and female students of Teacher Training Faculties in the Republic of Croatia in the assessments of the importance of the support of certain factors in the student environment and students' adaptation after the Covid-19 pandemic. It was hypothesized that there is a statistically significant difference in the assessments of the importance of the support of certain factors in the student environment after the pandemic between male and female students of Teacher Training Faculties in the Republic of Croatia. The differences proved to be statistically significant on the variables related to environments and necessary adjustments during studies, and related to living with parents, independent financing of studies and harmonious partner relationships. Therefore, it is possible to accept the hypothesis. Although some studies indicate a greater connection with the social support of parents than that of peers (Jia et al., 2009 as cited in Čarapina & Ševo, 2017), in this study no statistically significant differences were found between boys and girls. The sense of belonging is an expression of the way a community enables its members to look beyond themselves, helping them to feel a sense of responsibility and commitment towards valuing others and mutual assistance among community members. The results

can be understood in the context of factors significant to students through common values, relationships that connect their parents and partnership ties, through the perception of mutual support, a sense of belonging to a narrower and wider social entity and opportunities for students to share ideas, views and values in common relationships. However, being part of an academic community that is also supportive certainly has an additional impact on how students feel in terms of being able to address their daily problems and concerns related to academic work.

The limitation of the research refers to the convenient sample of examinees, measurements that were not made before the Covid-19 pandemic, but only after, as well as the fact that the questionnaire used was not standardized. Nonetheless, these results may provide guidance for future stressful circumstances, helping students and higher education institutions cope with them as well. In this context, this research provides valuable insight into the importance of assessing the support of certain factors and the need for adaptations in the student environment after the pandemic, and opens up opportunities for further research.

REFERENCES

- Biwer, F., Wiradhany, W., oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen, W., & de Bruin, A. (2021). Changes and Adaptations: How University Students Self-Regulate Their Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology, 12*, 642593. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.642593/full>
- Colarossi, L. (2001). Adolescent gender differences in social support: Structure, function, and provider type. *Social Work Research, 25*(4), 233-241. <https://doi.org/10.1093/swr/25.4.233>
- Cross, C. J., Taylor, R. J., & Chatters, L. M. (2018). Ethnic and Gender Differences in Family Social Support among Black Adolescents. *Healthcare, 6*(1), 20. <https://doi.org/10.3390/healthcare6010020>
- Čarapina, I., & Ševo, J. (2017). Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 66*(1), 9-25.
- Daigle, L. E., Cullen, F. T., & Wright, J. P. (2007). Gender Differences in the Predictors of Juvenile Delinquency: Assessing the Generality-Specificity Debate. *Youth Violence and Juvenile Justice, 5*(3), 254-286. <https://doi.org/10.1177/1541204007301289>
- Đuran, E. (2020). *Zaštitni čimbenici i zadovoljstvo životom kod mladih s problemima u ponašanju* [Diplomski rad. Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Sveučilišta u Zagrebu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:337763>
- Fagan, A. A., Van Horn, M. L., Antaramian, S., & Hawkins, J. D. (2011). How Do Families Matter? Age and Gender Differences in Family Influences on Delinquency and Drug Use. *Youth violence and juvenile justice, 9*(2), 150-170. <https://doi.org/10.1177/1541204010377748>
- Fried, E. I., Papanikolaou, F., & Epskamp, S. (2021). Mental health and social contact during the COVID-19 pandemic: An ecological momentary assessment study. *Clinical Psychological Science, 10*(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/21677026211017839>
- Kušan Jukić, M., Orban, M., Gobac, A., Vatauvuk, K., Žunić, J., Maričić, L., Borovečki, A., & Alegić Karin, A. (2020). *Radim na sebi – priručnik*. Zagreb: Nastavni zavod za javno zdravstvo „Dr. Andrija Štampar”, Služba za mentalno zdravlje i prevenciju ovisnosti Centar za zaštitu mentalnog zdravlja djece i mladih. <https://www.zagreb.hr/userdocs/images/zdravstvo/povjerenstvo/10.%20Priru%C2%A6%C5%B9nik%20Radim%20na%20sebi.pdf>

- Petts, R. J. (2014). Family, religious attendance and trajectories of psychological well-being among youth. *Journal of Family Psychology*, 28(6), 759-768. <https://doi.org/10.1037/a0036892>
- Procentese, F., & Gatti, F. (2019). Senso di Convivenza Responsabile: Quale Ruolo nella Relazione tra Partecipazione e Benessere Sociale? *Psicologia & sociedade*, 14, 405-426.
- Procentese, F., De Carlo, F., & Gatti, F. (2019). Civic Engagement within the Local Community and Sense of Responsible Togetherness. *TPM Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 26, 513-525.
- Procentese, F., Capone, V., Caso, D., Donizzetti, A. R., & Gatti, F. (2020). Academic Community in the Face of Emergency Situations: Sense of Responsible Togetherness and Sense of Belonging as Protective Factors against Academic Stress during COVID-19 Outbreak. *Sustainability*, 12(22), 9718. <https://doi.org/10.3390/su12229718>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *The Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Smojver-Ažić, S., & Bezinović, P. (2011). Sex differences in patterns of relations between family interactions and depressive symptoms in adolescents. *Croatian medical journal*, 52(4), 469-477. <https://doi.org/10.3325/cmj.2011.52.469>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: interview survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22, e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Stronge, S., Overall, N. C., & Sibley, C. G. (2019). Gender differences in the associations between relationship status, social support, and wellbeing. *Journal of Family Psychology*, 33(7), 819-829. <https://doi.org/10.1037/fam0000540>
- Šušak, I. (2021). Izrada pravnih propisa u sustavu visokog obrazovanja u vrijeme pandemije Covid-19. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 58(2), 501-524.
- Tonković, A., Pongračić, L., & Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 121-134. <https://hrcak.srce.hr/251672>
- Veer, I. M., Riepenhausen, A., Zerban, M., Wackerhagen, C., Puhlmann, L. M. C., Engen, H., Kalisch, R. (2021). Psycho-social factors associated with mental resilience in the Corona lockdown. *Translational Psychiatry*, 11(1), 67. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-01150-4>
- Young, R. B. (1996). Guiding values and philosophy. In S. R., Komives, D. B., Jr. Woodard (Eds.), *Jossey-Bass: Student Services: A Handbook for the Profession* (pp. 83-105), 3rd ed. San Francisco, CA, USA.

EXPERIENTIAL PEDAGOGY AS A COMPLEMENT AND ALTERNATIVE TO ESTABLISHED EDUCATION

DOŽIVLJAJNA PEDAGOGIJA KAO DOPUNA I ALTERNATIVA ETABLIRANOM OBRAZOVANJU

Mitja KRAJNČAN, Matej VUKOVIČ

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

Original scientific paper

ABSTRACT

Experiential pedagogy is an educational approach that focuses on learning through experience, concrete activities, and direct encounters. The basic idea is that learning is best achieved through active engagement in the learning process, through experiences that are relevant, interesting, and motivating for students. Instead of passively receiving information, students are encouraged to explore, discover, and create knowledge through practical activities, experimentation, and reflection. Experiential learning emphasizes the interaction between students and their environment, both physical and social. Learning occurs through real-life situations, enabling deeper understanding and acquisition of knowledge. This approach promotes the development of various skills and abilities, including critical thinking, collaboration, problem-solving, and self-confidence. Experiential pedagogy can be applied in various contexts, from formal education in schools to informal environments such as field trips, camps, or workshops. The goal is to encourage students to actively participate in their learning, thereby developing deeper understanding and lasting competencies.

Keywords: Experiential pedagogy, youth, school, learning

APSTRAKT

Doživljajna pedagogija je pedagoški pristup koji se fokusira na učenje putem iskustva, konkretnih aktivnosti i direktnih doživljaja. Osnovna ideja je da se učenje najbolje odvija kroz aktivno uključivanje u proces učenja, kroz iskustva koja su relevantna, zanimljiva i motivirajuća za učenike. Umjesto pasivnog primanja informacija, učenici se potiču da istražuju, otkrivaju i stvaraju znanje kroz praktične aktivnosti, eksperimentiranje i refleksiju. Doživljajsko učenje naglašava interakciju između učenika i njihovog okoliša, kako fizičkog tako i socijalnog. Učenje se događa kroz stvarne situacije, što omogućuje dublje razumijevanje i usvajanje znanja. Ovaj pristup potiče razvoj različitih vještina i sposobnosti, uključujući kritičko razmišljanje, suradnju, rješavanje problema i samopouzdanje. Doživljajsko pedagogija može se primijeniti u različitim kontekstima, od formalnog obrazovanja u školama do neformalnih okruženja poput izleta, kampova ili radionica. Cilj je potaknuti učenike da aktivno sudjeluju u svom učenju, razvijajući tako dublje razumijevanje i trajne kompetencije.

Ključne riječi: Doživljajna pedagogija, mladi, škola, učenje

INTRODUCTION

Experiential pedagogy offers adolescents a number of learning fields where they can confront themselves with their abilities and strengths, which, with appropriate reflection and relational support, they develop over time into a relatively stable behavioural

schema. It is important because it can also help those target groups for whom traditional forms have been more or less unsuccessful (Fischer, 1999; Krajnčan, 2016). Experiential pedagogy is conceived as a method of educational work, as a teaching method or as an educational measure. In this context, it can be an important complement to the existing, established school system. It can also be used as an alternative in the context of educational assistance, or intensive educational measures for children and young people with behavioural and emotional problems and disorders. It is based on a holistic approach and is therefore characterised by the motto "with the heart, head and hands". This means that it focuses not only on the cognitive components, but also takes into account the emotional, physical and spiritual aspects of a child's learning. In this way, it can offer many children who struggle to demonstrate their abilities an important starting point for further development (Krajnčan & Habe, 2018).

In understanding experiential pedagogy, a key terminological demarcation is crucial: experiential pedagogy is neither survival training nor Scout or Scout education, and is therefore not related to the motto "Only what strengthens counts". It is and remains an educational teaching method and approach. In all designs and contexts, socio-educational power must be defined, it must be visible, and practice must always allow for justification and transparency (Krajnčan, 2007; Ziegenspeck, 2005).

Experiential pedagogy offers adolescents a number of learning fields where they can confront themselves with the fact that they can, that they have strengths which, with appropriate reflection and relational support, they develop over time into their own relatively stable behavioural schema. This is why it is labelled primarily as an educational method. Many children and adolescents who are labelled by others as neglected, behaviourally disturbed or difficult to educate are transferred from one educational institution to another because no one comes to the end of the line with them. Some of them also end up in closed institutions. The experiences these young people have with adults and the rest of the world, such as problematic, disinterested parents, norms and rules, etc., influence their negative attitudes towards the adult world. As a consequence, most of them develop a distrustful and distant or strongly rejecting attitude also towards adults who would like to help them, such as social pedagogues, pedagogues, psychologists, social workers (Krajnčan, 2017). Experiential pedagogy can be one of the ways of helping children and adolescents, it is a method based on experiential learning, self-discovery and developing group dynamics. It can help them to integrate more easily into society, into smaller or larger social units, and to develop their own potential. It is usually carried out in nature. Movement is also crucial for the effective development of the individual.

Experiential pedagogy focuses on the school-educational field, where the following areas of methods are relevant to experiential pedagogy:

- the process of contextual presentation and reconstruction, of reworking ("how to achieve something, e.g. take a particular position method");
- the process of timing the learning process ('when and in what sequence will I achieve something'); this also includes appropriate social-interaction arrangements (e.g. care of the individual or group);
- forms of action (how to engage the individual or group, motivate them, surprise them and get them to move externally or internally);

- forms of judgement (what the evaluation will look like, how to identify situations, the course of events to achieve the set objective).

The methods should bring together all the issues involved in the practical implementation of projects and programmes, focusing them on people, objectives and concepts. Pedagogically, there is also an important difference between experiential pedagogical projects with a prevention or treatment aim in the field of the pedagogy of deviance, where, especially in institutional education, different experiences can be combined (travel pedagogy, projects in the remoteness of nature, socio-therapeutic sailing, care of individuals with experiential pedagogical content).

Experiential pedagogy contributes to interpersonal relations, it is based on the need for personal closeness, new aspects of perception of the stranger and of oneself, where fixed attitudes and prejudices are challenged. Her methods are targeted at raising the sense of self-worth, processing disenchantment, developing a sense of belonging and beginning self-responsibility (Krajnčan, 2007).

Experiential pedagogy has restored the ideas of the great pedagogues. The great educators have been re-realised through the method and mindset of experiential pedagogy, which aims to make education and training tailored to the needs of young people and accessible to all. Despite its initial lack of theoretical structure, experiential pedagogy has found its grounding and its strength is being demonstrated in practice. It is often the subject of rumours and prejudices, or even the mistaken idea that experiential pedagogy is actually anything that stands out from the ordinary.

In short, experiential pedagogy is not a walk in the woods, in the countryside, but a strenuous day's work, around the clock. The operators, i.e. the practitioners, have a great deal of responsibility and take risks that many educators would not voluntarily take. There is no room for unreflective organising manage our projects in a thoughtful and responsible way.

The following discussion, which is certainly not exhaustive, should be seen as an opportunity to orient the planning of experiential pedagogical projects. It would be a pity if the diverse learning opportunities that lie in linking natural sports and activities with group processes were not applied in the socio-pedagogical, educational and social fields. The method can be applied in a variety of fields of work, which means that, with the appropriate adaptation, it can be placed alongside offers aimed at children with special needs, both in everyday school life and, undoubtedly, in schools in nature, since young people find it difficult to orient their stay in a meaningful way in a market of different options and to examine what they really want to do - to experience. The method also has a learning value, as it involves an integrative - holistic form of learning, with all the inputs.

Kurt Hahn was a reformist educator, co-founder of various and numerous boarding schools across Europe and is considered the pioneer of experiential pedagogy. He introduced a unique approach to experiential learning. He called his model of education experiential therapy. Despite the turbulent times in which he lived (wars, etc.), he left his mark on education, which is still relevant today. His aim in education was to create a just, upright man who is a vigilant and active citizen and who has a sense of duty towards his fellow human beings. He was of the opinion that the child in adolescence loses spiritual strength and the ability to make right decisions because of an unhealthy society and the forces of adolescence. Civilization was said to be unhealthy and often

drained the strength of the young even before they grew up. He believed that the answer to these problems lay in education. Consequently, for every decline, he envisioned an activity that would provide a cure for the emerging diseases.His six types of decline are: decline in physical ability or health, decline in initiative and courage, decline in memory and imagination, decline in skill and caution, decline in self-discipline and decline in compassion (Krajnčan, 2007).

The term experiential pedagogy originated from Hahn's naming of his therapy as experiential therapy, or *Erlebnistherapie*, in the second half of the twentieth century. It was later renamed *Erlebnispädagogik*, i.e. experiential pedagogy (Krajnčan & Habe, 2018).

In the Anglo-Saxon context, the method of experiential pedagogy is called experiential learning or experiential pedagogy, and the term outdoor adventure education is also used in many places. The Norwegians call this method *friluftsliv*. In Finland, nature-based education is also an integral part of education. Outdoor education allows them to enrich their knowledge through concrete experiences, interests, emotions and values. In Eastern Europe and the Balkans, the development of experiential pedagogy started sometime at the end of the last century. The new arrangements used this method only for acquisition purposes, but over time they realised that it could also benefit the school and social systems (Krajnčan & Habe, 2018).

Although experiential pedagogy has become scientifically grounded in the last 20 years, there are still some theoretical deficits and other reasons for its scientific marginality. In the literature, we can also encounter the terms adventure and action pedagogy, which mean the same thing as experiential pedagogy (Krajnčan, 2007).

The principles of adventure pedagogy include: wholeness, action orientation, group orientation, tasks and relationships, leadership style, participation and co-determination, new possibilities of relationships, attunement to the needs of young people, nature orientation, out of the everyday (Krajnčan, 2007). Integrity is the most important principle. It is the opposite of the prevailing conditions and structures of learning and life. It encompasses multiple domains, where in the individual domain, efforts are made for the joint participation of body, soul and spirit in each event (Krajnčan, 2006; Krajnčan & Habe, 2018).

The nature to act also allows those adolescents who rarely receive recognition due to lower intellectual abilities or communication difficulties to accumulate successes (Krajnčan, 2016). Gibbons and Hopkins (2007) developed an experiential scale that included five criteria. Using these criteria, they identified five growing methods of experientiality. These methods are: receptive, analytical, productive, developmental, psychosocial. For each method they developed two more sub-methods.

Activities in experiential pedagogy are designed so that adolescents are unconditionally dependent on one another. For this reason, it is important that they work together and communicate with each other, as this is the only way to share group roles and discuss plans. Adolescents must be responsible for ensuring that no piece of equipment is lost or damaged, as this can endanger everyone's safety. It is also important that there is trust between them (Krajnčan, 2016; Ziegenspeck, 2005).

Different relationships are formed in experiential education groups than in other groups. In her groups, relationships are already evident in the physical and mental stressful activities. The physical and mental stress makes the activities less distorted and more

direct, while at the same time intensive group processes are constantly taking place. In a typical seminar, however, the relationships between participants are established first through appropriate, well-chosen methods, and only then does the lecturing and discussion take place (Krajnčan, 2016).

Within this, the five-phase model is familiar. It consists of: forming, storming, leading, executing and disposing (Krajnčan, 2016). Within the group, functions can be divided into a task dimension, called outcomes, and a relationship dimension, called process. Reviewing how the focus on these two dimensions operates within the five stages of group development helps us to apply the appropriate management style and strategy to meet the user's needs (Krajnčan, 2016). In the first phase, the design phase, the group meets for the first time and its members try to get to know each other. At the beginning, members prefer to work alone as they do not yet trust others. They have reservations because they do not know whether they will fit in or not, and as a result they feel self-conscious and may be anxious. Each of them gives experiences from previous groups, e.g. school, church, etc. This conversation can be more superficial and stereotypical, as members often feel reluctant to discuss (Krajnčan, 2016). The storming phase is a period in which personal problems come to the fore in the group. There may be problems in the situation, in communication. There is also influencing each other and showing power. There may be conflicts within the group. There can be competition and mistrust between members (Krajnčan, 2016). In the next phase, the leadership phase, the group creates new rules, which are marked for renewed hope. If members are satisfied, agree to their roles, they are also more imbued with the group's task. Members help each other, and when the group starts to participate openly in the project, a collaborative atmosphere emerges. There is also a strong sense of group identity. Their relationships are increasingly based on cohesiveness and confidentiality. Personal disagreements are no longer present (Krajnčan, 2007). In the implementation phase, the tasks are adequately fulfilled and the group strives to work well together. Their aim is to make relationships work. They are committed to doing a good job. They may experience minor setbacks, but these are usually not long-lasting (Krajnčan, 2007). In the last phase, the procrastination phase, the group brings the work to an end, which is often accompanied by feelings of anxiety. The group members start to miss the feelings they experienced while doing their work. They may find it difficult to achieve or set goals for the future. They are put in a situation where they have to look for new resources to meet their needs (Priest & Guss, 1997). In this phase, the leader plays a critical role for the development of the group. Different roles or styles can be used to develop the group. Styles can be classified from assertive to commanding, but none of them is appropriate. The more acceptable styles are autocratic, democratic and permissive (Krajnčan, 2007). In the autocratic style, the leader has to persuade the group to follow his or her decisions. In a democratic style, the leader shares decision-making responsibilities with the group. In the condescending style, the leader abdicates responsibility for the group. But he or she stays close if he or she should intervene in the process (Krajnčan, 2007).

Co-design and co-decision are also about focusing attention on the modalities of the relationship between young people and adults (educators, teachers). Young people are more motivated to participate actively and to create a positive atmosphere if they are given the feeling that it is their own business even in the preparation phase (Krajnčan, 2007). Co-design is important because it influences the feeling of participation, co-

creation, identification with the group and the work, and co-responsibility in the actual implementation.

Experiential group conditions such as remoteness and the need for self-care increase the cohesiveness of the group. The experiences that young people have together with educators contribute to the formation of new forms of relationships (Krajnčan, 2007). The educator has to say goodbye to his/her private life and submit to the conditions of life together with the young people. As a result, young people experience him/her not only as someone who is doing his/her job, but as a person who has his/her own strengths and weaknesses. This also changes their attitude towards authority figures and increases the adult's agency as an identifying figure (Krajnčan, 2007).

During puberty and adolescence, adolescents go through a phase of great physical and psychological change. There is also an increase in hormone secretion and rapid growth brings a greater need for exercise. Experiential pedagogy offers opportunities to meet these needs through group work. During this period, the adolescent questions a lot about his identity, who he is and what his value is (Krajnčan, 2007; Ziegenspeck, 2005). Nowadays, the world of some adolescents consists only of concrete and asphalt, many natural processes are experienced only through the media, and they have no contact with nature itself. Nature contributes with its authority to the educational orientation of the project. Experiential pedagogy is oriented towards leaving residential areas and turning its work towards nature (Krajnčan, 2007).

Experiential pedagogy offers many different activities that stimulate thinking and offer different experiences, such as getting out of the flood of stimuli into an environment without media, traffic, taking on different and also unusual roles. The individual is surrounded by nature, not concrete, gets out of the school environment and changes the repetitive rhythm of life (Krajnčan, 2007). For a project to be successful, it is necessary to clearly define the objectives before it starts, which become the means on which the image and the content depend (Krajnčan, 2007). When setting the objectives, questions arise as to whether the focus will be on manual and motor skills and knowledge, or whether more advice, suggestions and theory will be given by the facilitators. The learning objectives of experiential pedagogy may be the same as those of institutions, but the learning process differs significantly (Breß, 1985; Krajnčan, 2007).

Personal goals are measured as building selfconfidence and a willingness to participate, experiencing success, fostering experience, discovering oneself, supporting identity construction, gaining the ability to relate to and trust other people, taking responsibility for oneself and others, and fostering self-initiative (Ziegenspeck, 2005). By developing a sense of group and a sense of belonging, a willingness to help and solidarity, social goals are developed (the basics of life). Young people experience the social sphere in an intensive, small group setting within which appropriate pedagogical action can be directed. This experience of the intensive group emerges as an important category for them (Krajnčan, 2007).

The objectives in the motor or skill domain are: to develop gross and fine motor skills through various sports and manual activities, to learn the techniques of different sports, to provide physical experience, to motivate for sports and manual activities (Krajnčan, 2007). This domain also implies an intensive contact with one's own body, as young people lack such experiences (Krajnčan, 2007; Ziegenspeck, 2005). The last goals are those in the cognitive domain. The direct link between content and practical application

has proven to be the most beneficial learning-psychological factor. Household skills (such as shopping, numeracy, etc.), knowledge of weather and transport, as well as manual skills and other skills can be acquired (Krajncan, 2007).

METHODOLOGY

The qualitative method of empirical pedagogical research was used in the research. The research was conducted in accordance with ethical standards, with the approval of all stakeholders and with a commitment to confidentiality and anonymity.

Research sample

The basic statistical set is represented by the analysis of interviews of 85 completed experiential pedagogical projects with different target groups; 39 primary school population, 15 mixed primary and secondary school population and 31 with secondary school population. 112 teaching assistants and 266 children and adolescents, participants in experiential education projects, took part in the internships.

Data collection was carried out by interviewing the participants one month after the project. We also interviewed the practitioners - educators of the experiential education projects directly after the projects. The projects were of a static nature, in the form of camps, survival, stays in lighthouses, mountain huts, mills and other facilities, or travel projects. These were hiking, mountaineering, bicycle, boat, boat and van projects.

Data processing procedure; the responses were analysed in the way used for data analysis in qualitative research in five steps. In the first step, the interviews were recorded, then transcribed, and the coding units were determined. After coding, we made a selection and defined the relevant concepts and created categories. In the last step, we defined the categories and derived the theories.

RESULTS AND DISCUSSION

The interviewees' responses were divided into six sections. The categories will be presented both from the interviews of the children and adolescents and from the accompanying teachers.

1. *Relevant qualifications of the experiential educator.* It is important that the professional working with this method also identifies himself/herself as an experiential educator. This means that he/she is aware of why he/she practises this method, what it entails and what kind of person it requires. The experiential educator must also be pedagogically-psychologically qualified. He or she must be able to discern what type of task would best suit a particular group or individual according to their needs. He or she must also motivate and encourage them to perform the tasks. They must be good listeners in their work. He or she must also develop a sense of the signals relating to group dynamics and individual processes. He can thus see from the reactions, responses and inhibitions of the participants where problems have arisen. To deliver the programme and activities, this person needs to be flexible, adaptable and able to find solutions to unexpected situations. He/she must be prepared with a varied selection of games and exercises, so that he/she has a plan for certain moments. b. Of course, he/she must prepare for his/her work and know in advance what kind of group or individuals he/she

will be dealing with, in order to choose the appropriate content to work with them. If he wants to do sporting activities with the group, he needs to be able to manage this activity so that no injuries occur. If he/she is not proficient, he/she should seek the advice of a specialist in the field. This can also have a negative impact, as the person may bring unwanted changes, disruptions, etc. to the group.

- The intensity and the nature of the projects dictate the perfection of participation, with the capacity to descend into an intense relationship, created in the reciprocity of coexistence, in very simple conditions, far from civilised gadgets and conveniences.
- In a group of children and adolescents with different needs, it is very important to be able to perceive and recognise in time, with empathy, and thus to evaluate the psychic activities and states of individuals and the group.
- The companion must identify with the experiential-pedagogical concept, have an authentic self-interest in the activities, or be able to resist temptation and present himself or herself and his or her competence. Only those who are able to be enthusiastic can be enthusiastic, as Kiehn (1991) also suggests.
- The ecological consciousness of the leader, who has the direct possibility to offer an example to individuals and to make them aware of an attentive attitude towards nature.

The next skill of the accompanist (experiential educator) is his/her pedagogical-psychological competence. It is necessary to develop a sense of which tasks best suit the needs of the group or individual members. Participants learn best from situations that are useful to them. The task should be both challenging and achievable for the participants. Participants should be receptive to the task. The facilitator must gain their attention and be able to convince them of the benefits of the task.

The facilitators must know how to motivate to do something, they must be able to give a clear sense of purpose. The motivation of the participant also depends on the following (Bullens 1991, p. 52):

- the participant's physical condition,
- from the link between the activity and something the adolescent wants to have or actively engage in (participating in meal planning because he is a vegetarian and would like to make an alternative menu), or seeing the link between the activity and something he would like to avoid (pitching a tent because he doesn't want to get wet),
- the expectation of success plays an important role in motivation (he doesn't want to climb because he doesn't think he will be able to),
- finally, it is crucial for motivation that the individual is involved in decision-making and goal-setting.

An important element in the work of an experiential educator is to be able to talk about borderline experiences, which facilitates the transfer of experience into everyday life.

The experiential educator also needs to develop a sense of the signals related to group-dynamic as well as individual processes. The task for the experiential therapist is to discern in the subsequent discussion of the activity what problems have arisen in the activity in question from the reactions, responses and inhibitions of the individuals as well as of the group as a whole (Hofmann, 1989).

The experiential educator needs to be flexible. Programmes can fail because of wrong timing, where it is easier to fill time than to make up for what is missed; more often long-term programmes (detailed planning for more than one day) fail because the group develops differently than expected and some activities (games) are dropped, while conversations (reworking) are more needed.

The facilitator should be skilful and should provide as varied a programme, choice of exercises and games as possible, so as to be able to offer an alternative quickly and relaxed at any given moment. Warm-up games, social-interaction workshops, expressive workshops should be known because they can support and influence the group process. In order to carry out an experiential pedagogical project, the group facilitator needs to know the specificities of their target group, i.e. what the group can and cannot do without safety risks. Hufenus (1993) lists the competences that leaders of experiential pedagogical projects must have, which consist of knowledge, expertise and professional definition that revises the established approach towards children. The leaders must be equipped with knowledge of the integrative effects in experiential pedagogy, of the specific group-dynamic functioning, of the experiential pedagogical space concerned, knowledge in the field of organisation, experience, skills and knowledge of how to help in overcoming crises, the ability to manage under extreme conditions, specific practical project skills, the ability to lead in partnership structures, a positive attitude towards the countryside, nature, local people, a strong and unique and influential attitude towards young people, identification with the pedagogical mission and natural authority.

Authenticity of leaders is an important segment for young people. Leadership style must be sovereign and is an important prerequisite for autonomy and flexibility. The integrated competences of action, skills and knowledge and personal qualifications must be reflected in the pedagogical identity. Additional training for leaders of experiential pedagogical projects aims at acquiring the following skills (Ziegenspeck 1992, pp. 84):

- participants are provided with a wealth of practical knowledge and skills related to living and surviving in nature,
- they have the ability to understand the situation in the wilderness and to recognise and regulate the appropriate structuring and pattern of action,
- knowledge of group dynamics and leadership,
- the leader is always in a position to reflect on the experiential-pedagogical processes, to write reports, concepts, plan, organise and carry out activities.

This also means the ability to manage close and intense relationships that go beyond the individual level to the group level.

The closed social space makes it clear that in conflict situations, the possibility of retreating or avoiding the actual flow of group dynamics is almost non-existent. Activities are designed in such a way that adolescents are unconditionally dependent on each other. Cooperation is essential, because otherwise the team is not moving in the right direction; communication is essential, because group tasks must be distributed and daily plans discussed; responsibility is essential, because everyone's safety can be compromised if just one piece of equipment is lost or damaged; and trust is essential, because the person holding the safety rope in the middle of a rapid or on a wall sometimes has the lives of others in his hands. To reach their goal, they must face up to the problems that arise and solve them. They have to face them verbally if they want to find solutions and compromises. In this way, they realise that old patterns of coping,

such as running away or fighting, do not lead to a solution, but to isolation, and that there is no way to work together (Krajncan, 2006).

It is also important that the leader and the companions manage to maintain a sense of neutrality without distancing themselves from the users. In other words, in this way we are able to take a variety of positions on a topic without taking sides. We certainly cannot afford to be biased or fixated on one path to change. One way to maintain neutrality and achieve mobility is to remember to act as maximally as we can so that as a supporter/facilitator we are responsible alongside them, not for them (Priest & Gass 1997). This puts users in charge of what they get out of the experience. It also gives the manager the flexibility to avoid getting entangled in the user's problems. In this way, users are allowed to direct their own experiences. Analyses of various studies have shown that it is possible to identify the key elements of an effective outdoor leader, which are the following 12 essential elements (Priest & Gass, 1997, pp. 3-5): (1) technical skills or knowledge, (2) safety skills - reacting in a dangerous situation, first aid, regulating body temperature, survival, weather identification, (3) environmental skills, (4) organisational skills - planning, preparation, execution, evaluation of experience, risk management, (5) instructional skills - to teach participants the appropriate technical skills needed in a given situation, (6) the ability to encourage and help each other, (7) flexible leadership style - knowing how, why and when to use different leadership approaches, (8) judgement, making decisions based on experience - is needed because in the field you often find yourself in a situation where there is little or no information, (9) problem-solving skills, (10) decision-making ability allows you to make choices, to evaluate different options and to choose the best solution, (11) effective communication is a process in which two or more people exchange information and the result is a change in behaviour; information can also be exchanged in other ways, (12) professional ethics refers to the moral standards and evaluation systems that you have and that the programme requires.

2. *Choosing the right environments.* Experiential educational environments can be areas in unspoilt nature or areas away from urban centres, places that offer a variety of nature and sport activities, learning and cognitive activities, artistic expressive activities, and so a wide range of activities where everyone can find their potential. It is also important that the locations are safe, or that the children and young people are not exposed to dangers such as precipices, dangerous stretches of rivers, beasts, getting lost, etc. It is therefore necessary to know the places and areas well, not least in order to make the most of the opportunities offered by nature and the surrounding area.

3. *Methodological sequence (preparation, implementation, evaluation).* Participants and facilitators should be involved in all phases as far as possible. Young people are encouraged to participate in the creation of the itinerary, planning the days and activities. By planning together, they gain an insight into all the supplies needed for the activities and experiential pedagogical activities, into the financial input and, consequently, into both the acquisition of funds and their use. In this way, participants have an insight into how much money is available and can influence the change of the programme, in which they are also involved from the very beginning. In short, throughout the project they are involved in decision-making, co-decision-making, infrastructure, money, the group. Careful planning of all segments is needed to make the project a success.

The evaluation as a conclusion is as important as the first part, even if the project seems to have been physically completed and is therefore completely redundant. Thus, it is very important to exchange views on the last evening. The most skilful accompanist is the first to point out and give the view of each participant and the accompanists, as well as his own. This is a very important and also pedagogically demanding activity, as the topics to be highlighted must be those that raise self-esteem, increase the sense of self-worth and self-concept, and are not based on the personality of the individual, but are linked in a controlled way to the individual's behaviour. These qualities are experienced as particularly important in the intensive group and contribute to the confirmation of the ongoing reflections and the encouragement of the individual to have an interest, but a lot of energy, in order to prove his/her virtues even in an ordinary environment. This is followed by an evaluation in a 'back home' environment where, in the existing reality, after a certain period of time, the group looks back and sees what it has really gained (Heckmair and Michl, 1998).

4. **Mastering experiential pedagogical skills.** The following topics are included in the range of necessary experiential pedagogical skills that an experiential educator should possess: A critical review of current pedagogy, established school and social institutions, the origins of experiential pedagogy, the theory of experiential pedagogy (principles, aims, elements, transfer), ecological awareness, the developmental-psychological dimension of adolescents' needs that can be met through projects, the social-psychological regularities of working with groups, principles, objectives and elements of experiential pedagogy, introduction to pedagogical management, evaluation of projects, practical-methodical experiential pedagogical contents, analysis and meaning of experience in fiction and in scientific pedagogical-psychological material, media of experiential pedagogy, experiential pedagogy through sailing, limits and possibilities of experiential pedagogy... (Krajnčan, 2006)

5. **Clearly setting out non-institutional roles.** In projects, here and now, roles are created according to the urgencies that are distributed on a daily basis and throughout the project. This does not mean that the accompanists do not take a more active role in situations where they have more experience, of course if it is deemed necessary. However, the members are on an equal footing with each other and it is this fact that compels the experiential educator to skillfully, and with the help of all the natural givens and the methodological set-up of the project, monitor the quality and meaningfulness of the experiential pedagogical project.

Young people also experience not only an eight-hour all-knowing professional educator, teacher, but a human being with weaknesses and virtues, which changes the level of attitude and relativises the relationship to authority. This kind of partnership-oriented attitude increases the adult's functioning as an identifying figure. As one educator says: "Experiential activities also allow us adults to be more 'other' (and often in such situations we are left with nothing else), closer, more direct, more approachable, a little more 'ordinary' than we would otherwise be." (Ziegenspeck, 2005).

6. **Quality standards as a control function in project delivery.** Assessing the quality of achievements is reflected in the comparison of 'shoulds' and 'is'. From this we can draw a message about the extent to which the objectives set at the outset have been achieved. The essential starting points for evaluation are operationalised descriptions of the objectives, which allow for a testable, valid method of enquiry as well as adequate

documentation of the process through reports and evaluation fields. Achievement evaluations can contribute at different levels to the organisational construction of performance control and the revision of objectives. In this way, the question can be verified, namely whether the objectives set in the assistance plan have been achieved and whether an objective revision should be made because the initial conditions have changed (Outward Bound, 1988).

Process quality

The process quality assessment provides messages on how the operation is performing, how the transfer will perform in a particular case under given framework conditions. Process quality is demonstrated by the adherence to the objectives, the manner, the scope and the timing of the achievements in relation to what was planned, implemented and recorded. The assessment of competence and attitudinal development can be achieved if the theoretical concepts and rationales are followed by substantive offers that have been tested for their effectiveness. The ability to self-control is developed through experiences that positively reinforce the experience of self-worth and through the targeted development of competences of self-awareness and perception of others and of self-control. There are different levels of control:

- normative supervision (all partial tasks related to ethics, culture and the presentation of education),
- strategic supervision (tasks involving the ethics of experiential pedagogy and market adaptation),
- operational supervision (all planning, control and information processes that are based on scientific and pedagogical success) (Outward Bound, 1988, pp. 47).

'Controlling' will motivate those responsible to deal efficiently with bottlenecks as far as possible and attach qualitative criteria. The process always involves movement. It is dynamic, not static, and always has a positive or negative effect on achievement. Therefore, achievement is always linked to genesis and signs of progress. A good process is a safeguard against poor achievement. Let us also mention the importance of the process mirror, namely how the process is seen from the outside, how it is perceived, experienced and understood by the other person who has to do with it. This can be understood from the level of management, educators and clients. Self-evaluation does not yet have a measurable standardisation and wanders differently in each institution.

Quality of structure

The quality of the structure is understood on the one hand as the adequacy of the achievements in relation to the regional structural conditions, which are issued through precise social services. From a macro perspective, it is a question of the different offers of assistance with experiential pedagogical content. In order to ensure quality, it is necessary to test efficiency and to assess how economically and sparingly the available options will be used and translated into procedural standards. From this efficiency test, internal instructions must be developed, including the organisation of documentation and the correction of errors.

Concept quality

Concept quality standards contain options (Outward Bound, 1988, pp. 55):

- concepts for the continuation of the appropriate development of needs,
- concepts tailored to the individual case,
- concepts in connection with further developing targeted drafts of additional accompanying pedagogical methods.

Consistencies for good management

It can be said that the criteria for achieving quality develop different management and evaluation processes, which are also completed through the different addressees for whom the results are determined. In the debate on the achievements of youth aid, it seems advisable to recommend evaluation studies that serve to profile and legitimise experiential-pedagogical approaches externally.

If we are prepared to talk about and report on what we do well, then adherence to these quality standards can contribute to self-critical reflection, including in the debate on the quality of insurance or good management, and this necessarily means that we ultimately define the pedagogical behaviour of our colleagues. The safeguarding and further development of the achievements (outputs) of processes, structures and concepts requires workers to be responsible actors and to ensure result-oriented action at all levels.

CONCLUSION

Experiential pedagogy is real pedagogy. It is a pedagogy where there is no room for hiding, and if anything, only in play and desire. The usefulness of experiential pedagogy lies in the synergy of educators and users in life situations that bring them together, that have pedagogical potential and offer sufficient learning situations whose experiences are transferable to everyday life.

Unconventionality is a cause for concern, and conventional practitioners cannot possibly imagine the meaning and educational effects of a place far away from the civilised world, left to themselves. Experiential pedagogical projects must challenge practitioners and are subject to a higher level of risk than the classroom-based system of education. However, for groups of children and adolescents who have difficulties in the conventional education system, experiential pedagogy can be an important experience on the path of acceptance of the conventional. Experiential pedagogy flirts with socially deprived groups, especially as it brings important social skills through intensive programmes. For the same reason, it is applicable to all groups of children and adolescents and other target groups.

As a complement, it is found in all segments of new relationships, new possibilities in the search for the potential of children and adolescents, in their affirmation and in their eyes, which become sparkling and inquisitive. Unlike the established education system, where too often there is boredom, disinterest, passivity and frankness. As an alternative, the projects prove to be an appropriate educational aid for behaviourally and emotionally disturbed children and adolescents, leading them into a concrete world of confrontation with themselves and their possibilities. It also takes them out of often conflicting and stressful situations, where they learn social skills and regain hope for their future.

Experiential pedagogy is both effective and beautiful. The relevance of experience is not negligible, and those of us who have experienced its power are eager to bring as many

young people as possible into a world that will give them a sense of purpose. There is gold in every child, and it is the task of the experiential educator to find it.

LITERATURE

- Bauer, H. G. (1985). *Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze*. München: Rainer Hampp Verlag.
- Breß, H. (1985). Outward Bound – Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik. Die deutschen Kurzschulen als Alternativen zu Passivität und Resignation. *Deutsche Jugend*, 5, 222–226.
- Büllens, H. (1991). Erlebnispädagogik aus Tätigkeits- und motivationspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 5–6, 5–23.
- Fischer, T. (1999). *Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule*. Frankfurt/M: Peter Lang Verlag.
- Gibbons, M., & Hopkins, D. (2007). *Scale of Experientiality /online/*. <http://wilderdom.com/theory/ScaleOfExperientiality.html>.
- Heckmair, B. & Michl, W. (1998). *Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Hofmann, M. (1989). Erlebnispädagogik. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, 1, 1-50.
- Hufenus, H. (1993). Erlebnispädagogik - Grundlagen. In F. Herzog (Ed.), *Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept?* (pp. 85-99). Luzern: SZH.
- Kiehn, E. (1991). Erlebnispädagogik ausserhalb und innerhalb der Heimerziehung. *Schweizer Heimwesen*, 11, 22-36.
- Krajncan, M. (2006). Teoretske osnove doživljajskopedagoškega dela. *Doživljajska pedagogika*, 12/15, 189-205. <https://doi.org/10.26493/978-961-7023-95-4.189-205>
- Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajncan, M. (2016). *Od igre do projekta*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Krajncan, M. (2017). Doživljajska pedagogika na samotnem otoku v svetilniku – učinki specifičnega prostora. In G. Meško & D. Zorc-Maver (Eds.), *Za človeka gre!: zbornik posvečen Vinku Skalarju*. 1. izd (pp.113-128). Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Fakulteta za varnostne vede.
- Krajncan, M., & Habe, D. (2018). Doživljajska pedagogika v Sloveniji skozi teorijo in prakso. In M. Marovič & A. Sinjur (Eds.), *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* (pp. 189-205). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Outward Bound (1988). Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik. *Berichte und Materialien*, 5, 3-12.
- Priest, S., & Gass, M. A. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programming*. New Hampshire: Human Kinetics.
- Ziegenspeck, J. (1992). *Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Ziegenspeck, J. (2005). Erlebnispädagogik – eine neue Wissenschaftsdisziplin zwischen Theorie und Praxis, Tradition und Fortschritt, Affirmation und Innovation«. In *Mesto in vloga doživljajske pedagogike: Zbornik povzetkov 2. slovenskega kongresa doživljajske pedagogike* (pp. 13-20). Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije.

PREŽIVLJAVANJE U PRIRODI KAO SOCIALNO PEDAGOŠKA METODA

SURVIVAL IN NATURE AS A SOCIO - PEDAGOGICAL METHOD

Matej VUKOVIČ, Mitja KRAJNČAN

Odsjek za socijalnu pedagogiju, Pedagoški fakultet, Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Osim formalnog obrazovanja, važno je opremiti mlade s raznolikim setom socialnih vještina i drugih kompetencija koje će im pomoći da se najbolje nose s nepredvidljivim izazovima današnjeg i budućeg vremena. Tu nepredvidljivost i nesigurnost možemo predstaviti mladima ili drugima putem kampova preživljavanja u prirodi, gdje na vlastitoj koži doživljavaju sve prednosti, slabosti i prepreke koje priroda i ljudi pružaju. Na temelju iskustava iz trenutne prakse možemo tvrditi da mladi trebaju različite pristupe koji nisu vezani samo uz svakodnevne zadatke i školu, već i uz njihovu aktivnu participaciju, traženje i jačanje snažnih područja kod pojedinca, podizanje samopouzdanja i pozitivne slike o sebi, osnaživanje ili usmjeravanje prema resursima pojedinca, suočavanje s neugodnim situacijama, problemima te razvijanje drugih društvenih vještina. Jedan od različitih načina rada s mladima su i kampovi preživljavanja u prirodi. Kampovi preživljavanja u prirodi namijenjeni su i djeci i mladima s emocionalnim i ponašajnim problemima ili poremećajima.

Ključne riječi: priroda, vještine, mladi, problemi, prevazilaženje neugodnih situacija, otpornost

ABSTRACT

In addition to formal education, it is important to equip young people with a diverse set of social skills and other competencies that will help them best cope with the unpredictable challenges of today and the future. This unpredictability and uncertainty can be presented to young people or others through survival camps in nature, where they experience firsthand all the advantages, weaknesses, and obstacles that nature and people provide. Based on experiences from current practice, we can argue that young people need different approaches that are not only tied to everyday tasks and school but also involve their active participation, seeking and strengthening individual strengths, boosting self-confidence and a positive self-image, empowerment or directing towards individual resources, facing unpleasant situations and problems, and developing other social skills. One of the different ways of working with young people is also survival camps. Survival camps in nature are also intended for children and young people with emotional and behavioral problems or disorders.

Keywords: nature, skills, youth, problems, overcoming unpleasant situations, resilience

UVOD

Sa starim oblicama i metodama sociopedagoškog rada s adolescentima¹ koji imaju emocionalne i ponašajne probleme ili poremećaje, ne možemo pružiti najadekvatniju pomoć. S obzirom na potrebe djece i adolescenata, neophodno je razvijati različite oblike pomoći.

Osnovna zahtjeva koja se postavlja pred današnju djecu ili adolescente je efikasnost - akademski uspjeh koji se sreće na svakom koraku. Položaj djeteta u društvenom kontekstu je položaj slabog člana. Neki u ovom procesu ne postižu očekivano, ne ispunjavaju vrijednosne i efikasne kriterije. Stoga ih identificiramo i, nakon što smo ih pokušali „uključiti među uspješne i prilagođene“, ako u tome ne uspijemo, isključujemo. Većinom ih isključujemo u posebne ustanove od kojih očekujemo da će učiniti ono što „svi zajedno kao društvo“ u dosadašnjem razvoju adolescenata nismo uspjeli. Ovom atmosferom često doprinose i struke koje neprestano unapređuju svoj pedagoški i dijagnostički alat, pokušavajući objasniti, kategorizirati i u slučaju problema ili poremećaja, mijenjati svaki događaj. Istovremeno, možda struke nedovoljno shvaćaju činjenicu da označavanjem stigmatiziraju i time još više određuju položaj djeteta ili adolescenata (Kobolt, 2008).

Socijalno uspješan adolescent može biti onaj koji je svjestan sebe, ljudi oko sebe i društva u širem smislu. Ima postavljen osnovni sistem vrijednosti koje je s vremenom prihvatio kao vlastite i važne, te se trudi živjeti po njima. Može zamisliti kratkoročne i dugoročne ciljeve; spreman je za njih raditi, također se odriče stvari koje bi mu smetale u tome. Zna se nositi s problemima koji mu se javljaju; svjestan je da su rješivi, da uvijek možemo birati između više rješenja i zna odabrati odgovarajuće (Metelko Lisec, 2004). Sociopedagoški projektni rad s mladima i doživljajski pedagoški projekti izričito se temelje na iskustvenom učenju. David A. Kolb smatra da je iskustveno učenje ono učenje koje je u neposrednom kontaktu s stvarnošću koju pojedinac istražuje. To je učni proces u kojem se znanje stvara pretvaranjem ili transformacijom iskustva (Pipan, 2008). Ljudi, posebno adolescenti, značenje grade na temelju vlastitih iskustava. Uče na temelju prethodnih i sadašnjih iskustava, pri čemu prethodna iskustva utječu na to kako ćemo reagirati u sadašnjosti. Iskustvo je individualizirano, ovisi o pojedincu i njegovom svijetu, ali je i socijalno, ovisno o okolini u kojoj je pojedinac. Govorimo o iskustvu i učenju (Kolb, 2015).

Na temelju iskustava, socijalni pedagozi koji djeluju u slovenskom prostoru zajedno s instruktorima preživljavanja u prirodi razvili su ideju, a kasnije i koncept kampova preživljavanja u prirodi. Namijenjen je kako adolescentima s emocionalnim i ponašajnim problemima ili poremećajima, tako i studentima, srednjoškolicima i ostalima zainteresiranima. Uočavamo da je učenje socijalnih vještina tijekom adolescencije vrlo važno. Tada se oblikuju pogledi na prošlost i budućnost, traži se mjesto u sadašnjosti, u društvu i odnosima, izgrađuje se identitet. Vještina upravljanja odnosima utječe na razvoj identiteta, ideologija i konstrukcije svijeta. Adolescent dobiva potvrde, mogućnost propitivanja, uči osnovna pravila i vještine komunikacije koje nisu

¹ U ovom tekstu, izrazi zapisani u muškom gramatičkom obliku koriste se kao neutralni i vrijede jednako za oba spola

nametnute od strane autoriteta, već ih gradi sam zajedno s drugima. Time razvija, upoznaje i jača ili poboljšava socijalne vještine.

Povezujući vještine preživljavanja u prirodi, doživljajsku pedagogiju i trening socijalnih vještina, osmislili smotri do četverodnevni program koji od adolescenata ili sudionika zahtijeva konstantnu sposobnost prilagođavanja grupi, suradnje, postizanja kompromisa, te savladavanja strahova i neugodnih situacija. Naglasak je na tome da adolescent kroz pojedine vještine preživljavanja prepozna svoje potencijale, svoja jaka područja, te ih uz odgovarajuću refleksiju nastoji prenijeti u svakodnevni život (Alič, 2021). Jedna od važnijih vještina koje pojedinci i grupa mogu steći na kampu je konstruktivno, učinkovito i kreativno rješavanje problema. Na kampu ima mnogo prilika gdje su potrebni snalažljivost i sposobnost rješavanja problema.

Program početnog kampa preživljavanja:

1. Upoznavanje, priprema i usklađivanje tima - izvođača kampa (voditelj, instruktori, volonteri). Sadržaji na kampu, pravila, organizacija,...
2. Priprema tehničke i specijalne opreme za kamp, obilazak terena na kojem će se održati kamp preživljavanja (trenutno stanje).
3. Uvodni sastanak sa svim sudionicima; detaljno predstavljanje kampa, instruktora, pravila, odgovarajuće opreme, upoznavanje sudionika međusobno, razjašnjenje mogućih pitanja i dilema sudionika.
4. Kamp preživljavanja (tri do četiri dana - tri noći (tri bivaka), četvrtak ujutro, petak, subota, nedjelja popodne). Lokacija: Pokljuka, Jelovica, Idrijsko...
5. Odvoz smeća na deponiju.
6. Čišćenje, sušenje i uređivanje opreme.
7. Grupna evaluacija svih sudionika kampa; (fokusna grupa, ispunjavanje upitnika), analiza evaluacije.
8. Završna evaluacija izvođača kampa.

Na kampovima preživljavanja, sudionici osim osnova preživljavanja i planinarenja (hodanje po terenu, orijentacija, penjanje, tehnika užeta, izrada čvorova, spuštanje uz užu...), također nauče kako sigurno provesti više noći u prirodi (postavljanje bivaka). Sudionici uz pomoć instruktora pokušavaju pripremiti različitu hranu od biljaka koje pronađu u prirodi (prepoznavanje divljih jestivih, otrovnih, zaštićenih biljaka, pečenje kruha, sušenje, dimljenje...). Nauče sami pronaći, kako pronaći ili dobiti pitku vodu i što učiniti u slučaju nesreće ili ozljede (osnovna prva pomoć), pripremiti vatru na primitivan način. Upoznaju mnoge korisne stvari koje im mogu koristiti i u svakodnevnom životu. Kroz proces rada, kao grupa, prelaze od upoznavanja do sve složenijih, zahtjevnijih zadataka. Kroz tri do četiri dana zajedničkog života, grupa se gradi i povezuje. Instruktori u svom radu koriste različite oblike rada, poput frontalnog, grupnog rada, rada u parovima i individualnog rada, te različite metode poput metode objašnjavanja, demonstracije, razgovora i praktičnog rada. Na kampu prisutan je i socijalni pedagog - instruktor. Njegova je uloga između ostalog supervizija instruktora i pomoć sudionicima kampa te suradnja s instruktorima (u slučaju bilo kakvih problema sudionika kampa). Nakon svakog završenog dana, analizira se rad tog dana, pri čemu sudionici aktivno sudjeluju.

Socijalni pedagog iz meta pozicije promatra funkcioniranje i razvoj grupe, prati grupnu dinamiku i tijekom razgovara i dogovara se s instruktorima i sudionicima o mogućim promjenama u radu grupe. Cijeli program kampova preživljavanja zahtjevan je

psihofizički, provodi se neprekidno u prirodi, pod budnim okom stručnog osoblja. Sudionici sudjeluju na kampu na vlastitu odgovornost. Za vrijeme kampa, stručno osoblje - instruktori, odgovorni su za stručnu i sigurnu organizaciju, te provedbu programa odnosno pojedinog kampa.

U istraživanju je korištena kvalitativna metoda empirijskog pedagoškog istraživanja. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim standardima, uz saglasnost svih učesnika te s obavezom povjerljivosti i anonimnosti. Cilj istraživanja je pokazati koji koncepti su obuhvaćeni kampovima i gdje postoji prostor za napredak i daljnje istraživanje, te motivacija za rad posebno s mladima na takav način. Također, istražiti će se u kojoj mjeri i na koji način kampovi za preživljavanje doprinose razvoju socijalnih vještina kod učesnika. Istražit će se stavovi instruktora, socijalnih pedagoga, vođa i samih učesnika kampova za preživljavanje.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje je bazirano na nenamjernom uzorku koji uključuje učesnike kampova za preživljavanje. Ukupan broj ispitanika bio je 43, u dobi između 15 i 30 godina. Dvije trećine ispitanika bile su ženskog spola, a jedna trećina muškog. Prikupljanje podataka odvijalo se između 2018. i 2023. godine.

Za svaki kamp za preživljavanje formirana je raznolika, heterogena grupa različitih učesnika iz različitih sredina, društvenih statusa, obrazovanja, s različitim životnim iskustvima, problemima, studentima, srednjoškolcima, nezaposlenima itd. Sudjelovanje na kampu za preživljavanje je dobrovoljno. Učesnici kampova su bili: mladi koji su živjeli u stambenim grupama različitih stručnih centara, mladi iz proizvodnih škola, mladi koje su na kampove uputili centri za socijalni rad, studenti na praksi ili stažiranju, učesnici različitih programa za mlade, mladi iz lokalnih omladinskih centara, učesnici ljetne škole doživljajne pedagogije, studenti Pedagoškog fakulteta iz Kopra. Većina učesnika kampova međusobno se nisu poznavali. Grupe su bile formirane prema prijavama za pojedini kamp, uključujući i djevojke i mladiće. U nastavku će biti predstavljeni neki od kampova za preživljavanje koji su se odvijali u periodu od 2018. do 2023. godine kroz rezultate istraživanja.

Postupak prikupljanja podataka

Za potrebe prikupljanja podataka koristila se kvalitativna istraživačka metoda i kao istraživačka tehnika prikupljanja podataka koristilo se anketiranje putem pisanih anketnih upitnika. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Također podaci za potrebe istraživanja dobili se se putem opažanja učesnika i instruktora. Nakon završetka kampa, provelo se nekoliko intervjua s učesnicima kampova kako bismo pratili eventualne promjene kod pojedinaca. Glavna pitanja otvorenog tipa unaprijed su pripremljena, dok su ostala oblikovana tijekom samog intervjua. Neki podaci su se dobili putem evaluacija nakon završetka kampova za preživljavanje koje su provedeni s instruktorima preživljavanja, gdje su se analizirali i evaluirali svaki pojedini kamp. Istraživanje je osmišljeno na temelju primarnih podataka koji su se prikupili od osoba uključenih u istraživanje. Podaci su pohranjeni kod autora istraživanja.

Sadržajno - metodološke karakteristike instrumenta

Upitnik za učesnike sastavljen za potrebe analize učinaka kampova sastojao se od tri skupa pitanja. U prvom skupu bila su tri zatvorena pitanja. U drugom skupu bilo je osam pitanja otvorenog tipa koja su se odnosila na ocjenu posredovanih sadržaja i vrednovanje rada instruktora. Zanimalo se je koji su sadržaji bili učesnicima dragi, koji nisu, što su sami naučili, koja su njihova snažna područja koja su prepoznali na kampu, koja bi htjeli poboljšati u budućnosti i kako bi se sljedeći put nosili sa svojim slabostima. U trećem skupu, učesnici su ocjenjivali svoje iskustvo i u kojoj mjeri su ostvarili navedene ciljeve pomoću Likertove sedmostepene skale.

Metode obrade podataka

Postupak kvalitativne analize podataka grubo je podijeljen na šest koraka: organizacija materijala, određivanje jedinica kodiranja, otvoreno kodiranje, odabir i definiranje relevantnih pojmova i kategorija, odnosno kodiranje i oblikovanje konačne teoretske formulacije (Mesec, 1997). Odgovori učesnika najprije su obrađeni deskriptivno, statistički. Zatim su se odgovori anketiranih spojili i kodirali. Iz izjava i odgovora koji su se dobili, odredili su se pojmove, a zatim i kategorije i koristili su se za analizu. Pri tome su se pokušale oblikovati kategorije slične sadržaju pojedinačnih istraživačkih pitanja. Intervjui su se sadržajno analizirali na temelju postavljenih istraživačkih pitanja, polazeći od kodova koji su se formirali u procesu kodiranja.

Za potrebe objašnjenja područja rada s mladima na kampovima za preživljavanje u prirodi, istraživanje daje uvid i prije svega razmišljanje o ovakvom načinu rada s mladima. Međutim, ako bi se željelo temeljito istražiti svaki pojedini element takvih kampova i precizno iskustvo učesnika, trebalo bi veći uzorak i kontrolna grupa. Analizom odgovora učesnika kampova za preživljavanje, pokušalo se prvenstveno prepoznati i utvrditi kako učestvovanje na kampovima za preživljavanje utiče na pojedinca i što se promijenilo kod učesnika zbog učešća.

Ciljevi:

- Utvrditi kako pojedine vještine koje su učesnici naučili/ovladali na kampovima za preživljavanje utječu na učesnika (postavljanje skloništa, paljenje vatre, orijentacija u prirodi, traženje jestivih biljaka u prirodi, osnovna prva pomoć, neke socijalne vještine (upornost, strpljivost, tolerancija, suočavanje s neugodnim situacijama, prihvatanje i davanje pohvala i kritika, saradnja, rad u grupi, vođenje itd.);
- Utvrditi u kojoj mjeri i na koji način se na kampovima za preživljavanje jačaju socijalne vještine učesnika;
- Utvrditi da li su te vještine trajne kod učesnika ili su prisutne/usvojene samo za vrijeme samog kampa za preživljavanje.

Istraživačka pitanja:

- U kojoj mjeri su vještine koje su učesnici naučili/ovladali na kampovima za preživljavanje trajne ili su prisutne/usvojene samo za vrijeme kampa?
- U kojoj mjeri i na koji način se na kampovima za preživljavanje jačaju socijalne vještine učesnika?
- Kako su socijalne vještine pojedinca povezane s specifičnim aktivnostima na kampu za preživljavanje?
- Kako pojedine vještine koje učesnik isproba na kampu za preživljavanje utječu na njega?

Jedan od ciljeva istraživanja/evaluacije je utvrditi da li je program uspješan i efikasan ili kakvi su njegovi stvarni efekti (Mesec, 2006).

REZULTATI I RASPRAVA

Analiza - evaluacija kampova za preživljavanje je pokušaj vrednovanja postavljenih ciljeva koji su postavljeni u vezi s iskustvima i napretkom pojedinca i grupe. Uključuje refleksije učesnika, instruktora, socijalnih pedagoga i vođa kampova. Evaluacija pojedinog kampa odvijala se na više nivoa: kontinuirano, svakodnevno i na kraju svakog kampa. Završna refleksija i evaluacija učesnika obično su se odvijale otprilike mjesec dana nakon završetka pojedinog kampa. Konačnu evaluaciju, analizu kampa također su obavljali izvođači pojedinog kampa, koji su djelomične evaluacije provodili svake noći nakon završetka svih dnevnih aktivnosti. Sve evaluacije, jutarnje, večernje i konačne, vodio je vođa kampova ili socijalni pedagog koji je bio prethodno određen. Korištena je metoda kruga, gdje jedan govori, a drugi sluša. Izbjegavali su se općenito kritiziranje i moraliziranje; slušanje bez prethodnih sudova. Pri davanju povratnih informacija, izvođači su dali učesnicima povratne informacije o njihovim djelima i ponašanju, ali ne i o njihovoj ličnosti. Pokušavali su pronaći prije svega njihove snage. Nakon završetka svih dnevnih aktivnosti, provedena je refleksija i evaluacija dana po gore opisanoj metodi. Svako veče pored vatre učesnici su reflektirali protekli dan i dobili povratne informacije o vlastitom doprinosu grupi. Očekivalo se od učesnika i poticalo ih je da iznose barem jednu pozitivnu i jednu negativnu povratnu informaciju o aktivnostima koje su se odvijale prethodnog dana. Poticalo ih se da reflektiraju vlastitu aktivnost, osjećaje, iskustva, ponašanje, vođenje, sudjelovanje u grupi, s drugima.

Temeljito se radilo na rješavanju problema pojedinaca i grupe, ako su se pojavili. Na jednom od kampova, instruktori su svojim evaluacijskim instrumentom na petostupanjskoj skali eksperimentalno ocjenjivali sve učesnike i na večernjim evaluacijama im predstavili zajedničke ocjene. Ocjenjivali su ih po sljedećim kategorijama: vođenje, sudjelovanje u grupi, samoinicijativnost i prevladavanje problema/straha. Ocjenjivanje se pokazalo kao previše vremenski zahtjevno, a fokus instruktora više nije bio 100% usmjeren na prenošenje vještina preživljavanja u prirodi, već i na ocjenjivanje.

Konačna evaluacija svakog tabora se provela najkasnije mjesec dana nakon završetka tabora, kada su sudionici popunjavali upitnike čije rezultati su dalje analizirani. Na završnoj grupnoj evaluaciji dobilo se mnogo konkretnih informacija od sudionika o njihovim pozitivnim i negativnim iskustvima na taboru. Također poticali su da razmisle kako bi im stečena iskustva i vještine mogle koristiti u svakodnevnom životu. Nakon grupne evaluacije svih sudionika pojedinog tabora, slijedila je evaluacija izvođača. Također su dobivene povratne informacije od roditelja, skrbnika ili odgajatelja sudionika (o tome jesu li primijetili kakve promjene kod mladih nakon tabora). Povratne informacije od roditelja mladih sudionika bile su uglavnom vrlo pozitivne. Dosta njih je primijetilo pozitivne promjene u ponašanju i djelovanju mladih. Evaluacija se u užem smislu odnosi samo na postizanje ciljeva i procjenu učinaka.

Rezultati među pojedinim grupama ispitanih sudionika prilično su slični. 78% sudionika tabora preživljavanja, koji su bili uključeni u ovu istraživanje, smatra da je bilo dobro što su sudjelovali na taboru preživljavanja. 17% smatra da nije, 5% bilo je neodlučnih.

Sve aktivnosti tabora su se svidjele 31% sudionika, 8% nije bilo zadovoljno sadržajima, a 61% sudionika nije bilo zadovoljno nekim sadržajima. 78% njih smatra da je sudjelovanje na taboru preživljavanja bilo korisno za njih, 12% nije bilo sigurno, a 10% sudionika smatra da sudjelovanje na taboru preživljavanja nije bilo korisno za njih. Jedan sudionik je rekao: „Otkrila sam da mogu preživjeti dan i noć u prirodi. Stekla sam disciplinu, ustrajnost i snalažljivost.“

Sudionici smatraju da su tijekom aktivnosti na taboru preživljavanja razvijali ustrajnost, jačali vodstvene sposobnosti, stekli svijest o važnosti dobre komunikacije i organizacije te povezanosti u grupi, nova iskustva, povjerenje u sebe, iskustvo rada pod pritiskom, upoznavali se s uporabom jestivih biljaka, osnovne prve pomoći i vještine preživljavanja u prirodi, upoznavali sebe, svoju strpljivost, reakcije u stresnim situacijama, djelovanje izvan zone udobnosti, surađivali u grupi, prevladavali svoje strahove, pokazivali disciplinu, snalažljivost...

Neki od mišljenja sudionika:

„Stekla sam mnogo novih iskustava, shvatila sam da mogu, čak i kada se čini nemoguće. Otkrila sam koji način vođenja mi ne odgovara i pod takvim vođenjem ne mogu pokazati sve što znam.“

„Pogled u jedno iskustvo preživljavanja u prirodi, suradnja.“

„Malo sam sumnjala da li sam uopće išta dobila, ali sam na kraju shvatila da sam stekla povjerenje u sebe da izdržim čak i pod takvim pritiskom. Istovremeno, grupa se povezala.“

„Stekla sam nova iskustva, novo znanje, shvatila sam da sam sposobnija i upornija nego što sam mislila.“

„Vidjela sam što i koliko mogu te se puno naučila o sebi i drugima.“

„Stekla sam ustrajnost, strpljenje i malo tvrđu kožu. Također sam stekla ogromno znanja o biljkama, preživljavanju i kampiranju.“

„Osjećaj kada smo djelovali kao grupa, kada smo svi bili na istoj razini i povezani, bio je fenomenalan. Svijest da nije tako strašno, također. Osjećao sam povezanost s prirodom. Čini mi se da sam malo čvršći.“

„Upoznala sam svoju granicu tolerancije, istovremeno sam primijetila da ako čovjeku oduzmeš sve privilegije koje ima u svakodnevnom životu, postaje drugačiji - možda prava osoba. Otišla sam i izvan svoje zone udobnosti i tako nadvladala strahove koji su živjeli u meni.“

„Stekao sam povjerenje u sebe i često izlazio izvan zone udobnosti te spoznao kako reagiram u stresnim situacijama.“

Jedan od važnijih ciljeva tabora je da sudionici nauče životno važne vještine i prenesu ih u svoje svakodnevne situacije, stvarni život. Sudionici stječu praktična znanja putem aktivnog sudjelovanja i rada (učenjem kroz djelovanje) na taboru, te i vještine koje će im koristiti u životu. Sudionici su evaluirali nakon tabora da su stekli različita znanja o tome kako preživjeti u prirodi i snalažiti se kada izgubimo sve (izrada skloništa, izrada alata, paljenje i održavanje vatre, orijentacija, pronalazak hrane u prirodi), kako pružiti osnovnu prvu pomoć ozlijeđenima, neke društvene vještine kao što su tolerancija, vođenje i suradnja, ali i upoznavanje samog sebe, grupe i okoline. Smatra se da je predstavljeno mnogo vještina preživljavanja u prirodi, ali da neki pojedinci nisu sve usvojili u zadovoljavajućoj mjeri.

Među snažne osobine koje su došle do izražaja tijekom tabora, sami sudionici ubrajaju različite stvari. Najčešće navode: tehničke vještine, suočavanje s vlastitim ograničenjima, upoznavanje vlastitih osobnih kvaliteta i društvene vještine. Smisao preživljavanja u prirodi vidimo i u tome što pojedinac mora učiniti mnogo toga za preživljavanje, što inače ne bi činio u životu. Na taborima sudionici prolaze kroz krize, nadvladavaju strah i mnogi razmišljaju o sebi, svom životu i onome što je zaista važno nakon povratka kući. Same dnevne evaluacije i refleksije bile su kasne s obzirom na učinkovitost, potrebno bi bilo više i bolje vođenih refleksija pojedinaca, usredotočenih i na svakodnevni život i moguće osobne pomake.

Vrijednosti koje su bile učesnicima najdraže: lov na blago, spuštanje niz uže, prva pomoć, sakupljanje jestivih biljaka, nošenje povrijeđenih, paljenje vatre, izrada drvenog pribora, hodanje, penjanje, spašavanje drugova iz provalije, postavljanje skloništa, orijentacija, upoznavanje čvorova, timski rad, izrada svijeće, kuhanje, druženje uz vatru, timsko natjecanje, zaštita vatre...

Sadržaji koji im se nisu sviđali: priprema hrane, nošenje povrijeđenih, sakupljanje drva, kiša, planinarenje prvog dana, čekanje na hranu, spuštanje niz uže, preautoritarni pristup, oduzimanje telefona, nedostatak društvenih medija i drugih dobara...

Evo sažetka nekih najznačajnijih odgovora na pitanja: Što si dobio/-la za sebe na kampu preživljavanja? Kako ćeš to moći koristiti? Učesnici smatraju da su stekli i moći će koristiti: sakupljanje i priprema jestivih biljaka, vođenje večernje refleksije, povjerenje u sebe, podrška drugima, nova iskustva, vjeru u vlastite sposobnosti, lakši pristup novim izazovima, razne vještine i znanja, „debelu kožu“, znati se postaviti za sebe, izražavanje svojeg mišljenja, upornost, iskustva i znanja o prirodi, vođenje grupe, psihičku i fizičku snagu, mnogo novih znanja, iskustva u radu u timu, prilagodljivost, upoznavanje sebe, svjesnost o važnosti dobrih odnosa i komunikacije.

Mišljenja učesnika:

„Paljenje vatre. Naučila sam pravu tehniku paljenja s različitim zapaljivim materijalima (gljivama, suhom travom, kore breze...) i istovremeno ojačala svoju upornost, jer vatra nije nastala iz prvog, trećeg ili petog pokušaja, već tek iz desetog. Zbog toga sam na kraju bila još sretnija kad sam primijetila da mi je uspjelo. Sakupljanje biljaka također me pozitivno utjecalo, jer često gledam na svijet oko sebe iz egoistične perspektive, ali u ovom slučaju nisam smjela gledati na taj način, jer je hrana, biljke trebalo sakupljati i za sve ostale u mojoj grupi. Orijentacija me posebno ojačala, jer sam naučila nešto novo i shvatila da je to područje na kojem ću trebati puno vježbe, jer sam unatoč pomoći instruktora uvijek iznova pravila greške.“

„Iz svojih iskustava na kampu definitivno sam prenijela u svoj život misao da sam sposobna više nego što mislim i u teškim trenucima ću se sjetiti da mi je na kampu bilo još teže.“

„Shvatila sam da sam sposobna više nego što sam mislila. Ponekad je bilo stvarno teško, iako smo imale olakšice, ali smo se u takvoj situaciji većinom prvi put našle. Prvi put smo se također videle uživo i već smo trebale djelovati kao tim. Moramo zapamtiti da kao tim možemo puno postići, da znamo surađivati, da ne gledamo samo svoj interes, da se možemo brzo povezati i zajedno živjeti i surađivati.“

„Važno je shvatiti da ništa u životu nije samorazumljivo i da je rad u timu od životne važnosti. U budućnosti bih željela prenijeti svijest ljudima da se odnosom prema

određenoj grupi ne može daleko doći. Kao što smo ljudi različiti, tako bi i drugi trebali pristupiti nama na različite načine.“

„Da ne smijemo biti lijeni, jer lijenost ubija. Svijet je izgrađen na teškom radu naših predaka i moramo to konstantno obnavljati kako bismo mogli živjeti u uvjetima u kojima jesmo; da imamo sigurnost, toplinu i obilje. I ponekad je dobro biti ponizan, ne nadmen, jer mi smo samo ljudi, a priroda je puno veća od nas.“

„U životu nam je lijepo što imamo topli krevet i krov nad glavom. Također su mi se činile važnima lekcije o vođenju grupe koje smo naučile, koje možemo prenijeti u život. Ali također je važna upornost koja uvijek nekamo vodi.“

Na pitanje što bi željeli prenijeti iz svojih iskustava na kampu u budućnost, odgovori učesnika su bili sljedeći: vođenje grupe, upornost, saznanje da mogu više, saradnja, prevazilaženje problema, fleksibilnost, prepoznavanje vlastitih slabih i jakih tačaka, učenje iz vlastitih iskustava, značaj komunikacije, adekvatna reakcija u stresnim situacijama, nadmašivanje sebe, timski rad, pomoć drugima, rad na odnosima, izražavanje vlastitog mišljenja, pozitivnost. Evo sažetka nekih odgovora na pitanje opisa vlastitog djelovanja u grupi: zavisno od raspoloženja, važan je razgovor, povezanost, saradnja, pomoć slabijima, usklađenost u grupi, razumijevanje, prenošenje znanja, razočaranje zbog nedostatka saradnje, međusobno ohrabrivanje, moj doprinos zajedničkom cilju, spremnost, dobri odnosi, atmosfera, prilagođavanje grupi, podizanje morala, grupno djelovanje, upoznavanje. Na osnovu odgovora, smatra se da se većina učesnika na kampu osjećala kao dio grupe, da su saradivali s drugim članovima grupe i komunicirali, poštovali se, podržavali, radili zajedno i rješavali probleme. Nekim učesnicima kamp se činio naporan s aspekta dinamike grupe. Baš dinamika grupe i razvoj grupe, od upoznavanja do saradnje, su područja kojima ćemo u budućnosti posvetiti još više pažnje na kampovima. Zanima nas kako preživjeti u prirodi i jedni s drugima, kako brinuti o drugima „soputnicima“ i osnovne životne vještine poput traženja i pripreme hrane, bivakiranja, paljenja vatre i brige o njoj. Na osnovu odgovora učesnika, smatramo da je provedba kampova bila kvalitetna. Instruktori su bili vrlo dobro pripremljeni i djelovali su profesionalno. Učesnici smatraju da su dobili mnogo korisnih znanja. Način rada instruktora bio je za mnoge previše drugačiji - autoritativan, ali u situacijama kada je bilo potrebno brzo djelovati, najprikladniji.

Mišljenje učesnice: „Njihov rad možda je bio previše vojnički nastrojen, inače super, dobili smo puno znanja. Ali istina je da taj način rada ne odgovara svima.“

„Bilo je dobro što su održavali uloge i pristup ('strog, glavni', onaj koji pomaže i trudi se približiti učesnicima i onaj koji je bio malo jedno i drugo)... jer bi inače bilo još teže pratiti... dobro i korektno davanje uputa. Možda ne bi bilo loše pokušati uspostaviti neki ugodniji odnos...“

Okvir instruktora bio je jasan i logičan; od lakšeg ka težem, od pojedinca ka grupi. Od pojedinca se zahtijevala koncentracija, prilagodljivost, samodisciplina, što svakako nije bila laka zadaća za učesnike. Također je bila važna odmah nakon izvršene zadaće ili vještine povratna informacija. Kao ključna za dobru provedbu kampova pokazala se dobra priprema za kamp, u koju je bila uključena i prezentacija kampa potencijalnim učesnicima. Smatramo da je cijeli kamp protekao u sigurnom i povjerljivom okruženju. Mišljenje učesnice: „Kada se osvrnem unatrag, vidim da zapravo nije bilo tako strašno, ni sam kamp, ni instruktori. Možda bih željela da su neke stvari bile drugačije, ali smo preživjeli!“

Socijalne vještine i njihovo jačanje na kampu, prema odgovorima učesnika, najviše su vezane uz upoznavanje novih i poznatih ljudi, rad u grupi ili parovima, prihvatanje i davanje pohvala ili kritika na asertivan/adekvatan način. Pokazuju se u vođenju grupe, prepoznavanju dinamike grupe, komunikaciji i saradnji svakog pojedinca u grupi, večernjim refleksijama učesnika i grupe.

„Prvenstveno možemo primijetiti: bliskost i distancu u interakcijama ili u skladu s društvenim situacijama (da zajednički život funkcionira, ovisi o njihovoj kognitivnoj procjeni uvjeta u kojima su - ovdje ima dobrovoljnost sudjelovanja iznimno važnu ulogu), uvid u utjecaj vlastite energije i raspoloženja na cijelu grupu, specifičnost i intenzitet pojedinačnih problema, razina povjerenja, preuzimanje odgovornosti za sebe i druge, međusobno natjecanje i interaktivni rad (više ljudi obavlja jedan posao) pojačavaju negativne učinke, stvaraju društvene sukobe, stvorena društvena atmosfera u grupi ima važnu ulogu, utjecaj - negativni učinak pri fenomenu osobnog prostora“ (Krajčan, 2017, str. 126).

Smatra se da je dobro poticati individualca na večernih refleksijah i evaluacijama dana da se samoreflektira; kako je proveo dan, kako se snalazio u različitim situacijama, bi li se drugačije ponašao u drugom okruženju/situaciji, kako utječu na njega kiša, vjetar, niske temperature, nedostatak sna, hrana, udobnost, odsustvo telefona... Čini se dobro da individualac postane svjestan toga i nauči se kako reagirati u stresnim situacijama i prilagoditi svoje ponašanje te razviti otpornost. Primjećuje se da su neki sudionici intenzivno stjecali nove socijalne vještine i iskustva. Iskustvo rada u grupi ih je obogatilo, posebno suradnja, rad s drugima radi postizanja ciljeva. Priprema vatre, skloništa, napitaka i hrane povezuje grupu, potrebna je suradnja, međusobna pomoć. Individualac je mogao puno naučiti od same grupe i od drugih sudionika. Grupa je bila važnija od individualca. Sudionici u grupi su postajali sve više povezani svaki sljedeći dan, više su se međusobno podržavali i brinuli jedan za drugoga. Grupa je bila ponovno oblikovana prvog dana i kroz sljedeće dane su se uspostavljale različite uloge u njoj. Na kraju svakog tabora su grupe, s rijetkim individualcima, bile jako usklađene, djelovale su jako podržavajuće, suradno. Svatko je morao preći svoje granice i ograničenja, ih premašiti, što je bilo dobro i za grupu i njen razvoj. Sudionici jednog od tabora su spontano predložili da, s obzirom na to da su u grupi dva stranca koji ne razumiju slovenski, cijela komunikacija između sudionika tijekom tabora bude na engleskom jeziku. Smatrali su da stranci nisu u jednakom položaju kao ostali sudionici. U današnjem društvu nedostaje suradnje, brige za drugoga, empatije, previše je individualnosti i natjecanja, što se također pokazalo na taborima. Sudionici su shvatili koliko je važan grupni duh, što sve dobro može donijeti složna grupa i kakvu štetu može prouzročiti osoba koja razara grupu na različite načine.

Primjećeno je da su na početku tabora imali problema s uključivanjem u grupu i radom s drugima, posebno mladi koji su bili socijalno nešto slabiji. Najteže je bilo prvog dana, kada su se počeli prilagođavati na novo okruženje, ljude i grupu. Na temelju viđenog i čutog uočava se da je prvi dan i noć tabora najveći šok za individualca; radit će mnoge stvari koje nikad prije nije u životu, jesti hranu iz prirode koju će sam pripremiti, neće spavati u toplom krevetu već pod vedrim nebom, neće imati telefon. Pokazalo se da su sudionici općenito dosta razmaženi uživanjem i pripremom hrane, većina ih je maštala o sladoledu, čevapčićima, pizzi, hamburgerima, odrescima, desertima, čokoladi... Te „dobrote“ ne mogu se naći u prirodi i neki sudionici su teško prihvatili tu činjenicu. Ipak

se odnos prema hrani kod nekih mladih barem malo promijenio, što je također jedan od ciljeva tabora. Samo razmišljanje da hrana nije tako samorazumljiva kao što se čini u svakodnevnici, velik je korak prema promjeni percepcije i razmišljanja pojedinca. U „civilizaciji“ je sve tako samorazumljivo, normalno, usred divljine postaju važnije druge stvari. Instruktori su sudionicima oduzeli sve što im nije potrebno na taboru, novi ljudi, priroda, drugačije autoritete, pristupe... Zapravo su svi bili na istoj razini, nitko nije imao više od drugih, zbog čega bi imao bilo kakvu prednost. Čak i to što sudionici nisu znali koliko je sati, bilo je svojevrsno ispitivanje, tako su se morali više uživjeti i pratiti prirodu, promatrati položaj sunca i mjeseca (ako nije kišilo) i ravnati se prema njima.

Svaki sudionik je u određenom vremenskom periodu na taboru imao zadatak voditi cijelu grupu ili biti pomoćnik vođe. Tako su neki sudionici prvi put u životu vodili grupu, usmjeravali je, davali upute, dijelili zadatke, nadzirali tijek aktivnosti... Vrlo je dobrodošlo iskustvo za svakog pojedinca, kad može sam voditi ili biti vođen. S pedagoškog gledišta smatra se da to iskustvo za pojedinca može biti vrlo važno i korisno. Na večernjim evaluacijama sudionicima su se dale povratne informacije o tome kako se vidjelo njihovo vođenje grupe. Smatra se da posebno mladi trebaju mnogo pozitivnih, ali i negativnih iskustava i posljedično povratnih informacija o svom djelovanju. S obzirom na njihove refleksije i unatoč tome što je za neke iskustvo vođenja bilo vrlo teško (posebno za one sudionike koji su prvi put bili u takvoj ulozi), svim sudionicima na taboru treba omogućiti to iskustvo. Kvalitetno vođenje grupe važna je socijalna vještina kojoj općenito posvećujemo premalo pažnje. Vođenjem se pokazuje i koliko i na koji način pojedinac može dobro komunicirati s grupom, prepoznati i njegovati atmosferu u grupi, prepoznati i rješavati konflikte na prikladan način.

„Nadalje ćemo navesti nekoliko mišljenja sudionika o preuzimanju i suočavanju s ulogom vođe grupe.“

„U ulozi vođe osjećala sam se nelagodno, jer nisam navikla biti nadređena nekome i davati upute, dok sama ništa ne radim. Ta uloga mi je na kampu bila najzahtjevnija, jer nisam željela nikome u grupi zamjeriti diktiranjem što tko mora raditi. Naučila sam da imam još puno posla i da moram izgraditi svoje samopouzdanje do te mjere da mi ta uloga neće biti strana i da ću je obavljati s radošću. Još uvijek ne znam prenijeti ništa dobro iz te uloge u svakodnevni život; za sada je dovoljno znati, shvatiti da mi ta uloga ne odgovara i da ću morati na njoj raditi.“

„Osjećala sam se prilično dobro u ulozi. Zadatak je bio zahtjevan, jer sam bila vođa baš u trenucima kada je bilo najviše posla, pa sam se teže usredotočila i napravila plan kako rasporediti poslove. Mislim da nisam bila najbolja verzija vođe, jer sam i sama neprestano radila, umjesto da sam bila u blizini 'baze' i usmjeravala tijekom posla. U drugačijim okolnostima sigurno bih bila više stacionirana i nadzirala posao, ali sam se odlučila da je važnije pomoći u prikupljanju drva nego samo stajati i promatrati, jer se noć približavala. Bolje je ići danju 30 puta po drva, nego noću jednom.“

„Meni osobno vođenje uloge nije bilo toliko teško, jer smo se u toj ulozi barem jednom našli svi. Također, nisam se bojala ni sramila dodijeliti posao, jer sam svjesna da ako je vođa dobar i pravedno raspodijeli poslove, stvari će ići glatko, svi će imati nešto za raditi i posao će biti završen prije.“

„Bilo je zahtjevno, jer se međusobno nismo poznavali. Naučila sam da ponekad treba istupiti u prvi plan, odrediti svakom članu grupe zadatak, bez obzira na to koliko dobro se poznajemo, kako bi posao bio obavljen.“

Na temelju prosječnih ocjena i mišljenja sudionika kampova ocjenjujemo da se se postigli zadani ciljevi i uspješno proveli pojedini kampovi. Bilo bi korisno razmotriti koje bi sadržaje bilo dobro uključiti kako bi se mogle razvijati osobine na kojima sudionici istraživanja postižu lošije rezultate: suočavanje sa svojim strahovima i poticanje drugih, odgađanje vlastitih želja i predodžbi, rješavanje problema, preuzimanje odgovornosti za sebe i druge. Trebala bi se posvetiti veća pažnja poboljšanju individualne ustrajnosti i samoinicijative. Ustrajnost kod sudionika se pokušala razvijati na više područja, za neke je to bilo najvažnije kod paljenja vatre, za druge na izletima, orijentaciji ili lovu na blago. Na temelju rezultata zaključuje se da upoznavanje i usvajanje vještina (izgradnja skloništa, paljenje vatre, orijentacija u prirodi, traženje jestive hrane u prirodi, osnove prve pomoći, ustrajnost, strpljivost, tolerancija, suočavanje s neugodnim situacijama, prihvaćanje i davanje pohvala i kritika, suradnja, funkcioniranje u grupi, vođenje grupe itd.) pozitivno utječu kako na pojedinca tako i na grupu. Više od polovice sudionika smatra da nakon kampa bolje i brže mogu rješavati različite situacije i probleme. Više od 70% njih ima nakon kampa poštovaniji odnos prema prirodi i hrani. Mišljenje sudionice: „Na mene je najviše utjecalo paljenje vatre. Naučila sam pravu tehniku paljenja s različitim gorivima (gljivama, suhom travom, brezinom korom...) i pritom jačala ustrajnost, jer vatra nije nastala u prvom, trećem ili petom pokušaju, već tek u desetom. Zbog toga sam na kraju bila još sretnija kad sam primijetila da mi je uspjelo. I skupljanje biljaka pozitivno me utjecalo, jer često gledam svijet oko sebe iz egoistične perspektive, ali u ovom slučaju nisam smjela gledati na taj način, jer je hrana, biljke trebalo skupljati i za sve ostale u mojoj grupi. Orijentacija me posebno ojačala, jer sam naučila nešto novo i shvatila da je to područje na kojem ću trebati puno vježbe, jer sam unatoč pomoći instruktora uvijek iznova radila greške.“

Iskustvo boravka u prirodi, bez stvari koje su inače uzete zdravo za gotovo, približava nas samima sebi i drugima, te nam pruža mnogo pozitivnih primjera za razvoj osobnih karakteristika i kompetencija u različitim područjima. U društvu udobnosti i hedonizma, pristup samopomoći kroz suradnju djeluje i donosi uspjeh. Sudionici su na kampovima počeli cijeniti ono što su sami napravili i što posjeduju. Iznimno je korisno da sudionici sami pripremaju obroke i organiziraju svoj smještaj.

Na temelju odgovora sudionika zaključuje se da se na kampovima preživljavanja jačaju socijalne vještine pojedinca. Razvijaju se kroz rješavanje određenih zadataka/problema, prevladavanje neugodnih situacija/strahova, rad u timu, rješavanje sukoba, davanje uputa, asertivno primanje pohvala i kritika, trud za preživljavanje u prirodi, prevladavanje stresa, vođenje grupe, refleksiju, evaluaciju itd. Više od 80% sudionika smatra da su tijekom i nakon kampova preživljavanja ojačali/potvrdili svoje samopouzdanje. Više od 60% njih smatra da su postali emocionalno otporniji i samopouzdaniji u vođenju grupe i komunikaciji. Međutim, na temelju odgovora sudionika ne može se tvrditi da su vještine stečene tijekom kampova preživljavanja trajne ili da su prisutne/stečene samo tijekom kampova. Postavlja se pitanje kakva je zapravo veza između iskustva u prirodi i stvarnog života, te postoji li prijenos učinaka, iskustava, kompetencija itd. s kampa u stvarni život. Na temelju rezultata istraživanja ne može se precizno odrediti trajnost stečenih vještina. Također ne može se utvrditi da li su stečene vještine pozitivno utjecale na djelovanje sudionika u njihovom socijalnom okruženju. Neki sudionici su spomenuli da su se suočavajući se s teškim situacijama nakon kampa prisjetili kako im je bilo teško tijekom kampa, kako su tada prevladali

tešku, neugodnu situaciju, napor, i rekli su si: „Ako sam to mogao tada, mogu i sada!“ Smatramo da je sposobnost prevladavanja neugodnih situacija kod pojedinca jedan od ciljeva koji smo uspješno ostvarili na kampovima. Kroz različite aktivnosti sudionici su se bolje upoznali sami sa sobom.

Intenzivni doživljaji ostaju u nama duže vrijeme. Za pedagogiju doživljaja ključno je da naučeno ne ostane samo tijekom kampa, već da se može aktivno primijeniti i kasnije, u svakodnevnom životu. Sudionici trebaju naučiti prenijeti rezultat prijenosa, prevesti ga, primijeniti pod različitim uvjetima, u različitim situacijama svakodnevnog života (Krajnčan, 2007). Smatra se smislenim provjeriti učinke kampova na pojedinca i godinu dana ili čak dulje nakon kampa. Može se pretpostaviti kako bi dulje vrijeme provedeno na kampu (jedan tjedan, dva tjedna, jedan mjesec ili više) još intenzivnije utjecalo na razvoj njihovih socijalnih vještina i, posljedično, na promjenu njihovog ponašanja/djelovanja. Pretpostavlja se da bi dulje vrijeme provedeno na kampu pozitivno utjecalo na aktivaciju vlastitih potencijala mladih. Teško je izvršiti velike promjene kod pojedinca u samo tri do četiri dana. Kod nekih sudionika bili su vidljivi značajni napretci na individualnoj razini.

Kampovi preživljavanja u prirodi mogu biti primjer dobre prakse u radu s mladima s emocionalnim i ponašajnim problemima ili poremećajima. Kampovi preživljavanja nisu novost u slovenskom prostoru, ali mogu biti jedna od sociopedagoških metoda pomoći u preoblikovanju cjelokupnog sustava rada s mladima s ponašajnim i emocionalnim problemima ili poremećajima. Slične oblike kampova preživljavanja mogli bi se eksperimentalno provesti i s zatvorenim osobama, s ciljem životnog treninga, s ciljem povećanja njihovih kompetencija nakon puštanja na slobodu i smanjenja rizika povratka (Mrhar Prelić, 2019).

ZAKLJUČAK

Većina adolescenata s emocionalnim i ponašajnim problemima ili poremećajima dolazi iz disfunkcionalnih obitelji i okruženja koje ih ne razumiju i ne potiču. Često imaju vrlo nisko mišljenje o sebi i drugima, loše samopouzdanje, ne vjeruju ni u sebe ni u druge, imaju minimalna ili nerealna očekivanja, želje i ciljeve. Loša iskustva se gomilaju jedno na drugo. Sve to za njih predstavlja veće izazove u području socijalnih vještina i stoga uspješnog uključivanja u društvo. Za adolescenta koji traži svoj put prema sebi i od sebe, formalno obrazovanje u današnjem post-covid svijetu nije dovoljno. Samo znanje koje stječu u školama nedostatan je za uspjeh u životu. Dok škole ne stvaraju i ne nude prostor drugim metodama poučavanja, poput kognitivnog učenja, stručnjaci s područja pedagogije moraju raditi na tome da mladima pruže mogućnosti i prilike za učenje drugdje, gdje će moći učiti iz vlastitih iskustava, prilika za učenje, znanja i vještine koje će im biti neophodne u stvaranju odnosa u sadašnjosti i budućnosti. U školama se premalo potiče razvoj osobnosti adolescenta koji bi bio usmjeren na njegovu jedinstvenost i različitost te bi adolescenta opremio vještinama koje bi mu pomogle lakše se nositi s zahtjevima današnjeg društva. Priroda i promjena okruženja pružaju mogućnost da dođe do promjene u ponašanju pojedinca. Sudionik ovisi o sebi i grupi, prevladava za njega neugodne situacije i neprestano je zaposlen, djeluje u stresnim situacijama na koje nije naviknut. U prirodi nema ometajućih čimbenika poput telefona, računala, interneta, društvenih mreža, stoga postoji mnogo više mogućnosti da u novoj

situaciji upoznaju sebe i druge, uče i razvijaju socijalne kompetencije te stvaraju povjerenje i prijateljstvo u grupi. Kampovi preživljavanja u prirodi mogu biti socijalno-pedagoška metoda u kojoj se odvija socijalizacija pojedinca. Pri tome, vlastito sudjelovanje pojedinca znači aktivno djelovanje i suradnju te suodgovornost u procesu vlastitog razvoja (Marovič, 2017). Kampovi preživljavanja u prirodi pokazali su se izuzetno korisnom i upotrebljivom socijalno-pedagoškom metodom u radu s adolescentima s ponašajnim i emocionalnim problemima ili poremećajima. Pomažu adolescentima da razvijaju socijalne vještine, lakše se nose s problemima, lakše surađuju s drugima, razvijaju pozitivno samopoštovanje, vjeruju u sebe, u svoje odluke i postupke, preuzimaju odgovornost, sposobni su komunicirati s drugima, znaju na primjeren način reći ne, ukratko, razvijaju se u odgovorne, autonome osobe koje su sposobne kritički prosuđivati i funkcionirati u današnjem društvu. Kamp preživljavanja u prirodi temelji se i na iskustvenom učenju, što znači da pojedinac isprobava svoje djelovanje. To je moguće u grupi putem razmjene mišljenja, upoznavanja vlastitog svijeta i svjetova drugih, povratnih informacija i praktičnih testiranja/iskustava. Za razvoj pojedinca i grupe svakako su potrebne i vještine vođenja u kojima je moguće izgraditi povjerenje te identitet grupe i temelji se na demokratskim načelima. Radi se o vođenju u kojem je vođa dovoljno stručan i empatičan da mladi mogu stvarati vlastita pravila i pronaći svoje mjesto i ulogu.

Metodološki bi bilo prikladnije da se svakodnevno mjeri dodana vrijednost na različitim područjima razvoja socijalnih vještina i kompetencija tijekom kampa preživljavanja, međutim, zbog same prirode kampa koji se odvija 24 sata dnevno u divljini, to je izuzetno teško. Ppodručje praćenja i evaluacije projekta područje je s najviše rezervi i najvećim mogućnostima za poboljšanja i napredak. Upravo evaluacijom mogli bi se bolje utvrditi stvarne pozitivne učinke kampa na pojedinca i grupu. Promatranje pojedinaca i grupe u stvarnom vremenu može biti dodana vrijednost koja poziva na upotrebu odgovarajuće metodologije, poput npr. etnografskog istraživanja.

Kampovi preživljavanja u prirodi dobro su strukturiran i promišljen projekt i socijalno-pedagoška metoda koja se ne događa slučajno. Učenje je rezultat intenzivnih doživljaja koji postaju iskustva. Nije nužno da sva iskustva utječu na učenje. Najčešće su to samo ona koja i reflektiramo. Cilj učenja je stjecanje nečega novog i testiranje toga te utvrđivanje njezine korisnosti i primjenjivosti (Krajnčan, 2007). Kampovi preživljavanja u prirodi su bijeg od ludog načina života/civilizacije/globalizacije, oni znače povratak prirodi - povratak pravim ili izvornim ljudskim odnosima, kojima okvir daje priroda. Intenzivni, socijalno izolirani projekti s ekološko-socijalnim sadržajima i lokacijama u prirodi te kvalificiranim stručnjacima koji ih prate trebali bi se implementirati u sustav odgoja i obrazovanja (Krajnčan, 2017). Svaki pojedinac je jedinstven i cjelovit, sa svojom pričom, svojim specifičnim životnim iskustvima, svojim predodžbama o budućnosti i djelovanjem. Osobni pristup stvara uvjete za povjerenje, osjećaj prihvaćenosti, prostor za traženje svrhe života (Frankl, 1994).

Kampovi preživljavanja u prirodi su posebna forma rada s mladima i drugima koja se razlikuje od slučajnih doživljaja, kraćih oblika grupnog rada, radionica ili vježbi. To je socijalno-pedagoška metoda rada koja od izvođača zahtijeva mnogo različitih znanja; o funkcioniranju pojedinca, grupnoj dinamici, vještinama preživljavanja u prirodi, pedagogiji doživljaja te suživotu s prirodom. Kampovi preživljavanja u prirodi trebali bi postati projekt koji je održiv, usporediv s sličnim projektima u državama diljem svijeta,

u koje bi se uključivali kako adolescenti s emocionalnim i ponašajnim problemima ili poremećajima tako i ostali adolescenti. Promjenom okoline i drugačijim (nekonvencionalnim) pristupom pokušavamo utjecati na pozitivne promjene u ponašanju adolescenata. Na taj način potiče ih se da sami stvaraju odgovoran vlastiti život. Današnje brze promjene adolescenata i njihove probleme za neke od njih zahtijevaju radikalnije i odlučnije oblike pomoći. Pogotovo adolescenti, ali i drugi, trebaju drugačije pristupe i metode koji nisu vezani samo za formalne oblike, već prvenstveno za; njihovu socijalizaciju, razvijanje empatije, stjecanje vještina, širenje socijalne mreže, aktivnu participaciju, traženje snažnih područja kod pojedinca i jačanje istih, učenje konkretnih vještina komunikacije, timskog rada, osnaživanje ili usmjerenost na izvore pojedinca, prevladavanje neugodnih situacija, snalažljivost, otpornost te razvoj ostalih socijalnih vještina zbog kojih će bolje funkcionirati u svom socijalnom okruženju, u svom svijetu. Na temelju rezultata istraživanja i mišljenja sudionika, zaključuje se da su kampovi preživljavanja u prirodi dobra socijalno-pedagoška metoda za razvoj i poboljšanje socijalnih vještina adolescenata s emocionalnim i ponašajnim problemima ili poremećajima.

LITERATURA

- Alič, J. (2021). *Tabori preživetja v naravi kot metoda za izboljšanje socialnih veščin mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami* (Magistrsko delo). Koper: UP PEF.
- Frankl, V. E. (1994). *Volja do smisla*. Celovec: Mohorjeva družba.
- Kobolt, A. (2008). Mladi v trenutnem družbenem kontekstu. V A. Kobolt (Ur.), *Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviligiranih učencev in dijakov* (str. 10-14). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8RPIC1PR?&language=eng>.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning*. Pearson Education.
- Krajnčan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krajnčan, M. (2017). Doživljajska pedagogika na samotnem otoku v svetilniku – učinki specifičnega prostora. V G. Meško in D. Zorc Maver (ur.), *Za človeka gre! : zbornik posvečen Vinku Skalarju* (str. 113–128). Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Fakulteta za varnostne vede.
- Marovič, M. (2017). *Participacija v vzgojnih zavodih z vidika otroka/mladostnika*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Mesec, B. (1997). *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II. Študijsko gradivo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. <https://sites.google.com/site/kvalitativnametodologija/metodologija-ii/skripta-ii>.
- Mesec, B. (Ur.). (2006). *Evalvacija v šolskem delu (Študijsko gradivo)*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Metelko Lisec, T. (2004). Socialne veščine - orodje za večjo socialno uspešnost. *Socialna pedagogika*, 8(1), 97-112.
- Mrhar Prelič, D. (2019). Prisoner resettlement in Slovenia. In F. Dünkel, I. Pruin, A. Storgaard, & J. Weber (Eds.), *Prisoner resettlement in Europe Routledge Frontiers in Criminal Justice*, (str. 296–312). Routledge.
- Pipan, M. (2008). Kako izvajati projektno delo z mladimi. V Kobolt, A. (ur), *Učenje na odru življenja, Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

ETAPE SAZNAJNOG PROCESA U NASTAVI I KOGNITIVNI RAZVOJ SREDNJOŠKOLACA

STAGES OF COGNITIVE PROCESS IN TEACHING AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**Biljana SLADOJE BOŠNJAK¹, Ranka PERUĆICA²,
Sonja KAURIN¹**

¹Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet, Pale, Bosna i Hercegovina

²Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet, Foča, Bosna i Hercegovina

Stručni rad

ABSTRAKT

Saznanje (kognicija) je proces kojim pojedinac stiče znanje o stvarnosti. Jedno od vidova saznanja jeste saznavanje u nastavi (prerađeno naučno saznanje je u osnovi nastavnog predmeta). Postavili smo tri zadatka proučavanja u ovom radu: 1. proučiti etape saznajnog procesa u nastavi; proučiti kognitivni razvoj srednjoškcolaca i 3. povezati etape saznajnog procesa sa karakteristikama kognitivnog razvoja srednjoškcolaca. Etape saznajnog procesa u nastavi su: čulno saznavanje, misaona aktivnost (mišljenje) i praktična provjera stečenih znanja (praksa). Jedna od vodećih teorija kognitivnog razvoja je Pijažeova teorija kognitivnog razvoja koju smo upotrijebili za ovo proučavanje i na osnovu nje povezali etape saznajnog procesa u nastavi sa karakteristikama kognitivnog razvoja srednjoškcolaca. Ponuđene su smjernice za izvođenje nastave.

Ključne riječi: saznajni proces, nastava, srednjoškcolci, smjernice za rad nastavnika.

ABSTRACT

Cognition is the process by which an individual acquires knowledge about reality. One of the types of knowledge is learning in class (processed scientific knowledge is the basis of the teaching subject). We set three study tasks in this paper: 1. to study the stages of the cognitive process in teaching; 2. to study the cognitive development of high school students and 3. to connect the stages of the cognitive process with the characteristics of the cognitive development of high school students. The stages of the learning process in teaching are: sensory learning, mental activity (opinion) and practical verification of acquired knowledge (practice). One of the leading theories of cognitive development is Piaget's theory of cognitive development, which we used for this study and based on it, we connected the stages of the cognitive process in the classroom with the characteristics of the cognitive development of high school students. Guidelines for teaching are offered.

Keywords: cognitive process, teaching, high school students, guidelines for teachers' work.

TEORETSKE OSNOVE PROUČAVANJA

Saznanje ima presudnu ulogu u uspostavljanju uspješnog odnosa pojedinca sa sredinom. Saznajni procesi omogućavaju „identifikaciju potrebe koja je aktivirala organizam, analizu situacije u kojoj potrebu treba zadovoljiti, utvrđivanje puteva ka cilju ili

ciljevima čije ostvarenje može da ublaži napetost koju je izazvala nezadovoljena potreba, više uzastopnih procjena vrednosti cilja kome neka osoba teži i kontrolu ispravnosti puta ka cilju“ (Hrnjica, 2005, str. 211). Najčešće se smatra racionalnom kategorijom, ali je teško isključiti emocionalnu i voljnu kategoriju iz njega.

Sam pojam saznanje (kognicija) ima neodređeno značenje. Njim se označava svaki proces putem koga pojedinac stiče znanje o stvarnosti. Neki od vidova saznanja su: svakodnevno saznavanje – svi ljudi, svako na svoj način, svakodnevno ponešto saznaju o objektivnoj stvarnosti (zdravorazumsko znanje); naučno saznavanje (izvor naučnih hipoteza su pretpostavke) i saznavanje u nastavi (prerađeno naučno saznanje je u osnovi nastavnog predmeta). Uradi će se staviti akcenat na saznavanje u nastavi i od njega će se krenuti u ovom radu.

ETAPE SAZNAJNOG PROCESA

Tokom istorije, saznavanje je bilo predmet promišljanja velikog broja filozofa, pedagoga i drugih naučnika. Tako npr. Sokrat, u robovlasničkom društvu, bavio se pitanjem saznanja. On je postavljao pitanja učeniku/sagovorniku. Odgovore je odmjeravao, otkrivao nepotpunosti u njima i na osnovu toga je razvijao razgovor. Razgovor je zaoštavao novim dodatnim pitanjima putem kojim je sve više ukazivao sagovorniku na njegovo neznanje. U srednjem vijeku, pitanjem saznanja se bavio Jan Amos Komenski. Postavlja zlatno pravilo koje je glasilo da nema ničeg u razumu što nije bilo u čulima. Po njemu nastavu treba izvoditi po određenim stepenima: posmatranje, percipiranje, pamćenje, saznavanje i prosuđivanje, te jezičke sposobnosti i praksa. Johan Hajnrih Pestaloci, u novom vijeku, smatra da proces saznanja treba da teče – od nejasnih saznanja ka jasnim pojmovima. Posle čulne percepcije dolazi apstrahovanje i uopštavanje, razmišljanje i govor, a krajnji cilj nastave je sposobnost mišljenja.

Prema savremenim udžbenicima, etape sazajnog procesa u nastavi su: čulno saznavanje, misaona aktivnost (mišljenje) i praktična provjera stečenih znanja (praksa). Prva etapa sazajnog procesa – čulno saznavanje – zasnovano je na opažanju (percepciji), a nju čini zbir podataka primljen čulima (vidom, sluhom, mirisom, dodirrom, ukusom). Ako u saznavanju izostane perceptivni dio, znanja učenika biće fomalistička: oni će riječima moći da iskažu neki pojam (mogu naučiti mehanički), ali neće znati koji sadržaj stoji iza toga. Na osnovu percepcije, spoljnih svojstava predmeta, grade se pojmovi. Misaone operacije u formiranju pojmova su: upoređivanje, identifikovanje i razlikovanje, analiza i sinteza, apstrakcija i generalizacija. Složenijom misaonom aktivnošću – sudom, dovode se u odnos dva ili više pojma, dok se dovođenjem u vezu sudova donosi zaključak (Vilotijević, 2000a,b; Laketa i Vasilijević, 2006). Misaona aktivnost u čijoj osnovi je čulno saznavanje provjerava se u praksi (praktičnoj provjeri stečenog znanja).

KOGNITIVNI RAZVOJ SREDNJOŠKOLACA

Prema Žanu Pijažeu, kognitivni razvoj odvija se pomoću struktura koje pojedinac razvija, a to su sistemi misaonih operacija koji se izgrađuju počev od djetinjeg doba. Po njegovom mišljenju, postoje četiri perioda u kojima se pojavljuju nove strukture: senzomotorni period (0-1,5/2), period predoperativnog mišljenja (2-7), period

konkretnih misaonih operacija (7-11/12) i period formalno-logičkih operacija (doba adolescencije) (Mandić i Gajanović, 1991). Faza formalnih operacija počinje od 11/12. godine izavršava se do 14/15. ili najkasnije do 21. godine (Takašmanova-Sokolovska, 1997). Ovaj duži period počinje i kraćim potperiodom organizovanja formalno-logičkog mišljenja (od 11 do 13 godina) i nastavlja se dalje sa potperiodom realizacije kombinatorike i grupe INRC dvije reverzibilnosti (Ibidem). Mišljenje učenika u ovom periodu poprima karakteristike mišljenja odraslih, a to podrazumijeva izvođenje misaonih operacija sa apstraktnim simbolima i pojmovima, u zamišljenim i hipotetičkim situacijama (Mandić i Gajanović, 1991). Učenik se može misaono odvojiti od konkretnih predmeta, može apstraktno misliti. Konkretno, „adolescentska logika je složen, ali koherentan sistem koji se razlikuje od logike deteta, ali i čini suštinsku logiku kulturnog odraslog čoveka, pa čak i pruža osnove elementarne forme naučnog mišljenja“ (Piaget, 1972, str. 6; prema Takašmanova-Sokolovska, 1997, str. 9). Srednjoškolci su osposobljeni za deduktivne postupke kojima se znatno racionalizuje misaoni proces. Za potrebe ovog rada izdvojila se faza formalnih operacija koja odgovara periodu adolescencije (srednjoškolci).

POVEZIVANJE ETAPA SAZNAJNOG PROCESA SA KOGNITIVNIM RAZVOJEM SREDNJOŠKOLACA

Čulno saznavanje: Zasnovano je na opažanju (percepciji) koja čini zbir podataka primljen čulima (vidom, sluhom, mirisom, dodirrom, ukusom). Termin posmatranje ne odnosi se samo na gledanje i na čulo vida, već je poželjno koristiti više čula. Percepcija je polazna tačka čitavog ljudskog znanja. Ako je u saznavanju izostao taj perceptivni dio, znanja učenika biće formalistička: oni će riječima moći da iskažu neki pojam (mogu naučiti mehanički), ali neće znati koji sadržaj stoji iza toga. Posmatranje/ percepcija u nastavi ne bi smjelo biti površno i pasivno. Svrha posmatranja može se ostvariti samo ako je ono namjerno, aktivno, svjesno i organizovano. Nastavnik treba da omogući da učenici neposredno posmatraju pojavu ili predmet o kojoj treba da uče, jer su tako stečene predstave najupečatljivije, to je tzv. posmatranje na terenu. Ako je takvo posmatranje nemoguće zbog udaljenosti ili iz nekih drugih razloga, onda se kao zamjena koriste nastavna sredstva: skice, šeme, fotografije, filmovi, videa, modeli itd. Nastavnikova živa riječ može takođe dočarati neki događaj. Budući da adolescenti koriste maštu prilikom učenja predmeta: npr. na času istorije prenose se pomoću mašte u drugu epohu i udubljuju se u istorijske likove, ali i u drugim predmetima, bitno je kod njih pobuditi radoznalost, radni zanos, motivaciju da se izazovu predstave i asocijacije u sjećanje adolescenata. Poželjno je imati u vidu da srednjoškolci dobro pamte gradivo koje ima veze sa njihovim emocionalnim stanjima, što znači da bi gradivo trebalo biti na interesantan i zanimljiv način prenijeto.

Misaona aktivnost: Pravo znanje se stiče mišljenjem i ono je plod vlastitog misaonog rada. Učenik treba da pređe sam cio misaoni put – od percepcije preko predstava do pojma, suda i zaključka. Kod predadolescenata jača logičko pamćenje dok mehaničko postaje sve slabije; u stanju su da povezuju poznato gradivo sa nepoznatim; da posmatraju pojave i predmete sa različitih aspekata; da razumiju odnose i da uvide što je bitno i važno. Vole da razumiju stvari i da prave uzročno-posljedične veze među njima. Dok mlađi učenici imaju razvijeno konkretno mišljenje, stariji učenici sa razvojem

apstraktnog mišljenja, su znatno sposobniji za veći stepen uopštavanja. Generalizacija, apstrakcija i sistematizacija se javljaju kao težnja, ali ne i kao formirane aktivnosti. Inhelder i Piaget (Inhajder i Pijaže, prema Takašmanova-Sokolovska, 1997) smatraju da adolescentska stvarnost postaje sekundarna u odnosu na moguće. Adolescent razmišlja o stvarnosti koja se sastoji se od onoga što bi moglo biti: ono što je potencijalno moguće ili vjerovatno. Mogućnosti (vjerovatnoće) ugrađene u formalno razmišljanje, dalje objašnjavaju Inhelder i Pijaže kao (1958, str. 267; prema Takašmanova-Sokolovska, 1997, str. 12-13): „proizvoljno ili ekvivalentno mašti oslobođenoj svake kontrole i objektivnost“. Mišljenje srednjoškolaca postaje sve više dijalektično. Oni se odnose sve više kritički i prema sebi i prema drugima.

Mnogi istraživači u današnje vrijeme brane stav da bi jedan od ciljeva formalnog obrazovanja trebao biti sticanje samoregulativnih sposobnosti. Oni koji budu planirali, birali svoje ciljeve, odlučivali kojim strategijama da ih ostvaruju i procjenjivali postignute rezultate, biće osobe koje posjeduju samodeterminaciju ili autonomiju u učenju ili rješavanju problema i koji brže, kvalitetnije i efikasnije uče i misle (Gordon, 1996; prema Kankaraš, 2004). Zbog toga, ponuđene su neke smjernice nastavnicima za rad sa srednjoškolcima. Nastavnici bi trebalo da kod učenika razvijaju svijest, a ne samo da prenose sadržaj pri čemu može biti veoma značajna eksternalizacija njihovog sopstvenog procesa rezonovanja i organizacije znanja da se na taj način pokaže učenicima kako da regulišu svoje sazajne procese. Poželjno je raditi na približavanju pozicija nastavnika i učenika sa aspekta karakteristika kognitivnog razvoja srednjoškolaca u drugoj sazajnoj fazi – razvoj mišljenja.

Praktična provjera: Između etapa nema čvrstih granica, one se međusobno prelamaju i prožimaju. Praktična provjera stečenog znanja predstavlja završnu fazu u sazajnom procesu. Budući da je praksa cilj saznanja, ona je istovremeno i kriterijum istine, mjerilo tačnosti saznanja. Primjenjen operativni nivo znanja podrazumijeva da je učenik dostigao toliki nivo znanja da može da ga primjeni u njemu novim situacijama. Saznanja koja nisu provjerena putem prakse ne pružaju potpunu sigurnost u njihovu istinitost. Pijaže ukazuje da čak najviši oblici apstraktnog mišljenja imaju svoje porijeklo u samim postupcima, ali su i krajnji rezultat tih postupaka. Da pojedinac postane svijestan sopstvenog razmišljanja, znači da se polazi od perifernih aspekata djelovanja i da se kreće ka unutrašnjim. Nastavni metod treba povezati sa ličnim iskustvima srednjoškolaca. Opšti obrazac saznavanja bilo bi dobro prilagoditi stvarnim osobinama i potrebama učenika i pri tome graditi tolerantniji pristup učeničkim pitanjima, sumnjama, interesovanjima, komentarima.

ZAKLJUČAK

Saznanjem (kognicijom) se označava svaki proces putem koga pojedinac stiče znanje o stvarnosti. Postoje različiti vidovi saznanja, no, u ovom radu se baziralo na saznavanju u nastavi i od njega se krenulo u ovom radu. Etape sazajnog procesa u nastavi su: čulno saznavanje, misaona aktivnost (mišljenje) i praktična provjera stečenih znanja (praksa). Povezale su se etape sazajnog procesa u nastavi sa karakteristikama kognitivnog razvoja srednjoškolaca. Prema Pijažeu, kognitivni razvoj odvija se pomoću struktura koje pojedinac razvija, a to su sistemi misaonih operacija koji se izgrađuju počev od djetinjeg doba. Za potrebe ovog rada akcenat se stavilo na fazu formalnih operacija koja

odgovara periodu adolescencije. Adolescentska logika je složen, ali koherentan sistem koji se razlikuje od logike djeteta, ali i čini logiku odraslog čovjeka, pa čak i pruža osnove elementarne forme naučnog mišljenja. Da bi odgovorili karakteristikama kognitivog razvoja srednjoškolaca i ispoštovali etape saznanog procesa u nastavi, ponuđene su neke smjernice za rad nastavnika: bitno je pobuditi kod učenika – radoznalost, radni zanos, motivaciju – da bi se izazvale neke predstave i asocijacije u njihovo sjećanje; veoma je značajna eksternalizacija procesa rezonovanja nastavnika i organizacije znanja da bi se na taj način pokazalo učenicima kako da regulišu svoje saznanje procese; tolerantniji pristup učeničkim pitanjima i potrebama.

LITERATURA

- Hrnjica, S. (2005). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Београд: Научна књига Нова.
- Илић, М. (2020). *Дидактика*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Канкараш, М. (2004). Metakognicija – nova kognitivna paradigma. *Psihologija*, 37(2), 149-161. <http://dx.doi.org/10.2298/PSI0402149K>
- Лакета, Н. и Васиљевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Мандић, Р. и Гајановић, Н. (1991). *Психологија у служби учења и наставе*. Лувач: Графоконмерц Туњић.
- Такашманова-Соколовска, Т. (1997). *Когнитивниот развој и сликата за себе во периодот на адолесценција (докторска дисертација)*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
- Вилотијевић, М. (2000а). *Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000б). *Организација наставе*. Београд: Учитељски факултет.

OSNAŽIVANJE MLADIH ŽENA U OBLASTI FIZIČKOG I MENTALNOG ZDRAVLJA KROZ INTEGRISANI PRISTUP ZDRAVSTVENOG I LIKOVNOG VASPITANJA

EMPOWERING YOUNG WOMEN IN RESPECT OF PHYSICAL AND MENTAL HEALTH THROUGH AN INTEGRATED APPROACH OF HEALTH AND ART EDUCATION

Maja GALIĆ, Mirjana GALIĆ, Silvia GLADIĆ

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad, Novi Sad, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Specifičnosti potreba žena u okviru zdravstvene zaštite proizilaze iz njihovih bioloških osobnosti, socijalnog statusa, kao i centralne uloge koju žena nosi kada je u pitanju briga o porodici. Različite studije na globalnom nivou pokazale su da niz socio-kulturalnih faktora imaju kao posledicu zapuštenost fizičkog i mentalnog zdravlja žena. U radu su razmatrane ove specifičnosti, navedeni su najčešći zdravstveni i sistemski problemi u oblasti zdravstvene zaštite žena, kao i lični odnos žena i devojaka prema svom zdravlju. Lični stavovi i odnos prema sopstvenom fizičkom i mentalnom zdravlju analizirani su na osnovu rezultata istraživanja koje je obuhvatilo pedeset studentkinja Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu. Rezultati ankete su pokazali da je potrebno pružiti podršku i dodatno osnažiti mlade devojke po pitanju boljeg razumevanja sopstvenog zdravlja i njihovog odnosa prema njemu. Celokupna specifična problematika je analizirana i sa likovnog aspekta koji je, pored podsticanja kreativnosti, a kroz likovnu radionicu dizajna postera i motivacionih poruka podrške, usmerio studentkinje na promišljanje i likovno izražavanje kroz prizmu sopstvene dobrobiti i dobrobiti svog okruženja kada je u pitanju fizičko i mentalno zdravlje žena. Krajnji rezultat ovog istraživanja je ostvaren u formi štampanja plakata i postera malog formata sa različitim motivacionim porukama koji su postavljeni i deljeni na Visokoj školi strukovnih studija u Novom Sadu kao dobronameran i osnažujući gest podrške svim ženama.

Ključne reči: medicina, žena, zdravlje, likovni izraz, podrška

ABSTRACT

The specific needs of women within the healthcare system arise from their biological characteristics, social status, as well as the central role that women play when it comes to raising a family. Various global studies have shown that a number of socio-cultural factors result in the neglect of women's physical and mental health. These specific needs are discussed in the paper, addressing the most common health and systemic problems concerning women's healthcare, as well as personal attitudes of women and girls towards their health. The analysis of personal attitudes towards their own physical and mental health was based on the results of a survey that included fifty female students of the Preschool Teacher Training College in Novi Sad. The survey results show that it is necessary to provide support and additionally empower young women in terms of a better understanding of their own health and their attitude to it. All of these specific issues were analyzed from the aspect of art, which, in addition to encouraging creativity through a workshop on design of posters and motivational messages, provoked the female students'

reflection and artistic expression through the prism of their own well-being and the well-being of their environment focusing on women's physical and mental health. The end result of this research materialized in the form of printing small format posters with different motivational messages which were displayed and distributed at the Preschool Teachers Training College in Novi Sad as a kind and empowering gesture of support for all women.

Keywords: medicine, woman, health, artistic expression, support

UVOD

Kada govorimo o fizičkom i mentalnom zdravlju žena, pored njihovih bioloških specifičnosti treba uzeti u obzir i brojne socioekonomske faktore. Žena, uopšteno govoreći, ima tradicionalnu ulogu nekoga ko brine o deci i drugim članovima porodice kao i o celom domaćinstvu, što svakako zahteva veliki psihički i fizički napor i definitivno je uzrok povećanog stresa (Davidson et al., 2005). Osim ove uloge, žene često nemaju sopstvene prihode i ličnu imovinu ili, ukoliko ih imaju, zarađuju manje nego muškarci. Sa druge strane, žene koje nemaju svoje prihode, koje su domaćice, zavisne su od donosioca prihoda i društveno su izolovane zbog svoje vezanosti za kuću i češće su žrtve fizičkog ili seksualnog nasilja (Davidson et al., 2005). Pored tradicionalnih uloga, u savremenom društvu žene imaju i profesionalne obaveze zbog kojih se često suočavaju sa izborom između privatnog i profesionalnog života, što stvara dodatni pritisak i samim tim utiče na njihovo zdravlje. Iz ovih razloga, posebnu pažnju treba posvetiti zdravlju i stavovima mladih žena jer su one u životnom dobu kada donose važne odluke u sferi obrazovanja, izbora zanimanja, partnerskih odnosa, zasnivanja porodice, a životni stil u ovoj dinamičnoj fazi života može imati dugoročni uticaj na njihovo zdravlje.

NAJČEŠĆI ZDRAVSTVENI PROBLEMI ŽENA

U okviru zdravstvene zaštite, žene imaju specifične potrebe koje proizilaze iz njihovih bioloških osobenosti, socijalnog statusa, kao i centralne uloge koju žena nosi kada je u pitanju briga o porodici. Različite studije na globalnom nivou pokazale su da niz socio-kulturalnih faktora imaju kao posledicu zapuštenost fizičkog i mentalnog zdravlja žena. Posmatrajući celokupnu ljudsku populaciju, možemo govoriti o različitim bolestima i stanjima koja se različito javljaju u odnosu na pol, ali i u odnosu na uzrast osobe. Postoje bolesti koje su karakteristične ili su češće zastupljene u dečjem uzrastu (febrilne konvulzije, upala srednjeg uha, uvećan treći krajnik i dr.). U školskom i adolescentskom uzrastu često su prisutni različiti deformiteti koštano zglobnog sistema, kao i različite respiratorne infekcije. Prema podacima Instituta za javno zdravlje Vojvodine, u 2019. godini su u predškolskom uzrastu dece na teritoriji Vojvodine bile najčešće zastupljene infekcije gornjih respiratornih puteva (13.3%) i akutna zapaljenja ždrela i krajnika (11.5%) (Petrović i sar., 2020). Slična zastupljenost je prikazana i kod dece školskog uzrasta za isti period. U odraslom dobu se povećava učestalost kardiovaskularnih bolesti (hipertenzija, infarkt miokarda), bolesti endokrinog sistema (hiper ili hipotireoza, dislipidemije), malignih bolesti i dr. Prema izveštaju Instituta za javno zdravlje Vojvodine, najčešća dijagnoza u službi opšte medicine u 2019. godini je bila hipertenzija, odnosno povišen krvni pritisak (11%), dok su ukupne bolesti

kardiovaskularnog sistema bile zastupljene kod 17,1% pacijenata (Petrović i sar., 2020). Neke bolesti se javljaju sa sličnom zastupljenošću kod oba pola, ali su neke bolesti karakteristične za ženski pol ili su kod njih češće zastupljene. Tu pre svega mislimo na bolesti genitourinarnog sistema (ciste na jajnicima, polipi, miomi, lezije i maligne promene grlića materice, upala mokraćne bešike), kao i benigne i maligne promene na grudima (ciste, fibroadenomi, karcinomi). Rak dojke je najčešći maligni tumor i vodeći uzrok smrti od malignih bolesti kod žena u Republici Srbiji (Jovanović i sar., 2017). Najveće stope oboljevanja beleže se u razvijenim delovima sveta, gde je rak dojke kod žena najčešći uzrok obolevanja (27.9%) i drugi uzrok smrti (15.4%) među malignim tumorima, nakon raka pluća (Jovanović i sar., 2017). U Srbiji se od 2012. godine sprovodi skrining na rak dojke primenom skrining mamografije, ali su ciljane populacija žene uzrasta 50 do 69 godina, s obzirom na činjenicu da je taj uzrast najrizičniji za pojavu raka. Rak dojke se ređe javlja kod mladih žena, ali pojava raka u mlađem uzrastu nosi veći rizik od letalnog ishoda. Pojava raka dojke kod mladih žena može se tumačiti promenom načina života savremene žene koji uključuje kasniji prvi i poslednji porođaj, nisku stopu dojenja, učestalije prekide trudnoće, porast broja nerotkinja, primenu hormonske terapije, promenu životnih navika, promenu načina ishrane, veću izloženost kancerogenima u hrani i okolini (Prstec, 2016). Upravo zbog ovoga se savetuje devojkama i ženama da redovno sprovedu preventivne preglede grudi (samopregled jedanput mesečno, ultrazvučni pregled jednom godišnje ili jednom u dve godine, a nakon 40. godine starosti, zbog izmena u strukturi tkiva dojke, savetuje se uvođenje i redovnog mamografskog pregleda jedanput u dve godine). Prema programu ranog otkrivanja raka dojke u Republici Hrvatskoj, date su preporuke za preventivne preglede. Prema njemu, mlade žene uzrasta 33 do 35 godina treba da vrše samopregled jedanput mesečno, dok se klinički pregled radi jednom u 2 godine. Ovo se odnosi na mlade žene bez pozitivne porodične anamneze. Kod žena sa pozitivnom porodičnom anamnezom savetuje se redovan samopregled, ultrazvučni pregled dva puta godišnje, a prva mamografija sa 35 godina (Šamija, Juzbašić, Šeparović i Vrdoljak, 2007). Mladim ženama se savetuje odlazak na preventivni ginekološki pregled barem jednom u dve godine, kasnije jedanput godišnje, a po potrebi i češće. Pored ovih pregleda, svakako se savetuju i kompletni sistematski pregledi, kao i redovna kontrola i praćenje kod već dijagnostikovanih hroničnih bolesti i stanja. Međutim, dosadašnja ispitivanja pokazuju da se ovi preventivni pregledi ne obavljaju u dovoljnoj zastupljenosti i često se devojke ili žene jave na pregled tek kod pojave simptoma i znakova bolesti, što nekada već predstavlja postojanje uznapredovalog stadijuma bolesti. Iz ovih razloga autorke ovog rada su sprovele kratku anonimnu anketu sa studentkinjama Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu na temu njihovog fizičkog i mentalnog zdravlja.

Sa druge strane, oko 450 miliona ljudi širom sveta pati od neke vrste poremećaja mentalnog zdravlja. Iako nema velike razlike u zastupljenosti ovih poremećaja u muškoj i ženskoj populaciji, postoje određene vrste problema koji su češći ili imaju drugačije simptome kod žena nego kod muškaraca. Na primer, depresija i poremećaji u ishrani su češći kod žena, dok su problemi usled zloupotrebe alkohola i droga češći kod muškaraca (Patel, 2004). Na osnovu rezultata epidemioloških i kliničkih studija sprovedenih u različitim zemljama i kulturama, utvrđeno je da se depresija dvostruko češće javlja kod žena (Chandra, Varghese, & Supraja, 2017), što potvrđuje i istraživanje sprovedeno u

Srbiji, gde 20,1% žena i 11,1% muškaraca pate od ove vrste problema mentalnog zdravlja (Živanović, Vukčević-Marković, Dimoski i Gvozden, 2022). Iako su simptomi depresije usko povezani sa rizikom od suicida, u Srbiji je kod žena oko tri puta manja šansa za visok rizik od suicida u odnosu na muškarce (Živanović i sar., 2022). U Srbiji, ozbiljniji znaci anksioznosti javljaju se oko dva i po puta češće kod žena nego kod muškaraca – 10.2% naspram 4.1% (Živanović i sar., 2022). Simptomi poremećaja ishrane, u koje spadaju anoreksija, bulimija i poremećaji prejedanja, se takođe češće javljaju kod žena. Prema rezultatima istraživanja sprovedenog u Hrvatskoj i Srbiji 2004. godine, 14.4% devojaka od ukupnog uzorka izrazilo je nezadovoljstvo svojim izgledom, a njih 34% trenutnom telesnom težinom. Devojke takođe znatno češće u odnosu na mladiće sprovode dijetu, a čak 60% uzorka izjasnilo se da želi da bude mršavije (Đurović, Trifunović, Barna i Pokrajac-Bulian, 2016). Kod žena su ređe zastupljeni mentalni problemi nastali usled zloupotrebe alkohola i droga. Alkohol je uzrok 7.5% mentalnih problema kod žena naspram 19.6% kod muškaraca, a droga, uključujući i zavisnost, 4.8% naspram 11.6% (Kessler et al., 2005). Treba pomenuti da se ova razlika poslednjih godina smanjuje, a razlog početka konzumiranja alkohola ili droga kod žena je najčešće depresija (Chandra et al., 2017). Kada su u pitanju ozbiljne mentalne bolesti kao što su šizofrenija ili bipolarni poremećaj, zastupljenost je otprilike podjednaka kod oba pola. Šizofrenija se kod žena javlja u dvadesetim ili tridesetim godinama, odnosno nešto kasnije nego kod muškaraca, i ima manje ozbiljnu kliničku sliku. Učestalost javljanja demencije je podjednaka kod oba pola, ali veći je udeo žena u ukupnom broju obolelih, što se objašnjava njihovim dužim životnim vekom (Chandra et al., 2017). Pored nabrojanih problema koji pogađaju celokupnu populaciju, postoje i isključivo ženski mentalni problemi kao što su predmenstrualni disforični poremećaj (PMDP), perinatalna depresija (ovaj pojam obuhvata prenatalnu i postnatalnu depresiju) i depresija u perimenopauzi. Ne postoje precizni podaci o tome koliko žena pati od predmenstrualnog disforičnog poremećaja zbog razlika u kriterijumima prilikom istraživanja, dok se kada je u pitanju postporođajna depresija u literaturi uglavnom pominje 10-15%, pa i do 25% žena, u Srbiji oko 11.8% (Stojanov, Stanković, Žikić i Antonijević, 2019). Evidentna je razlika u društvenoj reakciji na mentalnu bolest kod muškaraca i kod žena. Žene su u većoj meri stigmatizovane i odbačene ukoliko pate od neke mentalne bolesti nego muškarci, posebno u zemljama u razvoju. Pored toga, mentalna bolest kod žena ima dublji uticaj na porodični život, pogotovo zbog centralne uloge koju žena ima u vođenju domaćinstva (Patel, 2004). Iako imamo dovoljno podataka o tome koje mentalne bolesti su učestalije kod muškaraca, a koje kod žena, još uvek nedostaju podaci o tome kako ovi faktori utiču na ponašanje u smislu traženja pomoći, lečenja i nege, kao i njihov uticaj na ishod mentalnih poremećaja. Potrebno je u istraživanjima podjednako obuhvatiti oba pola, uzeti u obzir socioekonomske varijable i druge faktore uslovljene rodom ulogom i u skladu sa tim tumačiti i kritički analizirati dobijene rezultate.

UPITNIK

Anonimni upitnik „Koliko brinete o svom zdravlju?“ sproveden je na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu. Istraživanje je obuhvatilo pedeset i jednu studentkinju prve i druge godine osnovnih studija. Upitnik je sadržao devet pitanja, od kojih su tri bila otvorenog tipa. Sva pitanja su se odnosila na fizičko i

mentalno zdravlje. Na pitanje da li dovoljno brinu o svom zdravlju 48.1 % studentkinja je odgovorilo sa da, 28.8% ne, a 23.1% da ne zna. Na pitanje o načinima prevencije bolesti odgovori su u većini slučajeva podrazumevali: zdravu ishranu, fizičku aktivnost, redovne sistematske preglede, upotrebu suplemenata. Na pitanje koliko često idu na preventivne preglede: 46.2% je odgovorilo jednom godišnje, 25% jednom u dve, tri godine, 1% jednom u pet godina, a 23.1% da ne ide na preventivne preglede. Preventivni pregledi koji su navedeni su: kontrola krvne slike, ginekološki pregled i stomatološki pregled. Kao odgovor na pitanje da li dovoljno brinu o svom mentalnom zdravlju: 69.2% ispitanica je odgovorilo da, 17.3% ne, a 13.5% da ne zna. 25% studentkinja se izjasnilo da ima neke zdravstvene tegobe, a njih 75% da nema nikakvih tegoba. Od ispitanica koje su izjavile da imaju neke zdravstvene tegobe, njih 66.7% se izjasnilo da ih redovno kontroliše, dok 33.3% svoje tegobe ne kontroliše redovno. Na pitanje da li sebe smatraju srećnom osobom njih 80.8% se izjasnilo da da, a 17.3% da ne zna. 30.8% studentkinja smatra da im je potrebna dodatna edukacija u vezi sa očuvanjem zdravlja i prevencijom bolesti, 48.1% ne, a njih 21.2% ne zna da li im je potrebna dodatna edukacija.

Analizirajući rezultate istraživanja, možemo zaključiti da nešto manje od polovine studentkinja smatra da dovoljno brine o svom zdravlju, ali skoro trećina njih je svesna da ne brine dovoljno i to je uzorak ispitanica na koje bi trebalo uticati da promene svoj stav. Period života mlade žene je period kada se one moraju osvestiti i bliže upoznati sa potencijalnim rizicima i uticati na prevenciju istih jer, što su starije, rizici od različitih bolesti uglavnom rastu i treba ih prekinuti u samom nastajanju. S obzirom na savremeni problem i posledice koje sa sobom nosi sedentarni stil života, a koji je sve više zastupljen u svim uzrastima, odgovori koje smo dobili kao načine prevencije i unapređenja zdravlja su zadovoljavajući. Upravo su zdrava ishrana i redovna fizička aktivnost, uz redovne preventivne preglede, ključ očuvanja i unapređenja zdravlja. Istraživanje sprovedeno u Nišu, među studentima medicinskog fakulteta, čiji je cilj bio ispitivanje rizika od kardiovaskularnih bolesti, pokazalo je značajno prisustvo fizičke neaktivnosti, naročito kod studentkinja (prisutna kod čak 66.9%), konzumiranje alkohola je bilo zastupljenije kod studenata, dok je svaki četvrti ispitanik pušač, bez obzira na pol (Stojanović, 2009). U ovom uzorku, na pitanje na koje preventivne preglede studentkinje idu dobili su se odgovore da idu na ginekološki i stomatološki pregled, kao i da povremeno proveravaju osnovnu krvnu sliku. Istraživanje o osvešćenosti osoba mlađih od 30 godina o malignim oboljenjima pokazuje da 41.8% mladih žena ide jednom godišnje na ginekološki pregled, 13.3% dva puta godišnje, dok 19.1% ispitanica ide samo ukoliko uoči neke smetnje, a čak 25.8% nije nikada bilo na pregledu (Knez, 2018). Glavni problem koji se ističe u ovom istraživanju jeste da nijedna od ispitanica nije navela da ide na pregled grudi, što bi u njihovom uzrastu bilo neophodno. Dakle, na samom početku, studentkinje je potrebno osposobiti i obučiti za samopregled grudi koji je potrebno obavljati jednom mesečno, a potom i motivisati da jednom u dve godine odu na ultrazvučni pregled. Istraživanje o svesnosti žena o prevenciji raka dojke, koje je sprovedeno u Hrvatskoj, pokazalo je da čak 52.3% žena nikada nije bilo na kompletnom pregledu grudi kod lekara, a da redovan samopregled dojki sprovodi svega 6.3% žena (Gostović, 2019). U pitanju je pregled koji je dostupan svima, koji može da otkrije promene i ubrza postavljanje dijagnoze i započinjanje terapije, te mu se zbog toga mora posvetiti više pažnje. Četvrtina ispitanica u ovom istraživanju se izjasnila da ima neki zdravstveni problem, što nije mali broj u odnosu na njihov uzrast, ali dodatno zabrinjava činjenica

da trećina njih ne sprovodi redovnu kontrolu istih, što daje mogućnost da bolest uznapreduje i da se komplikuje. Rezultati koji su se dobili, a koji su vezani za mentalno zdravlje, su ohrabrujući jer većina ispitanica sebe smatra srećnom osobom. Mentalno zdravlje je izuzetno važno za celokupno zdravlje organizma i zbog toga mu se treba posvetiti i sprovoditi aktivnosti koje ga jačaju i unapređuju. Trećina studentkinja smatra da im je neophodna dodatna edukacija u vezi sa očuvanjem zdravlja i prevencijom bolesti, što daje prostora da se, pored predavanja u sklopu predmeta koje slušaju u toku studija, organizuju i dodatne radionice i predavanja koja bi se ticala ove teme.

INTEGRISANI PRISTUP/PRAKTIČAN RAD

Specifična problematika brige o sopstvenom, ali i tuđem zdravlju je analizirana i sa aspekta likovnosti. Umetnost je oduvek bila povezana sa društvom u kojem nastaje i predstavljala je svojevrstu refleksiju njegove kulture (Filipović, 2011). Smisao samog likovnog vaspitanja i obrazovanja na svakom obrazovnom nivou jeste uvođenje i širenje znanja o likovnoj kulturi. Na taj način likovno stvaralaštvo, u skladu sa uzrastom, potrebama i svakako individualnim mogućnostima, omogućava pojedincu da izrazi sebe i da komunicira sa okruženjem (Filipović, 2011). Iz tog razloga se, nakon predavanja o najčešćim zdravstvenim problemima koji pogađaju žensku populaciju i načinima za njihovu prevenciju, sa grupom od 30 studentkinja druge godine osnovnih studija Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u okviru predmeta iz oblasti likovnog vaspitanja, a povodom Svetskog dana žena, promišljalo o različitim mogućnostima pomoću kojih bi se znanja i utisci studentkinja stečeni na predavanju mogli prevesti u likovni izraz. Svetski dan žena je, dakle, predstavljao odličan povod da se na Visokoj školi (u kojoj su studenti mahom osobe ženskog pola) žene i mlade devojke obrate jedna drugoj putem vizuelnih rešenja. Vizuelna rešenja predstavljaju kombinaciju slike i teksta, a u ovom slučaju su podrazumevala dizajn plakata malog formata kao vizuelnog medija koji komunicira sa publikom i šalje određenu poruku. Cilj te poruke jeste izazivanje određene reakcije. Dakle, plakat malog formata je predstavljao sredstvo komunikacije. Dizajn plakata i druga različita vizuelna rešenja podrazumevaju korišćenje likovnih elemenata (linija, oblik, boja itd.) i teksta koji zajedno poštuju određene zakonitosti i estetske kriterijume. Plakat ili motivaciona poruka je u ovom slučaju trebalo da sadrži crtež i korespondirajući tekst koji je u likovnom smislu jasan, nedvosmislen i čitljiv (Milinković, 2004). U samom crtežu, dakle, nije bilo potrebno da se prikaže svaki detalj već samo najvažnije karakteristike koje će biti dovoljno prepoznatljive gledaocu, odnosno primaocu poruke. U neposrednom razgovoru sa mladim devojkama, došli smo do zaključka da bi ta jedna poruka (koju bi one dobile od svoje nasumično odabrane kolegice) trebala da ih podseti da vode računa i neguju zdravlje svoga tela i duha. Isto tako, sam čin, kao takav, je svakako podrazumevao i podsticanje pozitivnog odnosa među devojkama u smislu kolegijalnosti i dobrih međuljudskih odnosa.



Slika 1. i Slika 2. Primer minijaturnih postera koji promovišu pozitivan stav i optimizam
Figure 1. and Figure 2. An example of miniature posters that promote a positive attitude and optimism

Poruke i sami crteži su se, shodno tome, odnosili na fizičko i mentalno zdravlje, a tokom samog praktičnog rada, autorke su izvele subjektivni zaključak da studentkinje imaju veću potrebu za primanjem poruka koje se tiču pozitivnih stavova uopšteno govoreći u vidu različitih motivacionih, umirujućih poruka koje za cilj imaju pružanje utehe i osnaživanje.



Slika 3.



Slika 4.



Slika 5.



Slika 6.



Sliak 7.



Slika 8.



Slika 9.



Slika 10.



Slika 11.



Slika 12.



Slika 13



Slika 14

Slike 3 - 14. Minijturni posteri studentkinja sa ohrabrujućim i podržavajućim vizuelnim i tekstualnim porukama

Figures 3 -14. Miniature posters of female students with encouraging and supportive visual and text messages

ZAKLJUČAK

Pored podsticanja kreativnosti, kroz likovnu radionicu dizajna postera i motivacionih poruka podrške, studentkinje su bile usmerene na promišljanje i likovno izražavanje kroz prizmu sopstvene dobrobiti i dobrobiti svog okruženja kada je u pitanju fizičko i mentalno zdravlje žena. Krajnji rezultat ovog istraživanja je ostvaren u formi štampanja plakata i postera malog formata sa različitim motivacionim porukama koji su postavljani i deljeni na Visokoj školi strukovnih studija u Novom Sadu kao dobronameran i osnažujući gest podrške svim ženama. Sprovedeno istraživanje pokazalo nam je trenutno stanje u vezi sa fizičkim i mentalnim zdravljem mladih žena, koje je uglavnom u skladu sa drugim sličnim istraživanjima u zemlji i okruženju. Dodatna podrška i osnaživanje mladih devojaka po pitanju boljeg razumevanja sopstvenog zdravlja i njihovog odnosa prema njemu je svakako potrebna. Podsticanje razmišljanja o prevenciji zdravstvenih problema kroz likovno izražavanje imalo je višestruku dobit jer je pored osnovnog cilja postignut i razvoj empatije, kolegijalnosti i jačanje dobrih međuljudskih odnosa uz saosećajnost i izražavanje podrške.

LITERATURA

- Chandra, P. S., Varghese, M., & Supraja, T. A. (2017). Women's Mental Health, International Encyclopedia of Public Health. 2nd ed. Elsevier Inc Oxford: Academic Press, 434-443.
- Davidson, P. M., McGrath, S. J., Meleis, A. I., Stern, P., DiGiacomo, M., Dharmendra, T., ... & Covan, E. K. (2011). The Health of Women and Girls Determines the Health and Well-Being of Our Modern World: A White Paper from the International Council on Women's Health Issues. *Health Care Women International*, 32(10), 870-886. <https://doi.org/10.1080%2F07399332.2011.603872>
- Đurović, D., Trifunović, B., Barna, J. i Pokrajac-Bulian, A. (2016). Evaluacija programa za prevenciju poremećaja ishrane kod adolescenata. *Primenjena psihologija*, 9 (3), 243-260. <https://doi.org/10.19090/pp.2016.3.243-260>
- Gostović, T. (2019). *Svjesnost žena o prevenciji raka dojke* (Završni rad). Varaždin: Sveučilište Sjever.
- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu. Izdavačka kuća Klett.
- Jovanović, V. i saradnici (2017). *Priručnik za sprovođenje i kontrolu kvaliteta u organizovanom skriningu raka dojke*. Beograd: Institut za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut“.
- Kessler, R. C., Berglund, P. A., Demler, O., Jin R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Archives on General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Knez, I. (2018). *Osvješćenost populacije mlađe od 30 godina o malignim oboljenjima* (Završni rad). Varaždin: Svjeučilište Sjever.
- Milinković, Z. (2004). *Likovna kultura za VII i VIII razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Patel, V. (2004). *Gender in Mental Health Research*. <https://iris.who.int/handle/10665/43084>
- Petrović, V. i saradnici (2020). *Zdravstveno stanje stanovništva AP Vojvodine 2019. godine*. Novi Sad: Institut za javno zdravlje Vojvodine.
- Prstec, A. (2016). *Perioperacijska skrb bolesnica oboljelih od raka dojke* (Završni rad). Varaždin: Sveučilište Sjever.

- Stojanov, J., Stanković, M., Žikić, O. i Antonijević, J. (2019). Postpartum Psychiatric Disorders: Review of the Research History, Classification, Epidemiological Data, Etiological Factors and Clinical Presentations. *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, 36 (3), 167-176. <http://dx.doi.org/10.5937/afmnai1903167S>
- Stojanović, D., Višnjić, A., Mitrović, V., Stojanović, M. (2009). Faktori rizika od nastanka oboljenja kardiovaskularnog sistema u studentskoj populaciji. *Vojnosanitetski pregled*, 66(6), 453-458. <https://doi.org/10.2298/VSP0906453S>
- Šamija, M., Juzbašić, V., Šeparović, V. i Vrdoljak, D. (2007). *Tumori dojke*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Živanović, M., Vukčević Marković, M., Dimoski, J. i Gvozden, M. (2022). *Mentalno zdravlje u Srbiji: Procena potreba, faktora rizika, i barijera u dobijanju stručne podrške*. <https://psychosocialinnovation.net/wp-content/uploads/2022/05/PROCENA-POTREBA-FAKTORA-RIZIKA-I-BARIJERA-U-DOBIJANJU-STRUCNE-PODRSKE.pdf>

STAVOVI STUDENATA MEDICINSKOG FAKULTETA U NOVOM SADU PREMA UČENICIMA SA DISLEKSIJOM

ATTITUDES OF STUDENTS OF THE FACULTY OF MEDICINE IN NOVI SAD TOWARDS STUDENTS WITH DYSLEXIA

Vesela MILANKOV, Špela GOLUBOVIĆ, Jelena GOLUBOVIĆ,
Jelena KERKEZ

Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet, Novi Sad, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Disleksija predstavlja specifičnu smetnju u učenju, čija je osnovna karakteristika poremećaj veštine čitanja koja se ispoljava u vidu smanjene tačnosti, brzine čitanja, kao i razumevanja pročitane sadržaja. Utiče na celokupna akademska postignuća, a kasnije i na profesionalno i lično ostvarenje osobe. Cilj je utvrditi stavove i nivo informisanosti studenata Medicinskog fakulteta završne godine u odnosu na učenike i studente sa disleksijom. Istraživanje je obuhvatilo 82 studenata Medicinskog fakulteta u Novom Sadu. Ispitanici su podeljeni u dve grupe, na osnovu modula koji pohađaju. Korišćen je upitnik „Dyslexia Beliefs Index“ koji je prilagođen za potrebe ovog istraživanja. Za sprovođenje istraživanja dobijena je saglasnost Etičke komisije Medicinskog fakulteta u Novom Sadu. Rezultati su pokazali prisustvo razlika u stavovima i nivou informisanosti studenata specijalne edukacije i rehabilitacije i studenata medicine. Studenti medicine navode da nemaju dovoljno informacija o disleksiji, a njihovi stavovi naginju ka medicinskom modelu. Studenti specijalne edukacije i rehabilitacije navode da imaju dovoljno informacija koje su dobili tokom studiranja. Njihovi stavovi zasnovani su na holističkom pristupu. Zaključuje se da postoje razlike u nivou informisanosti i stavovima studenata medicine i studenata specijalne edukacije i rehabilitacije prema učenicima sa disleksijom. Studenti medicine disleksiju posmatraju sa medicinskog aspekta, ali su izrazili želju za dodatnim edukacijama iz oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije.

Ključne reči: akademska postignuća, svesnost studenata, medicinski pristup, holistički pristup

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning disability, the main characteristic of which is a disorder in reading skills that manifests itself in the form of reduced accuracy, reading speed, and understanding of the read content. It affects the overall academic achievements, and later on the professional and personal achievement of a person. Objective is to determine the attitudes and level of information of students of the Faculty of Medicine in their final year in relation to students and students with dyslexia. The research included 82 students of the Faculty of Medicine in Novi Sad. The respondents were divided into two groups, based on the modules they attended. The questionnaire "Dyslexia Beliefs Index" was used, which was adapted for the needs of this research. The consent of the Ethics Committee of the Faculty of Medicine in Novi Sad was obtained for conducting the research. The results showed the presence of differences in the attitudes and level of information of special education and rehabilitation students and medical students. Medical students state that they do not have enough information about dyslexia, and their attitudes lean towards the YN medical model. Students of special education and rehabilitation state that they have enough

information that they received during their studies. Their views are based on a holistic approach. It can be concluded that there are differences in the level of information and attitudes of medical students and students of special education and rehabilitation towards students with dyslexia. Medical students view dyslexia from a medical perspective, but they expressed a desire for additional education in the field of special education and rehabilitation.

Keywords: academic achievements, awareness of students, medical approach, holistic approach

UVOD

Čitanje je jedan od najvažnijih načina za usvajanje znanja, posebno u akademskom okruženju, pa zbog toga neadekvatno usvojena, ova veština može znatno onemogućiti uspešnost u savladavanju školskog gradiva na svim nivoima. Razlike u veštinama čitanja, koje postoje na početku, ne nestaju sa godinama školovanja već ostaju prilično stabilne. Usvajanje veštine čitanja predstavlja dugotrajan, kompleksan i naporan proces, jer je čitanje kompleksna kognitivna veština koja zahteva koordinaciju perceptivnih i okulomotornih procesa i procesa razumevanja. Takođe obuhvata i proces razmišljanja, osećanja i komunikacije. Čitanje uključuje motivaciju i traganje za smislom, angažovanje i praćenje (Bell & Perfetti, 1994; Washburn, Joshi, & Cantrell, 2011). Pored svoje psiholingvističke složenosti, čitanje podrazumeva kompleksan proces koji se menja postepeno tokom vremena i pod uticajem je psiholoških, lingvističkih i socijalno-komunikativnih faktora. Svaki čin čitanja uključuje i lični izbor (ideje, aktiviranje prethodnog znanja, metakognitivnu kontrolu, emocije, integraciju sa postojećim znanjem, rasuđivanje i procenu). Odnosi između ovih procesa se menjaju kako čitanje kod neke osobe napreduje tokom vremena (Gomez, Jennifer, Stone, & Kroeger, 2004; Nation & Snowling, 1998; Rončević, 2005).

Grupa za istraživanje čitanja RAND (Reading Study Group Report) čitanje definiše kratko, kao proces izvlačenja značenja na osnovu informacija datih u napisanom. Nešto šire definicije čitanje određuju kao izuzetno složenu aktivnost tokom koje se odvija nekoliko interaktivnih procesa. Prvi od procesa jeste vizuelna obrada reči, zatim sledi spajanje (uparivanje) date reči sa njenom fonološkom, ortografskom i semantičkom reprezentacijom. Ovi procesi su neophodni ali nedovoljni da bi se pročitano razumelo (Nikčević-Milković i Brala-Mudrović, 2017).

Za razumevanje pročitano, prema rezultatima PISA studije, neophodne su kompetencije kao što su bazično razumevanje teksta koje se može ispitati zadatkom prepoznavanja teme, zatim razumevanje eksplicitno datih podataka, odnosno pronalaženje informacija u tekstu, koje se mogu proceniti zadatkom izdvajanja informacija prema određenom kriterijumu, i dublje razumevanje teksta i zaključivanje o informacijama koje nisu eksplicitno date u tekstu, odnosno interpretiranje značenja teksta koje se može proceniti zadatkom prepričavanja i izvođenjem zaključaka (Jovanović i Baucal, 2016; Pavlović-Babić i Baucal, 2009).

Kompetencije koje bi trebalo da steknu deca u periodu od prvog do četvrtog razreda neophodne za razumevanje napisanog iznela je PIRLS međunarodna studija (Progress in International Reading Literacy Study). Prema ovoj studiji neophodne kompetencije za razumevanje pročitano su pronalaženje u tekstu eksplicitno datih informacija, potom izvođenje jednostavnih zaključaka i integrisanje i interpretacija informacija (Budevac i Baucal, 2014; Pavlović Babić i Baucal 2012).

Disleksija predstavlja specifičnu smetnju u učenju o kojoj se najviše govori, a tome u prilog govori i njena najveća zastupljenost u okviru grupe ovih poremećaja. Reč je o poremećaju čija je osnovna karakteristika neadekvatna sposobnost čitanja, ali postoje razne definicije koje detaljnije opisuju ovaj poremećaj. Ovaj termin je zapravo novijeg datuma i odnosi se na funkciju koja je oštećena, a prethodni načini označavanja ovog fenomena bili su prevashodno medicinskog karaktera i odnosili su se na uzrok samog poremećaja. Neki autori su naglašavali da je u pitanju problem koji je prisutan od rođenja i da se mora napraviti razlika između ovog i stečenog poremećaja, koji danas predstavlja zaseban entitet i pomenut je pod nazivom aleksija (Lenček, Blaži i Ivšac, 2007; Nouwens, Groen, Kleesmans, & Varhoeven, 2021).

Disleksija jeste poremećaj čitanja gde je ono značajno ispod očekivanog u odnosu na uzrast, intelektualne sposobnosti i obrazovanje, a karakteriše je pre svega deficit brzine čitanja, tačnosti pročitano i razumevanja pročitano teksta (Cullen, Darby, & Rahmani, 2019).

Hrvatsko udruženje za disleksiju naglašava još jednu vrlo bitnu stvar, a to je da disleksija ne sme biti shvaćena kao bolest već isključivo kao specifičan stil funkcionisanja osobe u procesima prijema, obrade i odgovora na pisane informacije. Disleksiju opisuju i kao „specifično kognitivno funkcionisanje deteta zbog kojeg ono ima slabost u nekim modalitetima primanja i obrade informacija kao što su vizuelno-prostorna obrada pisanih simbola i/ili fonološka obrada glasova, te njihovo simultano procesuiranje i automatizacija, što su temeljni procesi za ovladavanje čitanja i pisanja” (Galić-Jušić, 2004).

Današnji sveobuhvatni pristupi potenciraju posmatranje osobe kao specifičan skup velikog broja karakteristika, među kojima ima onih koje su ispod proseka u odnosu na očekivano. Veliki doprinos tome dao je zajednički rad i dopunjavanje većeg broja nauka, a naročito neuropsihologije i logopedije, ne samo za definisanje problema već i planiranje samog pristupa i terapijskih procedura (Hebert, Kearns, Hayes, & Bazis, Cooper, 2018).

Proučavanje društvenih stavova omogućava nam da na osnovu mišljenja pojedinca o određenoj pojavi sa velikom verovatnoćom predvidimo njegovo ponašanje prema istoj. U kontekstu socijalnog modela ometenosti koji se sve više primenjuje u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, ispitivanje stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju jedan je od osnovnih metoda dobijanja uvida o mestu ove populacije u društvu (Dimoski, 2011).

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je dobijanje uvida u stavove i stepen informisanosti studenata Medicinskog fakulteta u Novom Sadu prema učenicima sa disleksijom pomoću upitnika „Dyslexia Beliefs Index” (Wadlington & Wadlington, 2005) koji je prilagođen za potrebe ovog istraživanja. Istraživanje je nastojalo da prikaže postoje li razlike u stavovima između studenata različitih obrazovnih programa, odnosno da li specifično usmeravanje tokom studija utiče na senzitivnost prema učenicima sa ovom specifičnom smetnjom u učenju.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika uključenih u istraživanje činilo je ukupno 82 studenta Medicinskog fakulteta u Novom Sadu. Ispitanici su podeljeni u dve grupe, na osnovu modula koji pohađaju. Prvu grupu činilo je 40 studenata osnovnih akademskih studija Specijalne edukacije i rehabilitacije, dok je druga grupa obuhvatala 42 studenta Integrisanih akademskih studija medicine. Svi ispitanici odabrani su po principu dobrovoljnosti, a dali su i pismenu saglasnost za učestvovanje u istraživanju.

Merni instrument

Prilikom istraživanja korišćen je upitnik pod nazivom „Dyslexia Beliefs Index” (Wadlington& Wadlington, 2005), koji je prilagođen za potrebe ovog istraživanja. Originalni upitnik se sastoji od 34 tvrdnje, od kojih je tokom ovog istraživanja upotrebljeno 18. Odabrane su tvrdnje koje zasigurno mogu biti ispitane na uzorku koji čine studenti, obzirom da je originalna verzija bila namenjena ispitivanju stavova nastavnika u Luizijani. Na pitanja se odgovara obeležavanjem odgovora na Likertovoj skali odgovora, idući od tvrdnje „potpuno tačno“ do „potpuno netačno“. Upitnik podrazumeva prethodno poznavanje samog pojma disleksije, te takvo pitanje nije ni prisutno. Pitanja su vezana i za karakteristike samog poremećaja, ali i za mogućnosti učenika sa disleksijom u obrazovnom sistemu, u životu uopšte, kao i o stručnjacima koji dolaze u kontakt sa ovim učenicima.

Način sprovođenja istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na Medicinskom fakultetu, u februaru 2024. godine. Istraživanje je odobreno od strane Etičke komisije Medicinskog fakulteta u Novom Sadu. Studentima Specijalne edukacije i rehabilitacije i Integrisanih studija medicine podeljeni su upitnici pre početka nastave, a oni su ih nakon popunjavanja vratili ispitivaču u dogovoreno vreme nakon nekoliko dana. U samom upitniku ispitanicima je naglašeno da je svaki odgovor u potpunosti anonimn, da je njihovo učešće u istraživanju dobrovoljno i da mogu u bilo kom trenutku da odustanu od popunjavanja istog. Naglašeno je i da ne postoje pogrešni odgovori na pitanja i da je svrha prikupljanja ovakvih podataka dobijanje uvida u stavove prema učenicima sa disleksijom. Na kraju samog upitnika istraživač je ostavio svoj kontakt, uz komentar kojim naglašava da studenti imaju potpunu slobodu da se obrate za rešavanje bilo kakve nedoumice, objašnjenje svakog termina ili čitave tvrdnje.

Metode obrade podataka

Za utvrđivanje stavova i dalju deskriptivnu analizu dobijenih podataka korišćena je alatka u okviru Gugl disk platforme, koja izračunava frekvenciju svakog od ponuđenih 4 odgovora na svako pitanje posebno i procentualno ih izražava.

REZULTATI I DISKUSIJA

Popunjavanje upitnika od strane studenata podrazumevalo je da su studenti od ranije upoznati sa terminom disleksija, tako da nema opštih pitanja koja se odnose na terminološko određenje pojma.

Tabela 1. Procentualni prikaz odgovora studenata specijalne edukacije i rehabilitacije prema tvrdnjama o disleksiji

Table 1. Percentage presentation of the responses of Special education and rehabilitation students to claims about dyslexia

Stav koji se ispituje	u potpunosti tačno %	verovatno tačno %	verovatno netačno %	u potpunosti netačno %	ukupno %
1.	0.00	2.5	5.00	92.50	100.00
2.	12.50	45.00	20.00	22.50	100.00
3.	0.00	5.00	20.00	75.00	100.00
4.	65.00	30.00	2.50	2.50	100.00
5.	2.50	2.50	30.00	65.00	100.00
6.	42.50	40.00	10.00	7.50	100.00
7.	5.00	10.00	40.00	45.00	100.00
8.	5.00	2.50	32.50	60.00	100.00
9.	30.00	45.00	20.00	5.00	100.00
10.	17.50	57.50	22.50	2.50	100.00
11.	2.50	25.00	27.50	45.00	100.00
12.	20.00	15.00	22.50	42.50	100.00
13.	5.00	5.00	30.00	60.00	100.00
14.	22.50	35.00	27.50	15.00	100.00
15.	37.50	42.50	17.50	2.50	100.00
16.	7.50	17.50	62.50	12.50	100.00
17.	2.50	0.00	22.50	75.00	100.00
18.	5.00	45.00	45.00	5.00	100.00

Legenda: (1) Osobe s disleksijom imaju ispodprosečnu inteligenciju, (2) Disleksija je nasledna, (3) Disleksija se može poboljšati dijeteom ili telesnom vežbom, (4) Osoba sa disleksijom može biti darovita, (5) Lekari mogu prepisati lekove koji bi pomogli učenicima sa disleksijom, (6) Disleksija često utiče na pisanje i/ili sposobnost govora, (7) U školi, disleksija utiče samo na uspeh u čitanju (ne u matematici, prirodi i društvu itd.), (8) Retko se dešava da osobe sa disleksijom budu uspešne na fakultetu, (9) Disleksija često uzrokuje socijalne, emocionalne i/ili porodične probleme, (10) Funkcionisanje mozga dece sa disleksijom je drugačije u odnosu na decu bez disleksije, (11) Svi učenici s disleksijom obično imaju iste karakteristike, teškoće, sa sličnim stepenom ispoljavanja tih teškoća, (12) Imati dijagnozu disleksije za učenika uzrokuje više problema nego ako se bori s disleksijom bez identifikacije i dodatne podrške, (13) Disleksija je uzrokovana lošim kućnim okruženjem i/ili loših instrukcijama tokom obučavanja veštini čitanja, (14) Da li će učenici s disleksijom ići u redovne ili specijalne škole trebalo bi o tome sami da odlučuju, (15) Većina logopeda je uključena u intezivan trening kojim su edukovani za rad s učenicima s disleksijom, (16) Većina učitelja i nastavnika je uključeno u intezivan trening kojim su edukovani za rad s učenicima s disleksijom, (17) Omogućavanje prilagođavanja za učenike s disleksijom kao što je dodatno vreme na testu, manji broj pitanja, usmeno umesto pismenog ispitivanja, i slično nije fer u odnosu na druge učenike, (18) Škole obično dijagnostikuju učenike s disleksijom putem nacinalno standardizovanih testova

Studenti osnovnih akamedskih studija specijalne edukacije i rehabilitacije se kroz različite kurseve upoznaju sa disleksijom i njenim osnovnim karakteristikama, a u trećoj godini studija slušaju obavezni predmet pod nazivom Smetnje u učenju, gde stiču znanja o disleksiji i ostalim smetnjama u učenju. Nijedan student se nije obratio sa potrebom dodatnog pojašnjenja neke tvrdnje nakon pristupa upitniku, a povratne informacije bile

su pozitivne, sa naglaskom da je sve bilo potpuno jasno i da im popunjavanje upitnika nije oduzelo mnogo vremena.

Tabela 2. Procentualni prikaz odgovora studenata Integriranih studija medicine prema tvrdnjavi o disleksiji

Table 2. Percentage representation of Integrated Studies in Medicine students' responses to claims about dyslexia

Stav koji se ispituje	u potpunosti tačno %	verovatno tačno %	verovatno netačno %	u potpunosti netačno %	ukupno %
1.	4.90	7.30	29.30	58.50	100.00
2.	4.90	39.00	46.30	9.80	100.00
3.	2.40	33.30	31.00	33.30	100.00
4.	78.60	19.00	2.40	0.00	100.00
5.	11.90	35.70	47.60	4.80	100.00
6.	54.80	33.30	7.10	4.80	100.00
7.	4.70	33.30	35.70	26.30	100.00
8.	2.40	14.30	33.30	50.00	100.00
9.	21.50	61.90	11.90	4.70	100.00
10.	9.50	61.90	19.10	9.50	100.00
11.	2.40	33.30	35.70	28.60	100.00
12.	16.7	19.00	28.60	35.70	100.00
13.	2.40	23.80	28.60	45.20	100.00
14.	14.3	23.80	39.10	23.80	100.00
15.	33.30	61.90	2.40	2.40	100.00
16.	7.10	33.30	47.60	11.90	100.00
17.	7.10	21.40	19.00	52.40	100.00
18.	4.80	54.80	33.30	7.10	100.00

Od studenata medicine dobijena je informacija da nije postojao ni jedan predmet tokom kog je obrađena tema disleksije, ali da su pojedini profesori govorili tokom svojih predavanja i o postojanju ovog razvojnog poremećaja. Studenti Integriranih studija medicine su bili veoma zainteresovani za dodatnim edukacijama u vezi disleksije, što su i naveli u napomeni na kraju popunjavanja upitnika. Istraživanje koje je sprovedeno u Portugalu imalo je za cilj da ispita stavove i percepciju nastavnika osnovnih škola o njihovom iskustvu u obuci, praksama koje sprovode i podršci koju dobijaju u školama za rad sa učenicima sa disleksijom. Pitanja su bila vezana za lične podatke nastavnika, kao i za znanja i iskustva u obuci. Rezultati su pokazali da nastavnici veruju da postoji značajna potreba za dodatnom obukom za rad sa učenicima sa disleksijom i da je takva obuka opravdana za stručnjake koji su u neposrednom kontaktu sa ovim učenicima (Carvalhais & da Silva, 2010).

Pitanje o koeficijentu inteligencije zapravo jeste pitanje u kojem su studenti specijalne edukacije i rehabilitacije bili najodlučniji. Preko 90% njih deli mišljenje da osobe sa disleksijom imaju urednu inteligenciju, dok nijedan student nije izjavio da je njihova inteligencija ispod proseka. Više od polovine budućih lekara takođe odgovara u skladu sa kriterijumima definisanja disleksije ili smatra da je verovatno netačno da je inteligencija ispod prosečna, ali među njima ima i onih koji smatraju da je ta tvrdnja potpuno tačna ili da je verovatno tačna.

U istraživanju na području Bosne i Hercegovine, sa kojim smo poredili dobijene rezultate našeg istraživanja, ispitanici su bili nastavnici i takođe su davali potvrdne odgovore na isto pitanje (Duranović, Ibrahimagić, Mrkonjić, Tinjić i Hadžihasanović, 2011). Studenti specijalne edukacije i rehabilitacije najbolje poznaju ovaj kriterijum, koji je neophodan za dijagnozu disleksije. Kada je reč o narednoj tvrdnji, stavovi dve grupe studenata su mnogo sličniji, a možemo reći i da se slažu sa pokušajima objašnjavanja etiologije disleksije. Budući defektolozi su nesigurni u objašnjavanje disleksije putem nasleđa, te 45% ispitanika smatra da je verovatno tačno, odnosno 20% da je verovatno netačno da se ona prenosi generacijski, a slične odgovore dali su i studenti medicine.

Studija koja je istraživala stavove i uverenja o disleksiji među prosvetnim radnicima na engleskom govornom području, u okrugu državnih škola Severnog Kentakija imala je za cilj da testira koliko su duboko ukorenjeni neki od mitova o disleksiji, kao i da utvrdi odakle nastavnici dobijaju informacije o disleksiji. Glavna istraživačka pitanja koja su postavili bila su da li nastavnici imaju pogrešne predstave o disleksiji, odakle dobijaju informacije, da li postoji razlika u znanju o disleksiji među nastavnicima u osnovnim i srednjim školama, kao i da li postoji razlika u znanju o disleksiji u odnosu na godine iskustva. Ova istraživačka studija je uključivala nastavnike, defektologe i logopede. Rezultati su pokazali da je manje od 30% nastavnika imalo priliku da dobije znanja o disleksiji na osnovnim i postdiplomskim studijama. Što su više imali znanja o disleksiji nastavnici su imali pozitivniji odnos u radu sa ovom decom. Rezultati su takođe pokazali da među nastavnicima, defektolozima i logopedima nije bilo razlike u nivou znanja o disleksiji, a godine iskustva nisu bile presudne za sticanje znanja o ovoj specifičnoj smetnji u učenju (Thorwarth, 2014).

Istraživanje Duranović i saradnika pokazalo je da su nastavnici značajno sigurniji u to da disleksija nije nasledna, te samo 2.1% njih veruje da jeste, a 16.7% je navelo da verovatno može da se prenosi genetskim putem (Duranović i sar. 2011).

Sledeća tvrdnja pokazuje značajne razlike u stavovima studenata različitih obrazovnih profila. Nijedan student Specijalne edukacije i rehabilitacije ne misli da se disleksija može poboljšati dijetom i telesnim vežbama, dok s druge strane 2.4% studenata Integrisanih studija medicine smatra da je to u potpunosti moguće, a čak trećina ukupnog broja ispitanika ove grupe smatra da je ova tvrdnja verovatno tačna. Ovakve stavove bismo mogli pripisati orijentaciji medicine kao nauke koja se zalaže za pronalaženje adekvatnog načina lečenja, bilo da su u pitanju lekovi ili dijetetski suplementi, dok je defektologija usmerena na rehabilitaciju i poboljšanje preostalih funkcija. Jedina tvrdnja sa kojom se studenti medicine jednoglasno ne slažu jeste ta da osoba sa disleksijom ne može biti darovita. Nastavnici iz istraživanja u Bosni i Hercegovini približniji su procentualno budućim defektolozima, te je 68.8% odgovorilo da je tvrdnja da ove osobe mogu biti darovite u potpunosti tačna (Duranović i sar., 2011).

Studenti medicine u većem broju od studenata iz prve grupe veruju da je moguće lekovima tretirati ovaj poremećaj. Sa druge strane, čak 65% studenata Specijalne edukacije i rehabilitacije deli mišljenje da je disleksija potpuno otporna na lekove, dok 30% njih smatra da je najverovatnije nemoguće lečiti disleksiju. Studenti iz obe grupe su uspešno prepoznali da će poremećaj veštine čitanja uticati i na veštinu pisanja i biti povezan sa sposobnošću govora, te većinski imamo pozitivne odgovore u oba slučaja. Značajno veći broj studenata Specijalne edukacije i rehabilitacije je svestan da smetnje u čitanju utiču i na ostale akademske veštine i da će se i u okviru ostalih pojaviti izvesne

poteškoće. U istraživanju Duranović i saradnika, sa kojim smo upoređivali naše rezultate, iznenadio nas je podatak da tri puta više nastavnika, u odnosu na naše studente oba studijska smera, smatra da ova deca imaju smetnje samo u domenu čitanja. Ovakva tvrdnja može biti posledica neinformisanosti ili izostanka iskustva sa decom sa disleksijom tokom rada u obrazovnim ustanovama (Duranović i sar., 2011).

Polovina budućih lekara smatra da ove osobe imaju priliku da budu uspešne i u akademskim studijama, dok 92.5% budućih defektologa daje priliku ovim osobama da budu uspešne i na studijama, od čega je njih 60% sigurno u tu tvrdnju. Tvrdnja koja govori o tome da disleksija može uzrokovati socijalne, emocionalne i porodične probleme jeste ona koja je dala najslabije odgovore kada poredimo ove dve grupe. Najveći broj studenata smatra da je verovatno istina da ovaj poremećaj utiče na ostale domene funkcionisanja jedne osobe, mogućnost uspostavljanja odnosa sa najbližim osobama u krugu porodice. Ovakvi stavovi govore o tome da su studenti razvili svesnost o tome da kod ovih osoba ne smemo akcenat staviti isključivo na deficit u domenu čitanja, već posmatrati osobu kao ličnost koja se bori sa različitim problemima i usmeriti intervenciju na svaki od ovih domena. Nastavnici, u pomenutom istraživanju u Bosni i Hercegovini, pokazuju manju senzitivnost na ove vanakademske probleme obzirom na podatak da čak trećina njih ima negativne stavove na ovu temu (Duranović i sar., 2011). Stavovi koji se tiče nivoa znanja i povezivanja sa disleksijom kao poremećajem funkcije centralnog nervnog sistema, sličan je kod obe ispitivane grupe studenata. Više od polovine, i jednih i drugih ispitanika, navodi kao verovatno tačnu tvrdnju da je funkcionisanje mozga osoba sa disleksijom drugačije od osoba tipične populacije. Jedna od tvrdnji u upitniku je i da sve osobe sa ovim poremećajem imaju iste karakteristike, što je izazvalo izričito neslaganje kod dvostruko više studenata Specijalne edukacije i rehabilitacije, u odnosu na studente Integrisanih studija medicine. Ovakve podatke ponovo možemo pripisati prirodi medicine kao nauke, u kojoj se traga za ključnim simptomima, na koje se stavlja akcenat, a pacijenti se grupišu prema simptomima u određene kategorije, odnosno, određuje im se dijagnoza.

Najveći procenat studenata iz obe grupe opredelio se za odbacivanje stava da veći problemi nastaju ako dete sa disleksijom poseduje konkretnu dijagnozu i mogućnost dodatne podrške, ali prisutan je i ne tako zanemarujući podatak da je 20% budućih defektologa izjavilo da je ovakva tvrdnja tačna, kao i malo manji procenat budućih lekara. Ovakva tvrdnja ostavlja veliki prostor za razmišljanje i ukazuje na potrebu širenja svesti o tome koliko je dijagnoza značajna i kada su u pitanju razvojni poremećaji, a ne samo konkretna oboljenja. Nastavnici, iz pomenutog istraživanja, imaju značajno pozitivniji stav prema važnosti dijagnostikovanja i samo 2.1% njih smatra da veći problemi nastaju ako postoji tačna dijagnoza (Duranović i sar., 2011).

Naredni stav pokazuje da studenti Specijalne edukacije i rehabilitacije dobro poznaju određene dijagnostičke kriterijume, jer više od polovine njih odbija tvrdnju da disleksija može biti uzrokovana neadekvatnom obukom ili lošim porodičnim okruženjem. Među drugom grupom ispitanika mišljenje je prilično podeljeno, ali većina njih ipak sa sigurnošću odbacuje ovu tvrdnju.

Na pitanje da li bi deca sa disleksijom samostalno trebalo da odlučuju da li će pohađati redovnu ili specijalnu školu dobijeni su najrazličitiji odgovori. Budući defektolozi su se procentualno dominantno odlučili za tvrdnju „verovatno tačno“, dok su budući lekari odabrali „verovatno netačno“ kao najfrekventniji odgovor. Ostali odgovori su relativno

ravnomerno raspoređeni kada poredimo dva različita obrazovna profila, što govori o borbi između nekih humanih i etičkih principa i ograničenja u akademskom smislu, koja ova deca svakako poseduju. Kada je reč o stavovima o uključenosti većine logopeda u intenzivne treninge i edukacije za rad sa decom sa disleksijom, studenti medicine su trostruko optimističniji od studenata kojima je ova struka prilično bliska, tako da čak trećina od ukupnog broja budućih lekara smatra da je ova tvrdnja sigurno tačna. Studenti Specijalne edukacije i rehabilitacije, među kojima je i određeni broj budućih logopeda, u malom procentu su sigurni u ovu tvrdnju, a najveći broj njih smatra da je ova tvrdnja verovatno tačna. Ovakvi podaci mogu biti posledica objektivnog sagledavanja današnje prakse, sa kojom su se budući defektolozi i logopedi susrećali tokom obrazovanja. U Novom Sadu i pokrajini Vojvodini još uvek ne postoji obaveza zapošljavanja logopeda u svim obrazovnim ustanovama, pa tako i broj stručnjaka koji su uključeni u rad sa decom sa disleksijom ili nekom od smetnji u učenju, nije impresivan. Kada je reč o stavovima prema adekvatnoj obučenosti učitelja i nastavnika za rad sa ovom decom, u obe grupe dominira mišljenje da je ova tvrdnja verovatno netačna. Upoređivanjem ovih podataka sa onim dobijenim upravo od nastavnika zaposlenih u redovnim školama u Bosni i Hercegovini primećuje se podudarnost stavova. Polovina od ukupnog broja nastavnika uključenih u istraživanje obeležilo je upravo ovu tvrdnju, a najmanji procenat njih, samo 2.1% smatra da su oni u potpunosti uključeni u adekvatne treninge i edukacije pomoću kojih mogu adekvatno delovati kada dospeju u kontakt sa decom sa disleksijom. Ova statistika govori u prilog tome da bi bilo značajno organizovati obuke nastavnog kadra u redovnim školama za rad sa učenicima sa disleksijom, kako bi se tim učenicima obezbedilo adekvatno okruženje i mogućnosti za napredak (Duranović i sar., 2011). Studenti Specijalne edukacije i rehabilitacije su skoro jednoglasno odlučili da bi bilo u redu ovoj deci obezbediti više vremena tokom odgovaranja i provere znanja, kao i mogućnost usmenog odgovaranja umesto pismenog, sa kojim je poznato da imaju poteškoće. Više od polovine budućih lekara je takođe dalo ovakve odgovore, ali je primetan i podatak da je 21.40% njih reklo da verovatno ne bi bilo fer ovako postupiti, a njih 7.10% je odlučno po pitanju toga da u potpunosti ne bi bilo korektno prema ostalim učenicima. Očigledno je da treba pronaći najadekvatnije načine za stvaranje jedne podržavajuće atmosfere u razredu, jer i socijalne barijere mogu biti problem za ovu decu. Ono što je interesantno, i takođe ostavlja prostor za promene u sistemu obrazovanja i dodatnu edukaciju zaposlenih, jeste podatak da čak 12.5% nastavnika smatra da nije fer obezbediti ovakvo prilagođavanje učenicima sa disleksijom, kao i da podjednak broj njih smatra da to verovatno nije u redu, što prikazuju podaci iz istraživanja u susednoj državi (Duranović i sar., 2011).

Većina studenata iz obe grupe studenata smatra da verovatno postoje testovi kojima bi se lako mogla dijagnostikovati disleksija nakon polaska u školu, ali je veći procenat studenata Integriranih studija medicine koji tako razmišljaju. Odmah nakon toga, po frekvenciji odgovora u obe grupe, jeste sumnja da takvi testovi zaista postoje. Najmanji broj studenata sa sigurnošću smatra da postoje ili ne postoje ovakvi postupci u sistemu obrazovanja. Nastavnici, u istraživanju Duranović i saradnika, su značajno sigurniji da se ova smetnja u učenju ne dijagnostikuje na ovaj način, te je procenat onih koji su odgovorili da je ovakva tvrdnja potpuno netačna 22.9% (Duranović i sar., 2011).

ZAKLJUČAK

Istraživanje je pokazalo prisustvo razlika u stavovima i nivou informisanosti studenata Specijalne edukacije i rehabilitacije i studenata Integrisanih studija medicine. Studenti Integrisanih studija medicine nemaju dovoljno informacija o disleksiji, a njihovi stavovi naginju ka medicinskom modelu. Studenti Specijalne edukacije i rehabilitacije imaju znanja o prirodi disleksije koje su dobili tokom studiranja. Njihovi stavovi zasnovani su na holističkom pristupu.

Svrha ovog istraživanja bila je ukazivanje potrebe na podizanje nivoa svesti budućih mladih stručnjaka, koji će zasigurno, u nekom trenutku tokom svog rada, imati susret sa učenicima sa disleksijom. Jedan od preduslova adekvatne intervencije jeste saradnja stručnjaka iz različitih naučnih disciplina, a ovo istraživanje ukazuje i na potrebu razmene informacija među budućim lekarima i defektolozima.

LITERATURA

- Bell, C., & Perfetti, A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.86.2.244>
- Buđevac, N. i Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 27(2), 22-32. <https://doi.org/10.5937/inovacije1402022B>
- Carvalho, L., & da Silva, C. F. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 8(2), 1-8.
- Cullen, J., Darby, L., & Rahmani, M. J. H. (2019). Dyslexia: an invisible disability. *British Journal of Hospital Medicine*, 80(8), 426-27. <https://doi.org/10.12968/hmed.2019.80.8.426>
- Dimoski, S. (2011). Stavovi dece i odraslih prema gluvim osobama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(3), 389-403.
- Duranović, M., Ibrahimagić, A., Mrkonjić, Z., Tinjić, E. I Hadžihanović, M. (2011). Znanje nastavnika o disleksiji. U Pedagoški fakultet Bihać (ur.), Zbornik radova Simpozijuma „Sport, turizam i zdravlje, Sekcija: Inkluzivno obrazovanje“ (str. 315-320). Bihać: Pedagoški fakultet.
- Galić-Jušić. (2004). *Djeca sa teškoćama u učenju*. Zagreb, Ostvarenje.
- Gomez, M. L., Jennifer, C. Stone, J. C., & Kroeger, J. (2004). Conversations on Teaching Reading: From the Point of View of Point of View. *National Council of Teachers of English*, 36(3), 192-213.
- Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why Children With Dyslexia Struggle With and How to Help Them. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49(4), 843-63. https://doi.org/10.1044%2F2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- Jovanović, V. i Baucal, A. (2016). Razvoj PISA čitalačke kompetencije u srednjem obrazovanju. *Psihološka istraživanja*, 19(1), 63-82. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1601063J>
- Lenček, M., Blažič, D. i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: Osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2(2), 9-28.
- Nation, K., & Snowling, J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-101. <https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2564>
- Nikčević-Milković, A. i Brala-Mudrović, J. (2017). Utjecaj obrazovne razine i spola na kvalitetu pisanog izražavanja učenika. *Život i škola*, 63(1), 55-67.

- Nouwens, S., Groen, A. M., Kleesmans, T., & Varhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 169-192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Pavlović-Babić, D. i Baucal, A. (2009). *Razumevanje pročitano*. Beograd. Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Institut za psihologiju.
- Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihološki teme*, *14*(2), 55-77.
- Thorwarth, C. (2014). Debunking the Myths od Dyslexia. *Leadership and Research in Education*, *1*, 51-66.
- Wadlington, E., & Wadlington P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, *42*, 16-37.
- Washburn, E., Joshi, R., & Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, *61*, 21-43. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0040-y>

AKTIVNO UČENJE KAO NASTAVNA AKTIVNOST U ULOZI POTICAJA KVALITETNIJEG UČENJA: PRILOG VISOKOŠKOLSKOJ METODICI

ACTIVE LEARNING AS A TEACHING ACTIVITY TO ENHANCE A BETTER QUALITY LEARNING: A CONTRIBUTION TO HIGHER EDUCATION METHODOLOGY

Sanja GRAKALIĆ PLENKOVIĆ

Veleučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Rad prezentira metodičke uzorke kojima se studenti završne godine kroatistike uključuju u nastavni proces u okviru metodičke prakse. Posebno se opisuje aktivno učenje i nastava u kojoj studenti, budući nastavnici, potičući učenike na kritičko mišljenje, ostvaruju metodičke modele aktivnog, tj. iskustvenog učenja kojima su i sami poučavani. Navode se primjeri metodičkih modela koji se u pojedinim nastavnim fazama razrađuju sa studentima, kao i oni koji će im kasnije, kao dio metodičkih modela cjelovitih priprema, poslužiti u radu s učenicima. Cilj je praktičnih primjera za samostalni i rad u skupinama i njihova konkretizacija uvježbati studente u osmišljavanju suvremenoga pristupa nastavi. U njihovu je izboru osobit naglasak stavljen na nastavna područja predmeta Hrvatski jezik, *književnost i stvaralaštvo* i *kultura i mediji*. Naime, praksa pokazuje da se medijsko obrazovanje i njegova kvaliteta različito ostvaruju u školama, oviseci o brojnim vanjskim okolnostima, kao i o nastavnicima i stručnim službama škole i o tome koliko će se oni fokusirati na medijsku pismenost u svojoj djelatnosti. Primjeri, stoga, uključuju implementaciju spomenutih sadržaja u praksu i pristup stjecanju znanja u konkretnim nastavnim situacijama, poput organiziranih odlazaka u kazalište koji će u ovim nastavnim područjima povezati učenje o dramskoj i scenskoj izvedbenoj umjetnosti te nesumnjivo unaprijediti kvalitetu učenja i obrazovanja mladih.

Ključne riječi: visokoškolska nastava, strategije aktivnog učenja, student, metodički modeli, Hrvatski jezik

ABSTRAKT

The paper presents methodical samples by which students of the final year of Croatian Language and Literature are involved in the teaching process within the framework of methodical practice. In particular, active learning and teaching are described through which students, future teachers, encouraging pupils to think critically, realize methodical models of active, i.e. experiential learning that they themselves were taught. There are examples of methodical models that are elaborated with students in certain teaching phases, as well as those that will be useful to them later as part of methodical models of comprehensive preparations for working with pupils. The goal of practical examples for individual as well as team work and their realization in practice is to train students in creating a modern approach to teaching. When choosing examples, a particular emphasis was placed on the subject areas of the Croatian language, *literature and creativity* and *culture and media*. Namely, practice shows that media education and its quality are realized differently, depending on numerous external circumstances, as well as on teachers and

professional services of a particular school, and on how much they will focus on media literacy in their activities. The examples, therefore, include the implementation of the above mentioned content in practice and the approach to acquiring knowledge in specific teaching situations such as organized visits to theatre shows, in order to combine learning about drama with its stage performance, that will undoubtedly enhance the quality of learning and education of young people.

Keywords: higher education teaching, active learning strategies, a student, methodical models, Croatian language

UVOD

Na kraju višegodišnjeg visokoškolskog obrazovanja na nastavničkim studijima, posebna i napeto iščekivana među studentima, budućim nastavnicima, metodička je praksa. Povezuje u sebi teorijska znanja stečena tijekom studija s praktičnom primjenom naučenih metodičkih načela i sustava, spajajući nova stručna znanja s metodičkim kompetencijama u prvi studentov samostalno pripremljen, osmišljen i izveden nastavni sat. Gotovo da nema učitelja/nastavnika koji se ne sjeća svog prvog ulaska u razred. No, iako je impresivan broj radova posvećen metodičkim temama povezanim uz nastavu materinskog jezika, literatura o metodičkoj praksi koja će studenta pripremiti za prvi ulazak u razred i sve ono što u praksi tome prethodi iznenađuje svojim malim opsegom. Ne postoji jasno definiran model studentske prakse, pa svako hrvatsko sveučilište metodičku praksu u nastavi materinskoga jezika provodi drugačije. Usporedbom izvedbenih planova kolegija na kojima se na hrvatskim sveučilištima provodi metodička praksa iz predmeta Hrvatski jezik uočava se različit pristup u brojnim segmentima. Za potrebe ovog rada uspoređeni su izvedbeni programi desetak kolegija na nekoliko hrvatskih sveučilišta u okviru kojih studenti kroatistike (jednopedmetnih i dvopedmetnih smjerova) izvode školsku praksu (riječ je o pulskom, riječkom, splitskom, zadarskom i zagrebačkom sveučilištu). Školska praksa odvija se u okviru kolegija različitih naziva (*Metodički blok i praksa, Nastavna praksa, Književnost u dodiru (s drugim umjetnostima) i metodička praksa, Školska praksa, Praksa u sklopu metodike književnog odgoja i obrazovanja, Hrvatski jezik i književnost u školskoj praksi*). Kolegiji su zamišljeni tako da studenti prvo slušaju mentorove ogledne/uzorne/izvršne/pokazne sate, kako bi kasnije, uz njegovu pomoć, osmislili, pripremili i održali jedan ili više vlastitih ocjenskih/nastupnih/diplomskih sati (različita je terminologija), nakon čega slijede evaluacije mentora i/ili sveučilišnog voditelja metodičkih vježbi i savjeti i preporuke za daljnji rad te ocjena. Različit je broj studenata u grupi koja sluša mentorove sate u osnovnim i/ili srednjim školama, razlikuje se broj oglednih sati mentora u školama vježbaonicama u kojima studenti prate nastavu Hrvatskoga jezika, kao i broj studentskih sati kojima grupa prisustvuje i na kojima studenti međusobno slušaju jedni druge (ovisno o veličini skupine i broju probnih i ocjenskih sati). Mikronastava je dio prakse na nekim sveučilištima, dok u nekima posve izostaje ili se provodi tako da studenti sudjeluju na nastavnim satima dijelom pripremvši nastavne materijale (nastavni listići, plakati, različiti e-materijali, zadaci za učenike osmišljeni za pojedine faze nastavnih sati i sl.) ili tako da sudjeluju u izvođenju dijela nastavnog sata. Razlikuje se i broj probnih studentskih sati koje studenti izvode prije samih ocjenskih (nastupnih) sati, a koji se pripremaju i izvode kao dio ispita, pa time i

broj cjelovitih priprema ili njihovih dijelova (nastavnih modela) koje studenti izrađuju kao dio ispita i koji prethode izvođenju sata ili mikronastave. Broj ocjenskih sati također se razlikuje na različitim studijima i fakultetima, pa neki uključuju samo školsku praksu u osnovnoj ili samo u srednjoj školi. Različit je i način evaluacije studentova rada, prepušten najčešće mentorima, rjeđe sveučilišnom voditelju metodičkih vježbi. Sve navedene komponente manje se razlikuju nego što je to broj ECTS-a koje kolegiji školske prakse u konačnici donose (od 3 do 15 ECTS-a).

NASTAVNI PROCESI U OKVIRU METODIČKE PRAKSE

Jedan od važnih ciljeva metodičke prakse jest povećati motivaciju studenata prema sudjelovanju u nastavnom procesu; pripremi, utvrđivanju i uvježbavanju sadržaja i znanja iz jezika i književnosti, posebice materinskog jezika, koje su stekli tijekom petogodišnjeg studija. Stoga se kolegijem koji obuhvaća školsku praksu, uz stalnu podršku i savjete mentora u školama i sveučilišnog voditelja metodičkih vježbi, potiču studentove aktivnosti usmjerene na samostalnost u osmišljavanju, kreiranju i organiziranju rada na pripremama za nastavne sate. Usporedba izvedbenih planova na nastavničkim studijima pokazuje da se praktičnom dijelu nastave pridaje manja važnost, te on ostaje zasjenjen teorijskim (akademijskim) učenjem, koje prevladava. Malobrojna je literatura o nastavnoj praksi koja ukazuje na to da je nastavna praksa na fakultetima nastavničkih smjerova samo dodatak teorijskom dijelu obrazovanja (Klapan, 1990), a tendencije postoje i u visokoškolskoj metodici nenastavnih smjerova (Petričević, Nikolić, Domović i Obad, 2017; Kamenov i Vlahović-Štetić, 2023). Isto će se, teorijsko znanje, već stečeno tijekom studija, primjenom u nastavnoj praksi i obnoviti, ponoviti i utvrđeno povezati s novim znanjima, modificiranim i primijenjenim na različite nastavne situacije. Pretpostavljanje teorijskog znanja zanemaruje se činjenica da je metodička i školska praksa umnogome pokazatelj znanja situacije (usp. Budić, Gajić, Segedinac, Miljanović i Španović, 2008) koje je student tijekom godina usvojio na brojnim kolegijima iz jezika i književnosti. Praksa će učvrstiti samopouzdanje studenta i potaći njegovu motivaciju za nastavkom učenja (time i dodatno osvijestiti činjenicu da učenje nastavnika nikada ne bi smjelo prestati), kao i samostalnost u kreiranju nastavnog sata. U tom procesu učenja studenti ostvaruju svoju viziju o tome kako bi trebala izgledati suvremena nastava i ostvaruju svoju jedinstvenu kombinaciju tradicionalnih i suvremenih nastavnih pristupa, učeći na vlastitim spoznajama i iskustvima, kako bi osmislili nove, svoje pripreme za nastavne sate, uvijek iznova prilagođene dinamici nastavnih procesa. Navedeno upućuje na to da bi bilo dobro da i nastava na fakultetima bude naklonjena suvremenim nastavnim metodama, kako bi se studenti obrazovali na fakultetima, osobito na nastavničkim smjerovima, onako kako se očekuje da će i sami podučavati jednog dana svoje učenike. Naime, poznato je da nastavne metode kojima smo izloženi i kojima smo poučavani ostaju dugo utisnute u naše sjećanje kao najizraženije, a način na koji su nas poučavali odrazit će se na način na koji i sami poučavamo. Studenti će, tako, u radu s učenicima ostvarivati modele poučavanja i učenja kojima su svjedočili i u kojima su se tijekom studija i sami okušali, kako bi iskustvenim učenjem, najučinkovitijim učenjem odraslih (Češi, 2010) potaknuli ideje i stvaralaštvo, ali i usvajanje znanja svojih učenika u području hrvatskoga jezika i književnosti. Unatoč mišljenjima dijela studenata da takva nastava nije primjerena fakultetu i studentima i da

je primjerenija djeci jer, navodno, nije na dovoljnoj teorijskoj razini (Bognar, 2006), studenti vrlo rado sudjeluju u nastavi na kojoj im je omogućena naglašenija inicijativa (Vizek Vidović, 2009). Navedeno je jedan od razloga zašto se metode aktivnog učenja postavljaju kao nezaobilazne u visokoškolskoj nastavi; u prvom redu kao poticaj studentima da, kako je već rečeno, obrazuju učenike onako kako su i sami iskusili, pa se očekuje da će voditi učenika poučivši ga kako da preuzme veći dio aktivnosti u radu i primjenjuje nove i različite strategije, metode i postupke. Učeci na vlastitu primjeru studenti će biti i dodatno motivirani, naučivši da je najučinkovitija nastava ona u kojoj se nastavne metode kombiniraju i izmjenjuju, što i sami ističu u svojim prijedlozima o unapređenju i poboljšanju kolegija u svojim evaluacijama nastavnika i mentora (usp. Đuranović, Klasnić i Ninčević, 2019). Misli se pritom i na tradicionalne metode (s dominantnim frontalnim oblikom rada, tj. nastavnikom u središtu nastavnog procesa, i predavačkom nastavom, još uvijek vrlo prisutnom na fakultetskoj razini obrazovanja) i na one suvremene. Tendenciju napuštanja tradicionalnih nastavnih modela, koja govori u prilog samostalnosti učenika u nastavnom procesu i njegovoj centralnoj, novoj poziciji, valja pažljivo primijeniti, s obzirom na to da je u nekim nastavnim situacijama tradicionalna nastava, posebno primijenjena, nezaobilazna. Primjer za to vidimo u situacijama u kojima su učenje teorijskog znanja, poznavanje i učenje definicija i elemenata stanovitog znanstvenog instrumentarija (najčešće predavani i poučavani u skladu s tradicionalnim, dogmatsko-reproduktivnim nastavnim sustavima) nezaobilazni i neophodni, no ne kao cilj (poznavanje teorije i definicija napamet), nego prvenstveno kao važno ishodište i osnova koja će pridonijeti rezultatu aktivnoga učenja i težiti usvajanju postupaka za izgrađivanje stavova, odnosno onih mentalnih aktivnosti koje učenika dovode do usustavljanja mišljenja, kroz dublje razmatranje problema, tj. razmatranja različitih pristupa i perspektiva prije negoli prihvaćanja činjenica bez razumijevanja i vrjednovanja (Grakalić Plenković, 2023). Tradicionalnu nastavu valjalo bi, često se ističe, reducirati, ne i posve napustiti, i to u korist suvremenih nastavnih metoda (usmjerenih na učenika/studenta, poput metode aktivnog učenja; heurističke metode, metode razgovora ili dijaloga, metoda koje potiču aktivni rad, kritičko i stvaralačko mišljenje, problemske i projektne nastave i sl. (Kajić, 1981; Rosandić, 1975, 2005b; Fung, 2017; Yaeger, Marra, Costanzo, Gray i Sathianathan, 1999)).

Suvremene tendencije u nastavi postavljaju tako pred studenta dva osnovna problema: problem razvoja stvaralačkog mišljenja i stvaralačkih sposobnosti studenata i problem odgovarajućeg osposobljavanja nastavnika (Borić, 2013, str. 95). Motivirajuće kombiniranje tradicionalnih i suvremenih nastavnih metoda dodatno potiče studente na češće usmjeravanje nastavnog procesa s učitelja/nastavnika na učenika, a time nužno i na uključivanje različitih izvora u nastavni proces. Dominacija tradicionalnog učitelja kao jedinoga izvora znanja raspoređuje se i širi na različite izvore; ponajviše e-izvore koje će student/nastavnik samostalno pronaći, odabrati, proučiti i provjeriti prije negoli ih predloži učeniku. Svakako su dobrodošle kompetencije i vještine vezane uz informatičku i informacijsku - digitalnu pismenost, koja se posljednjih desetljeća vrlo često spominje i čije posjedovanje je pretpostavka za prepoznavanje i izdvajanje relevantnih izvora od onih koji to nisu. Obrazovanje koje se bazira na učenju o IKT-u naučit će studente, buduće nastavnike, kako će lakše i samostalno doći do znanja i informacija, a vještine i poznavanje informacijske pismenosti naučit će ih kako ih prepoznati i njima upravljati, analizirajući ih u stvaranju novog znanja, a sve kako bi

studenti, budući učitelji/nastavnici, razvili stalnu potrebu za samoobrazovanjem (Hoić Božić i Holenko Dlab, 2021). Koncepti informacijske pismenosti u aktivnom i istraživačkom učenju učenika/studenata (Kuhlthau, Maniotes i Caspari, 2018; Golenko, 2017) podrazumijevaju pronalaženje, prepoznavanje i povezivanje širokog raspona izvora i različitih tehnika i strategija pretraživanja (kataloga, znanstvenih i stručnih baza i sl.). Informacijska pismenost uči učenike/studente uspješnom načinu za prepoznavanje relevantnih informacija koji podrazumijeva svijest o razlici između dinamičnog i promjenjivog internetskog okruženja i organiziranih baza podataka, temeljene i usmjerene upravo na prepoznavanje i vrjednovanje izvora za učenje. Posebno se, praćena vrlo dinamičnim i frekventnim znanstvenim interesom danas, bavi digitalnim tehnologijama i sadržajima u poučavanja materinskog jezika.

METODIČKI MODELI U RAZLIČITIM FAZAMA NASTAVNIH SATI

Aktivno učenje

Studenti se aktivnim učenjem pripremaju na primjenu i korištenje suvremenih nastavnih metoda u budućem radu kao učitelji/nastavnici Hrvatskog jezika. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci studenti pete godine jednopredmetnog i dvopredmetnog smjera kroatistike školsku praksu u procesu stjecanja metodičkog iskustva izvode u razredu. Slušajući sate dvaju ili više mentora (u školama vježbaonicama, osnovnoj i srednjoj školi) upoznaju iz prve ruke neposredan rad s učenicima i specifičnosti rada u pojedinim razredima (nastoji se da student provede određeno vrijeme u različitim kombinacijama razreda u osnovnoj školi, dok se u srednjim školama nastoji izabrati, različite po satnici predmeta Hrvatski jezik, gimnazije i različite strukovne škole), kao i ostale školske poslove koji su dio dužnosti učitelja/nastavnika (školski kurikulum, razredništvo, rad školskih aktiva, e-dnevnici, rad s roditeljima i upoznavanje s izvannastavnim djelatnostima učitelja/nastavnika Hrvatskoga jezika, kao i upoznavanje s ulogom i radom članova stručne službe škole (ravnateljem, školskim knjižničarem, logopedom, defektologom, pedagogom, psihologom)) (Visinko i Grakalić Plenković, 2023). Na temelju znanja o kurikulumu za predmet Hrvatski jezik (aktualan je kurikulum iz 2019. godine) i školskog kurikula studenti uz pomoć mentora u školama i voditelja metodičkih vježbi pripremaju vlastite ocjenske satove (kojima često prethodi mikronastava, prethodne kratke vježbe kojima se dijelom uključuju u nastavu i sl.). Spomenuto poticanje studenata na samostalnost i aktivnost u kreiranju nastavnih situacija ispočetka je najučinkovitije u osmišljavanju faze motivacije na satu interpretacije književnoumjetničkog djela. Stoga na seminarima i vježbama iz metodičkih predmeta na zadatak da osmisle motivacije za sat lektire ili sat interpretacije književnoumjetničkog djela studentima ne nedostaje ideja, o čemu govori i podatak da se tijekom godina na kolegiju *Hrvatski jezik i književnost u školskoj praksi* nikada nije ponovila ista ideja za motivaciju, mada se dio nastavnih tema koje se predmeće pred studente i za koje izrađuju pripreme uglavnom svake godine, s obzirom na isti dio semestra, preklapa. Samostalnost u kreiranju sata potiče u studentu samopouzdanje, a analize i evaluacije na satu koje slijede nakon što su predstavili svoj rad jedni drugima potiču kritičko promišljanje o vlastitu i radu kolega i interes za novim i drugačijim rješenjima za neke nastavne situacije. Posljednje se osobito zanimljivim dokazalo na vježbama na kojima na zadanim primjerima studenti uče osmisliti i oblikovati pitanja

koja će postavljati učenicima u okviru heurističkog učenja. Spomenuto uključuje vježbe koje prethode školskim satima iz nastavnog područja *jezik i komunikacija*, na satu obradbe nove jezične pojave, u fazama zapažanja jezične pojave, promatranja jezične pojave i opisivanja jezične pojave, u kojima se aktivnim učenjem i neposrednim putem spoznavanja nastoji iz postojećeg znanja i predočenim primjerima doći heurističkim razgovorom do zaključka. Ovakav način učenja studenata, kako bi ga kasnije usvojili i poučavali služeći se njime, dulji je put, ali za studente najlakši i najjednostavniji (Borić, 2013, str. 100). Način na koji će voditi heuristički razgovor osobito je zanimljiv studentima i česte su na vježbama i zajedničkim konzultacijama njihove polemike o tome kako neku jezičnu pojavu postupnije objasniti, poštujući na putu spoznavanja načela indukcije (npr. od primjera k definiciji jezične pojave) i dedukcije (na satu obradbe novoga gradiva u nastavi jezika, u fazi provjere zaključaka na novim primjerima, kada na novim primjerima, polazeći od upravo naučene definicije jezične pojave, s učenicima dokazuju naučeno).

Aktivnim učenjem kao suvremenom nastavnom metodom razvijamo osposobljavanje studenta da teorijsko i praktično znanje koje posjeduje koristi i primjenjuje paralelno i u jednakoj mjeri. Nije, naime, rijetko da student na satima školske prakse, dobivši nastavnu temu za koju treba osmisliti nastavni sat iz jezika (nastavnog područja *jezik i komunikacija*), sat školske interpretacije književnoga djela (nastavno područje *književnost i stvaralaštvo*), sat povijesti književnosti i sl. osmisli i realizira svoju pripremu posve izostavivši, na satima metodike četo preporučivanu, kombinaciju različitih nastavnih metoda. Posve nesvjesno, naučen na akademski, predavački vid nastave, biografsko-bibliografskim detaljima karakterističnim za fakultetsko obrazovanje osmišljava i oblikuje nastavni sat na kojem prevladava frontalni oblik nastave s učiteljem umjesto učenikom u središtu obrazovnog procesa. Primjeri iz prakse u radu sa studentima nastavnčkih smjerova, početnicima u radu u nastavi, svjedoče o tome da valja neprestano naglašavati kako dominacija teorijskog znanja (akademskog, kojem su studenti s godinama provedenim na fakultetu svikli) kao ni frontalni način predavanja u razredu neće postići usvajanje predviđenih ishoda, jer dobar znalac i dobar stručnjak (filolog, književni teoretičar, jezičar, povjesničar književnosti) nije uvijek i dobar nastavnik, ma kakav „nastavnički talent“ razvio ili naslijedio. Usvajanje činjenica i znanja koja su studenti stekli tijekom studija ne ostvaruje se uvijek jednako uspješno u nastavnom procesu. Primjer za to vidimo tijekom priprema studenata za sat interpretacije književnoumjetničkog djela. U pripremi faze motivacije vrlo će maštovito i učinkovito iskoristiti svoja metodička predznanja u izboru najučinkovitije motivacije za čitanje, primjerice, lirske pjesme. No, unatoč opširnom književno-teorijskom predznanju, uočljive su poteškoće na koje studenti nailaze u osmišljavanju i potom oblikovanju pitanja za fazu interpretacije. Naravno, s obzirom na to da je i iskusnom nastavniku izazov da tijekom interpretacije književnoumjetničkog djela slijedi učeničke odgovore, studentima se savjetuje da pri interpretaciji poštuju stanovite obrasce pridržavanje kojih će rezultirati sveobuhvatnom i temeljitom interpretacijom (Rosandić, 2005a). Ponekad, unatoč poznatim elementima koje ne bi trebalo zaobići u interpretaciji, studentima to predstavlja poteškoću. Upravo stoga što ne znaju praktično primijeniti svoje teorijsko predznanje, njihov prvi nastavni sat može rezultirati banalizacijom, površnošću i nedovoljnom estetskom razinom u interpretaciji. Naravno, nakon sata i evaluacija u razgovoru s voditeljem metodičkih vježbi i mentorom taj će problem osvijestiti i uvrstiti nove

spoznaje u doradi pripreme, kao plan poboljšanja za drugi put i daljnji rad u nastavi. Veća povezanost teorije i prakse podrazumijevala bi povezivanje prethodno stečenog znanja studenata s njegovom provedbom u razredu, u nastavnoj situaciji (čemu bi svakako, kao poticajna tema za neke buduće radove, pozitivno pridonijelo osmišljavanje modela za jačanje partnerstva između fakulteta i škola vježbaonica, kao i onih za prikladno vrednovanje rada mentora u školama, od nagrađivanja u smislu elemenata za izbor u više zvanje do onoga financijske naravi). Tijekom metodičke prakse u školama vježbaonicama nastoji se, stoga, a navedeno slijedi i dio metodičke literature, izbjeći studentu ponuditi gotove cjelovite pripreme za nastavne sate, premda na njih možemo naići u recentnim priručnicima brojnih izdavača metodičkih nastavničkih priručnika. Cilj je toga usaditi studentima, a sačuvati u učiteljima/nastavnicima, poticaj za stalnu potrebu za mijenjanjem pristupa i/ili sadržaja istih nastavnih jedinica. Razlozi navedenoga jasni su i razvidni, utemeljeni u dinamici nastavnog procesa, koji nijednom nije isti, kao što to nije ni rad u dva paralelna razreda, i nikada nije završen, neponovljiv i dinamičan, otvoren promjenama i dopunama. Dio razloga nazire se i u potrebi za prilagodbom sadržaja određenom profilu učenika, posebnostima pojedinih razreda, promjeni zbog iskustvom stečenih učiteljevih/nastavnikovih spoznaja nakon godina rada i promišljanja o istim nastavnim temama u različitim razredima i, najvažnije, težnjom za uvijek novim pristupima i kreiranjem uvijek originalnih nastavnih situacija, kako bi sat bio što učinkovitiji i ishodi što bolje ostvareni.

Tehnike aktivnog učenja i pripremi studenata za školsku praksu

Istraživanja svjedoče o zadovoljstvu studenata i naklonosti koju poklanjaju aktivnom tipu učenja na nastavi (usp. Benge Kletzien, Vizek-Vidović, Cota Bekavac, Grozdanić i Vlahović-Štetić, 2012; Bognar, 2006; Nikčević-Milković, 2004; Turk, 2009). Brojne su metode i tehnike kojima se provodi aktivno učenje, no nisu sve podjednako učinkovite i prihvatljive za sve sadržaje (Stelle, Meredith, Temple i Walter, 2001). Svjesni različitih načina i kompleksnosti preduvjeta u pripremi nekih od tehnika aktivnog učenja za rad u razredu (Turk, 2009), studenti ih na vježbama uče izmjenjivati i uklopiti u nastavu. Brojni su primjeri kako to čine u školskoj praksi; *oluja ideja* je tehnika kreativnog mišljenja koja predmnijeva široku primjenu u nastavi, od nižih razreda (u fazi motivacije na satu interpretacije književnoumjetničkog djela) ili u srednjoj školi, gdje podrazumijeva vrlo razvijen stupanj kritičkog mišljenja (stoga je *oluja ideja* česta tehnika aktivnog učenja na satu lektire); *stablo budućnosti* studenti mogu, kao suradničko učenje, uključiti na satu jezika (kao predložak za stvaranje lingvometodičkog predloška temeljenog na živoj učeničkoj riječi na satu obradbe nove jezične pojave (*Što ću biti jednog dana...*; futur prvi, futur drugi); *diskusija* se pokazuje izvrsnom tehnikom koju studenti pripremaju za fazu interpretacije na dvosatu lektire, želeći potaknuti u učenicima aktivno korištenje stečenog znanja i konstruktivno i stvaralačko razmišljanje (primjerice, u karakterizaciji likova ili panel-diskusiji potaknutoj određenim lektirnim djelom, tj. djelom za cjelovito čitanje), *podučavanje postavljanjem pitanja* najčešće je u pripremanju za sat problemske nastave, *suradničko učenje* primjenjuju u pripremanju za rad u skupinama upućujući učenike da rade zajedno (primjerice, rješavajući kviz u skupinama kao zabavni način provjere naučenog). Neke od tehnika u radu sa studentima pokazale su se više ili manje učinkovitima (usp. Visinko i Grakalić Plenković, 2023). Tako se, primjerice, na konzultacijama tijekom pripreme za sat lektire koji uključuje

diskusiju u razredu pokazala korisnom vježba u skupinama. To stoga što se ponekad u praksi primjećuje da studenti ne pokazuju dovoljno kompetencija za sudjelovanje u vođenoj diskusiji, kao ni za njeno moderiranje. Razlog tome često je nedovoljno poznavanje kurikula i gradiva koje učenici u određenom razredu poznaju (što često rezultira i nižim očekivanjima koja studenti povezuju uz predznanje učenika). Dio je razloga i u tome što je uključivanje u nastavni proces učeničkih misli i zaključaka, njihove žive riječi, iako ga metodika preporučuje, teško i izazovno i iskusnim učiteljima/nastavnicima. Najčešći razlog, međutim, nedovoljna je pripremljenost pitanja za diskusiju s učenicima, stoga se na konzultacijama koje prethode satu u koji je uključena diskusija sa studentima uvježbava oblikovanje pitanja koja će postaviti učenicima. Pritom studenti oblikuju vlastite stavove i mišljenja, potom pretpostavke učenikovih odgovora, pa tek onda pitanja kojima će potaći učenike na oblikovanje i izricanje stavova. Također predmnijevaju sve ishode i smjerove diskusije koje mogu pretpostaviti, stalno pazeći da u diskusiji ne dominira jedno ili nastavnikovo stajalište, da se razgovor ne udalji od teme (što se postiže stalnim vraćanjem na tekst) ili da rasprava ne odluta u banaliziranje. Suvremena znanost o književnosti, pa tako i studij književnosti, presudno mjesto prepušta interpretaciji književnosti, kao što se i suvremeni metodički sustavi nastave književnosti, problemsko-stvaralački i interpretativno-analitički, ostvaruju kroz kreativnu aktivnost, istraživačku usmjerenost i kritičnost, smještajući u središte nastavnog procesa književno djelo kao predmet estetskog doživljaja i spoznaje (Kovač, 2008; Rosandić, 2005a). U školskoj praksi to je potrebno osobito osvijestiti, prvenstveno u smislu postupnosti i primjerenosti. Primjer za to često vidimo i u diskusiji o mogućim interpretacijama određenog književnomjetničkog djela koja prethodi osmišljavanju cjelovite pripreme uoči sata interpretacije (lirske pjesme, pripovijetke, romana, dramskog djela ili ulomka dramskog djela itd.). Studenti uče kako postavljati pitanja učenicima na satu književnosti - satu interpretacije književnomjetničkog djela, kako bi pažljivo osmišljenim pitanjima potaknuli učenike na promišljanje, doživljavanje i zaključivanje, ali i izražavanje svojih dojmova, mišljenja, stavova i zaključaka punim, složenim rečenicama. Također uče aktivno slušati te izbjegavati pitanja čiji se odgovori *da* ili *ne* ili jedna riječ te se tako pripremaju za nastavni sat kako bi se bolje suočili s aktivnostima učenika i njihovim pretpostavljenim odgovorima, koje će kasnije uključiti u interpretaciju. Postavljanje dobro oblikovanih pitanja izuzetno je važno za sve tipove nastavnih sati. Dobro osmišljena i oblikovana pitanja temelj su složenijih odgovora, kritičkog mišljenja, povezivanja, interpretacije, uspoređivanja, time i uspješne diskusije (interpretacije). U smislu poticanja učenika na odgovore pitanja svakako valja nadopuniti zadacima za razumijevanje i uspoređivanje te problemskim, rekonstruktivnim, stvaralačkim zadacima i sl. (obrazložite, povežite, promislite, usporedite, istražite, izrecite svoj stav). Takva priprema na satu interpretacije romana može započeti pomno osmišljenim i formuliranim problemskim pitanjem kojim će se problem u romanu staviti u fokus diskusije. Podijelivši roman na logičke cjeline i dijelove, učitelj i učenici interpretirat će ga cjelovitije i sustavnije.

NASTAVNO PODRUČJE *KULTURA I MEDIJI*

Prilog interpretaciji književnog i scenskog djela – primjeri iz školske prakse

U praksi se često pokazuje da se od tri nastavna područja predmeta Hrvatski jezik, *jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo i kultura i mediji*, medijsko obrazovanje i njegova kvaliteta različito ostvaruju u hrvatskim školama. Osim niza praktičnih razloga koji tome mogu pridonijeti, ovise i o brojnim vanjskim okolnostima, kao i o tome koliko će se nastavnik, ali i stručne službe škole, fokusirati na medijsku pismenost u svojoj djelatnosti. Stoga su zadaci kojima se studenti pripremaju kako bi osvijestili neophodnost implementacije medijskih sadržaja u nastavu važan dio kolegija školske prakse. Aktivnosti koje se provode s učenicima u osnovnim i srednjim školama tiču se organiziranih odlazaka na kazališne i filmske predstave, kao dio nastave nastavnog područja *kultura i mediji*. Scenska interpretacija podrazumijeva čitanje drame i gledanje kazališne predstave, stoga se spomenute aktivnosti organiziraju i realiziraju ovisno o kazališnoj sezoni i predstavama koje ona uključuje (kao i različitim kulturnim događanjima, poput večeri poezije, festivala knjige i sl.). Nije ih, stoga, moguće planirati unaprijed, jer se termini događanja i nastave moraju uskladiti. Pretpostavka je da će učenici zajedno s nastavnikom mentorom i/ili studentima koji sudjeluju u nastavi hospitirajući više puta tijekom kazališne sezone posjetiti kazalište (nastavnik može izabrati različite vrste kazališnih predstava iz različitih kazališnih kuća). Pretpostavka je da će se mentor u školi (sa studentima) detaljno informirati o predstavi ili je pogledati prije nego na nju povede učenike. Zato će znati kakvi se zadaci za usmjereno gledanje mogu zadati učenicima uoči posjeta kazalištu i što se od njih može tražiti. Voditelj metodičkih vježbi, u dogovoru s kazališnom kućom s kojom surađuje sveučilište, može studente povesti na generalnu probu ili predstavu i zadati im da napišu pitanja ili izrade zadatke koje će kao usmjereno čitanje zadati učenicima kao vježbu koja prethodi školskoj praksi. Studenti osmišljavaju zadatke za učenike koje će na satu Hrvatskog jezika koristiti na satu lektire i/ili u interpretaciji dramskog teksta (povezanog s gledanjem kazališne predstave). Dakle, na satima školske prakse studenti osmišljavaju dvojake zadatke za usmjereno čitanje; one koji se mogu zadati prije posjeta kazalištu i zadatke koji se zadaju učenicima nakon kazališnih predstava na satu školske interpretacije kazališne predstave. U okviru nastavnog područja *kultura i mediji* može se odabrati korelacijsko-komparativni pristup interpretaciji (komparativni zadaci s analitičko-interpretacijskim elementima, primjenjivi u interpretaciji književnih, scenskih i filmskih likova), s obzirom na to da se radi o likovima koji se ostvaruju na različite načine; književni (dramski) likovi ponajviše se ostvaruju riječju (dijalogom, monologom, didaskalijama), dok se scenski likovi uglavnom temelje na vizualnoj i auditivnoj komponenti (slici, zvuku, glumačkoj kreaciji, redateljskoj kreaciji) (Diklić, 1989).

Stvaralački zadaci u vezi s interpretacijom dramskog i scenskog lika

Studenti za učenike izrađuju različite inačice zadatka, za kazališne predstave koje su učenici pogledali, no i one za koje im se savjetuje da pogledaju izvan nastave Hrvatskoga jezika. Zadaci su osmišljeni kako bi ih bilo moguće modificirati u skladu s uvijek novim predstavama. Priprema uključuje i planiranje primjene nastavnih sredstava (nastavni film ili snimka predstave, u slučaju odgode predstave i sl.). U ishodima se očekuje da

učenik prepoznaje, tumači i rabi književnoteorijske pojmove vezane uz dramski tekst kao ishodište scenske (teatrološke) izvedbe (primjerice, scenski lik i njegovo ostvarenje, glumci u ulozi pojedinih likova, kritika, redatelj, publika, režija i sl.). U nastavku slijedi nekoliko skraćenih primjera modela (uzoraka) koje studenti pripremaju za učenike srednje škole nakon čitanja drame i gledanja kazališnih predstava. Ističemo ih kao zanimljive i stoga što se metodička teorija i nastavna praksa češće bave dramskim tekstom kao literarnim ostvarenjem negoli dramskim tekstom kao ishodištem za scensku izvedbu. U izbor su uvrštene dvije od brojnih kazališnih predstava HNK Ivana pl. Zajca u Rijeci, čijim su generalnim probama i/ili izvedbama prisustvovali studenti u okviru kolegija *Hrvatski jezik i književnost u školskoj praksi* proteklih akademskih godina. To su predstave *Kralj Edip* (Sofoklova drama i istoimena suvremena dramska adaptacija redatelja i autora adaptacije Luciana Delprata) i *Macbeth* (tragedija Williama Shakespearea i istoimena dramska predstava u režiji Eduarda Milera), izabrane kao primjeri za ovaj rad upravo stoga jer je modele zadataka koje slijede moguće primijeniti, uz blage modifikacije, i na druge predstave. Zadaci se mogu ostvariti usmeno i pismeno.

Kralj Edip

Plan karakterizacije likova - promatranje likova u dramskom i scenskom tekstu. Pronađite i imenujte stilska sredstva koja piscu i redatelju drame služe u postupku karakterizacije likova. Usporedite likove kralja Edipa i kraljice Jokaste s obzirom na njihovu moralnu i psihološku karakterizaciju. Usporedite književne (dramske, poetske) junake sa scenskim (kazališnim) likovima; obrazložite čime su uvjetovana njihova gledišta.

Plan za suvremeno čitanje klasične drame. Prepoznajte dramske i scenske elemente suvremenog teatra (novi mediji, animacija objekata, lutkarsko kazalište za mlade i dr.). Prepoznajte i opišite ulogu i značenje scenskih elemenata (znakova; geste, mimika, pokreti) u karakterizaciji lika kralja Edipa.

Navedite nekoliko medija korištenih u kreiranju scenografije. Usporedite Sofoklov tekst i adaptaciju drame gledane kroz ogledalo detektivske priče.

Sofoklo je uvijek moderan, aktualan i suvremen. Koje elemente u adaptaciji prepoznajete kao aktualne i suvremene? Mislite li da je probleme i preokupacije čovjeka današnjice moguće iščitati kroz prijenos kulturnih obrazaca klasične grčke tragedije? Jesu li problemi u drami bliski našim suvremenima, s kojima dijelimo kulturni identitet? Obrazložite.

Macbeth

Plan karakterizacije likova - promatranje likova u dramskom i scenskom tekstu. Usporedite jedan od dramskih s jednim od scenskih likova u drami Williama Shakespearea *Macbeth* i u istoimenoj kazališnoj predstavi. Odaberite lik po želji. Usporedite dramski i scenski izričaj u oblikovanju likova na primjeru scenskog lika Lady Macbeth u interpretaciji Olivera Baljak. Prepoznajte i opišite ulogu govornih vrednota u funkciji karakterizacije pri interpretaciji scenskog lika; osobito se osvrnite na treći element ostvarenja scenskog lika ostvaren glumičinom kreacijom, redateljevom režijom i doživljajem publike; oprimirite svoje mišljenje polazeći od izvora dramskog sukoba kao polazišta u ostvarenju scenskog lika – ambicije i mržnje Lady Macbeth.

Zadatak za razvijanje kulture scenskog gledanja. Scenskom realizacijom lika Lady Macbeth glumica Olivera Baljak predočila je svoju kreaciju Shakespeareaova lika; opišite prema predočenim vam postupcima emocionalni život i unutarnji svijet Shakespeareaove

junakinje na sceni. Prepoznajte i opišite ulogu i značenje scenskih elemenata (držanje tijela, geste, maska, mimika, kostim, izražajnost svjetla, govor, simbolika scenskih kretnji) u karakterizaciji lika.

Plan za suvremeno čitanje klasične drame. Prepoznaju li se obilježja poetike romantizma u Shakespeareovu tekstu kao ishodište scenske izvedbe suvremene adaptacije Shakespeareove drame? Obrazložite! Usporedite Shakespeareov tekst i redateljevu adaptaciju. Koje elemente u adaptaciji možemo nazvati aktualnima i suvremenima? Ako je klasik djelo koje se uvijek otvara ponovnom čitanju, koja pitanja otvara ova adaptacija Shakespeareove najmračnije tragedije?

ZAKLJUČAK

Teorijsko obrazovanje dominantno je u odnosu na praktično, metodičko pripremanje i osposobljavanje budućih nastavnika materinskog jezika, što otežava i utječe na učinkovitost kvalitete njihova rada kao budućih učitelja/nastavnika. Kako bi se umanjile posljedice prevladavanja teorijskog obrazovanja, na nastavničkim studijima valjalo bi jasnije definirati model koji će integrirati teorijska i praktična znanja u procesu metodičke prakse. Teorijsko utemeljenje modela predstavljalo bi sintezu i utvrđivanje znanja stečenog tijekom studija, kao i profesionalne odgovornosti, koje studenti nisu uvijek svjesni, dok bi se praktični dio modela bavio razvojem praktičnih gledišta i djelovanja unutar nastavne prakse. Sve navedeno, naravno, podrazumijeva i stalno usavršavanje i samoobrazovanje studenta/učitelja/nastavnika. Na kolegiju koji uključuje školsku praksu navedeno se postiže kombinacijom praćenja mentorovih sati u osnovnim i srednjim školama, povezivanjem i utvrđivanjem stručnih znanja (književno-teorijskih, književno-povijesnih, jezičnih i sl., koje studenti usvajaju tijekom petogodišnjeg studija), s konkretnim primjerima nastavnih tema i nastavnih situacija iz neposredne nastavne prakse. Veća međusobna povezanost teorijskog i praktičnog znanja rezultirat će pripremljenošću i kreativnošću kojom će student/nastavnik u praksi u osnovnoj i srednjoj školi predavati. Tome, s ciljem motivacije studenata u nastavnom procesu, a time i tendencijom prinosa razvoju visokoškolske metodike, u prilog stoje i primjeri iz prakse uključeni u ovaj rad, kao oslonac tezi da praktično metodičko obrazovanje budućih učitelja/nastavnika zahtijeva ujednačeniji model i jasnije konceptualne osnove. Početak bi mogao biti u ujednačavanju elemenata i približavanju slične razine postignutih ishoda za sličan broj ECTS-a (hospitacije, realizacije priprema i nastavnih sati, evaluacije nastavnih sati).

LITERATURA

- Benge Kletzien, S., Vizek-Vidović, V., Cota Bekavac, M., Grozdanić, V. i Vlahović-Štetić, V. (2012). *Aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje. Knjiga 1. Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi: priručnik za nastavnike*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, LII(15-16), 7-16.
- Borić, E. (2013). *Metodika visokoškolske nastave*. Osijek: Učiteljski fakultet.
- Budić, S., Gajić, O., Segedinac, M., Miljanović, T. i Španović, S. (2008). *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Češi, M. (2010). Ustroj aktivnosti stručnog usavršavanja temeljenog na ciklusu iskustvenog učenja. U M. Mićanović (Ur.), „*Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*“ (str. 71-77). Zagreb: AZOO.
- Diklić, Z. (1989). *Lik u književnoj, scenskoj i filmskoj umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Đuranović, M. Klasnić, I. i Ninčević, M. (2019). Percepcija nastavne prakse hrvatskih studenata nastavnčkih fakulteta. *Croatian Journal of Education*, 21(Sp.Ed.1), 101-120. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3456>
- Fung, D. (2017). Learning through research and enquiry. In D. Fung (Ed.), *Connected Curriculum for Higher Education* (pp. 20–38). UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qpw8nf.9>
- Golenko, D. (2017). Digitalna pismenost studenata: izazovi za visokoškolsko obrazovanje. *Hrčak*, 53(53), 14-16.
- Grakalić Plenković, S. (2023). Aktivno učenje i uloga nastavnika. *Hrvatski*, XXI(1), 9-28.
- Hoić-Božić, N. i Holenko Dlab, M. (2021). *Uvod u e-učenje: obrazovni izazovi digitalnog doba*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Kajić, R. (1981). *Roman u sustavu problemske nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kamenov, Ž. i Vlahović-Štetić, V. (2023). *Planiranje, provedba i vrednovanje stručne prakse i učenja kroz rad: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Klapan, A. (1990.) Nastavna praksa studenata na nastavnčkim fakultetima. *Pedagoški rad*, 45(2), 172-177.
- Kovač, Z. (2008). Znanstvena i seminarska interpretacija. Odnos književne metodologije i visokoškolske didaktike književnosti. U B. Krakar Vogel (Ur.), *Zbornik radova „Književnost v izobraževanju - cilji, vsebine, metode“* (str. 251-262). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K. i Caspari, A. K. (2018). *Vodeno istraživačko učenje – učenje u 21. stoljeću*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, L(12), 47-54.
- Petričević, D., Nikolić, G., Domović, D. i Obad, J. (2017). *Kurikulumske i didaktičko-metodičke osnove visokoškolske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.
- Rosandić, D. (1975). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005b). *Metodika književnoga odgoja: temeljci metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stelle, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., i Walter, S. (2001). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje, vodiči kroz projekt (I. – VIII.)*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Turk, M. (2009). Utjecaj aktivnog učenja u visokoškolskoj nastavi na razvoj stvaralaštva budućih nastavnika. U K. Munk (Ur.), „*Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*“ (str. 107-115). Zagreb: Profil International.
- Visinko, K. i Grakalić Plenković, S. (2023). *Hrvatski jezik u osnovnoj i srednjoj školi: udžbenik za studente na školskoj praksi*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U V. Vizek Vidović (Ur.), „*Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*“ (str. 33-39). Zagreb: Filozofski fakultet, Učiteljski fakultet.
- Yaeger, P. M., Marra, R. M., Costanzo, F., & Gray, G. L. (1999). Interactive dynamics: effects of student-centered activities on learning. In *Proceedings - Frontiers in Education Conference* (pp. 11a2-13 - 11a2-18). (Proceedings - Frontiers in Education Conference; Vol. 1). IEEE.

OTKRIVANJE I TRETMAN TRAUMATIZIRANE DJECE U GAZI

DETECTION AND TREATMENT OF TRAUMATIZED CHILDREN IN GAZA

Alma HADŽOVIĆ BOLOBAN, Semrija SMAILOVIĆ,
Almedina NUMANOVIĆ

Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, Republika Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT

Rat i nasilje stvaraju začarani disfunkcionalni krug, smrtonosnu zamku koja prvenstveno pogađa djecu. Ovaj rad istražuje utjecaj ratnih trauma na mentalno zdravlje djece u Gazi, s posebnim fokusom na prevalenciju posttraumatskog stresnog poremećaja (PTSP-a), anksioznosti i depresije, kao i na strategije suočavanja koje koriste. Cilj je podići svijest o hitnosti pružanja podrške i intervencija za djecu koja su prošla kroz traumatična iskustva te istaknuti važnost integriranog pristupa u njihovom liječenju. Analizirajući ključna istraživanja provedena na ovom području, naglašava se važnost pružanja podrške i razvoja intervencijskih programa kako bi se poboljšala kvaliteta života djece. Raspravlja se o dugoročnim implikacijama ovih trauma na djetinjstvo i mentalno zdravlje te promičemo integrirani pristup liječenju, uključujući jačanje resursa zajednice i obitelji te promicanje otpornosti kod djece. Kroz ovaj pristup, očekuje se unapređenje emocionalnog blagostanja i oporavka djece koja su izložena ratnim traumama, uz istodobno naglašavanje važnosti kontinuirane podrške i intervencija. Rezultati istraživanja pokazuju da oko četvrtina djece ispunjava dijagnostičke kriterije za posttraumatski stresni poremećaj (PTSP), dok su simptomi anksioznosti zabilježeni kod gotovo 60% ispitanika. Također, većina djece izvještuje o poremećajima spavanja te poteškoćama u školi, što ukazuje na širok raspon utjecaja traume na njihovu svakodnevnu funkcionalnost. Rad pruža temelje za daljnja istraživanja i razvoj prilagođenih programa podrške kako bi se bolje adresirale specifične potrebe djece u ratom pogođenim područjima poput Gaze. Otkrivanje i tretman traume kod djece u Gazi zahtijeva integrirani pristup koji uključuje suradnju između zdravstvenih djelatnika, obitelji i zajednice kako bi se osigurala cjelovita skrb i podrška za djecu koja su pretrpjela traumatične događaje.

Ključne riječi: anksioznost, PTSP, ratna dešavanja, depresija, prevalencija

ABSTRACT

War and violence create a vicious dysfunctional circle, a deadly trap that primarily affects children. This study explores the impact of war trauma on the mental health of children in Gaza, with a specific focus on the prevalence of post-traumatic stress disorder (PTSD), anxiety, and depression, as well as the coping strategies they employ. The goal is to raise awareness of the urgency of providing support and interventions for children who have gone through traumatic experiences and highlight the importance of an integrated approach in their treatment. Analyzing key research conducted in this area emphasizing the importance of providing support and developing intervention programs in order to improve the quality of life of children. It is discuss the long-term implications of these traumas for childhood and mental health and promote an integrated treatment approach, including strengthening community and family resources and promoting resilience in children. Through this approach, we hope to improve the emotional well-

being and recovery of children exposed to war trauma, while at the same time emphasizing the importance of continuous support and interventions. The results of the research show that about a quarter of the children meet the diagnostic criteria for post-traumatic stress disorder (PTSD), while anxiety symptoms were recorded in almost 60% of the respondents. Also, most children report sleep disturbances and difficulties in school, which indicates a wide range of effects of trauma on their daily functioning. This study provides the foundation for further research and development of tailored support programs to better address the specific needs of children in war-torn areas such as Gaza. Detection and treatment of trauma in children in Gaza requires an integrated approach involving collaboration between health professionals, families and the community to ensure comprehensive care and support for children who have suffered traumatic events.

Keywords: Anxiety, PTSD (Post-Traumatic Stress Disorder), wartime events, depression, prevalence

UVOD

Područje Gaze, suočava se s dugotrajnim sukobima i ratnim zbivanjima koja duboko utječu na svakodnevni život njenih stanovnika, posebno djece. Istinski tragizam rata ne leži samo u fizičkom razaranju, već i u dubokim psihološkim posljedicama koje ostavlja na najranjivijima među nama - djeci. Proživljavanje traumatičnih događaja tijekom ratnih sukoba može dovesti do ozbiljnih poremećaja mentalnog zdravlja, među kojima je posebno značajan posttraumatski stresni poremećaj (PTSP), anksioznost i depresija. Istraživanja (Manzanero et al., 2024; Thabet i Thabet, 2017; Espié et al., 2009) provedena na području Gaze donose uvid u alarmantne statistike o mentalnom zdravlju djece koja su izložena ratnim traumama. Analizirajući podatke o prevalenciji PTSP-a, anksioznosti i depresije među djecom u Gazi, te istražujući različite modalitete ovih poremećaja, otvara se put razumijevanju kompleksnosti i ozbiljnosti problema s kojima se suočava ova populacija. Osim toga, navedena istraživanja pružaju uvid u različite strategije suočavanja koje djeca koriste kako bi prevladala traumatična iskustva, kao i učinkovitost različitih terapijskih pristupa u olakšavanju njihovih psihičkih tegoba. U ovom radu će se analizirati ključna istraživanja provedena na području Gaze u vezi s mentalnim zdravljem djece nakon ratnih trauma, istaknuti glavne nalaze i implicirane potrebe za podrškom i intervencijama te istaknuti važnost integriranog pristupa u liječenju traumatizirane djece. Kroz ovaj uvid, cilja se na poticanje svijesti o hitnosti pružanja podrške i intervencija za djecu koja su prošla kroz traumatična iskustva, kako bi im se omogućilo da pronađu put ka ozdravljenju i izgradnji otpornosti na daljnje izazove koje donosi život u kontekstu ratnih sukoba.

METODOLOGIJA

Prilikom identificiranja radova korištene su sljedeće baze podataka: Google Scholar i ResearchGate. Pretraga je obuhvatila period od 2008. - 2024. i korištene su sljedeće ključne riječi: PTSP, anksioznost, depresija, djeca i mladi, trauma, Gaza, Palestina. Od značajnog broja dostupnih istraživanja prilikom pisanja rada predstavljena su tri koja zadovoljavaju kriterije naučnog istraživanja, te su prošla recenziju i pisana su na engleskom jeziku.

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Traume djece u Gazi

U istraživanju (Manzanero et al., 2024) otkriveno je da je čak 26.29% predadolescenata razvilo posttraumatski stresni poremećaj (PTSP) kao rezultat visokog nivoa traumatičnih iskustava tokom rata. Ovi alarmantni nalazi ukazuju na ozbiljan uticaj rata na mentalno zdravlje djece i naglašavaju hitnost pružanja podrške i intervencija. Dodatno, istraživanje je identificiralo dva glavna modaliteta PTSP-a među ovom populacijom - društveno očuvani i društveno oslabljeni. Društveno oslabljeni modalitet karakteriziran je ozbiljnim problemima u društvenim odnosima, izvršnoj funkciji, povjerenju, osjećaju sramote i nemoći da se pomogne drugima. Ovi nalazi naglašavaju složenost PTSP-a i potrebu za prilagođenim intervencijama koje će uzeti u obzir različite manifestacije ovog poremećaja (Manzanero et al., 2024). U istraživanju koje su proveli Thabet i Thabet (2017) na uzorku od 317 djece, pokazalo se da od ponuđenih 28 traumatičnih iskustva koja djeca mogu da prožive prosjek djece u Gazi 9.34 iskustava. Prikazani su podaci o broju odgovora i procentima u Tabeli 1.

Tabela 1. Tipovi traumatičnih iskustava (Thabet i Thabet, 2017, str. 40)

Table 1. Types of traumatic events (Thabet and Thabet, 2017, pp. 40)

Trauma	N	%
Čuti granatiranje područja topništvo	285	89.9
Gledanje osakaćenih tijela na televiziji	285	89.9
Čuti zvukove mlaznih zrakoplova	269	84.9
Svjedočenje znakovima granatiranja na tlu	22	71.6
Svjedočenje ubojstvu ljudi raketama	164	51.7
Čuti ubojstvo bliskog rođaka	152	47.9
Prinudno zadržavanje bez vode ili električne energije u kući	150	47.9
Svjedočenje rušenju kuće prijatelja	121	38.2
Čuti ubojstvo prijatelja	116	36.6
Svjedočenje pucnjava tenkovima i teškim topovima na kuće susjeda	112	35.3
Prinudno zadržavanje kod kuće tijekom upada	98	30.9
Svjedočenje rušenju vlastite kuće	79	24.9
Prijetnja pucnjavom	6	24
Prijetnja telefonskim pozivom da napustite kuću prije bombardiranja	71	22.4
Svjedočenje pucnjava tenkovima i teškim topovima na vlastitu kuću	65	20.5
Svjedočenje uhićenja ili otmice nekoga ili prijatelja	64	20.2
Svjedočenje pucnjava na prijatelja	61	19.2
Prinudno zadržavanje bez mogućnosti odlaska u zahod ili napuštanja prostorije u kući gdje ste bili zatočeni	54	17
Svjedočenje ubojstvu prijatelja	53	16.
Svjedočenje pucnjava na bliskog rođaka	51	16.1
Uništavanje osobnih predmeta tijekom upada	47	14.8
Svjedočenje ubojstvu bliskog rođaka	45	14.2
Pucanje iz metaka, raketa ili bombi	44	13.9
Batine i poniženje od strane vojske	43	13.6
Prijetnja smrću korištenjem kao ljudski štit za uhićenje vaših susjeda od strane vojske	34	10.7
Fizička ozljeda zbog bombardiranja vaše kuće	32	10.1
Prijetnja ubojstvom člana obitelji	26	8.2
Prijetnja smrću	25	7.9

Također, u istraživanju koje je provedeno 2009. godine (Espíe et al., 2009) koje je imalo slične kategorije traumatskih iskustava se pokazala širina i ozbiljnost izazova i trauma sa kojima se djeca u Gazi suočavaju. Rezultati tog istraživanja su predstavljeni u tabeli 2.

Tabela 2. Tipovi traumatičnih iskustava (Espíe et al., 2009, str. 51)

Table 2. Types of traumatic events (Espíe et al., 2009, pp. 51)

	N	%
Svjedočenje ubistvu ili fizičkom zlostavljanju	337	51.8
Uništena ili izgubljena imovina	238	36.6
Smrt bliskog člana porodice	175	26.9
Primljene prijetnje	145	22.3
Fizičke povrede	101	15.5
Prisilno napuštanje doma	155	23.8
Zatvaranje	67	10.3
Raspad porodice	62	9.5
Smrt bliskog člana porodice od bolesti	42	6.5
Seksualno nasilje	6	0.9

Prema klasifikaciji DSM-IV-TR, tri najčešća psihološka oboljenja identificirana tokom ovih istraživanja su bila PTSP, anksioznost i depresija.

Posttraumatski stresni poremećaj (PTSP) nastaje nakon izlaganja traumatičnom događaju. To može biti smrt voljene osobe, napad, nasilje, seksualno zlostavljanje ili katastrofa. Nakon traume, osoba može razviti intenzivne reakcije koje mogu dugoročno utjecati na fizičko i mentalno zdravlje te ometati svakodnevno funkcioniranje „Osnovno obilježje posttraumatskog stresnog poremećaja (PTSP) je razvoj karakterističnih simptoma koji se pojavljuju nakon izloženosti jednom ili više traumatskih događaja“ (DSM-5, 2013, str. 274). PTSP se može javiti u bilo kojoj dobi, a simptomi se obično manifestiraju unutar prvih tri mjeseca nakon traume. Ti simptomi mogu trajati tjednima, mjesecima ili godinama te se mogu mijenjati tijekom vremena. Vanjski podražaji ili novi traumatični događaji mogu pogoršati simptome (DSM-5, 2013). Osim navedenih simptoma, često se kod djece koja su prošla kroz traumatske događaje otkrivaju i drugi psihijatrijski poremećaji. To uključuje veliku depresiju, anksiozne poremećaje, opsesivno-kompulzivni poremećaj, akutni stresni poremećaj, poremećaje ličnosti, disocijativne poremećaje, poremećaje prilagodbe te psihotične poremećaje prema DSM-5. Pored PTSP kod djece u Gazi česta je i anksioznost. Prema definiciji anksioznost je „Emocionalno stanje karakterizirano osjećajem neugode, nemira i napetosti, anticipacijom moguće opasnosti, kao i mnogim fiziološkim promjenama uključujući ubrzani rad srca, povećani krvni pritisak i tjelesnu napetost“ (Vulić-Prtorić, 2006., str. 173). Također, za djecu iz Gaze anksioznost predstavlja raskorak između sadašnjosti i budućnosti. Prema Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić (2011), anksioznost se manifestira kroz četiri područja: emocionalne, kognitivne, bihevioralne i tjelesne simptome. Emocionalni simptomi obuhvaćaju osjećaje kao što su napetost, uplašenost, nervoza, nemir, razdražljivost, osjećaj sputanosti, neugoda, strah od gubitka kontrole te osjećaj umiranja tijekom napada panike. Kognitivni simptomi uključuju probleme s koncentracijom, pamćenjem, kognitivnu konfuziju, fantazije, zabrinutost te magijsko razmišljanje. Bihevioralni simptomi obuhvaćaju povlačenje, sramežljivost, izbjegavanje

osoba koje izazivaju anksioznost, nedostatak koordinacije te osjećaj nemira i nesigurnosti u društvenim situacijama. Tjelesni simptomi uključuju crvenilo ili bljedilo, ubrzano disanje, osjećaj nedostatka zraka ili gušenja, drhtavicu, tremor, mučninu, bolove u trbuhu, bolove u prsima, glavobolju, poteškoće sa spavanjem te ružne snove. Pored ustaljenih definicija PTSP-a, istraživanja u Gazi su identificirala dvije forme PTSP-a. Istraživanje koje je 2024. proveo Manzanero sa suradnicima je pokazalo dva modeliteta PTSP-a, sačuvana društvena i oslabljena društvena. Ključne varijable koje ih razlikuju su povezane s socijalnim vezama, što utiče na efikasnost socijalne podrške i ukazuje na teži oblik PTSP-a. Osobine oslabljenog društvenog PTSP-a uključuju nemogućnost planiranja dnevnih aktivnosti, poremećenu izvršnu funkciju, nedostatak povjerenja u druge, nemogućnost pružanja pomoći drugima, osjećaj sramote i poniženja zbog traumatičnih događaja, te uvjerenje da donosi nesreću sebi i svojoj porodici - što ukazuje na narušene socijalne veze, emocije i povjerenje. Sve navedene varijable pokazale su ozbiljnije rezultate kod slučajeva povezanih s oslabljenim društvenim modalitetom PTSP-a. Oslabljani društveni modalitet PTSP-a pokazao je ozbiljnije psihičke uvjete prema različitim varijablama: a) narušene kognitivne funkcije, uključujući loše pamćenje i zaboravljanje radnji koje dijete ne može rekonstruirati, b) loše fizičko stanje, što obuhvata umor, tjelesne bolove i osjećaj pritiska u grudima, c) negativne misli povezane s socijalnom percepcijom, kao što su osjećaj izolacije u patnji, nedostatak empatije drugih i osjećaj neprijateljstva od strane drugih, d) negativne emocije povezane s socijalnim funkcioniranjem, kao što su samookrivljavanje i osjećaj bespomoćnosti, te e) poremećaj samopojma, što se manifestira kao osjećaj da su dvije osobe u jednom tijelu, pri čemu jedna posmatra djelovanje druge.

Pored ova dva psihološka oboljenja, djeca u Gazi pokazuju i simptome depresije. Depresija je mentalni poremećaj koji se karakterizira promjenama raspoloženja, osjećajem tuge, nedostatkom radosti, emocionalnom prazninom, nedostatkom motivacije, gubitkom interesa te brojnim drugim psihofizičkim simptomima (Hautzinger, 2002). Depresivnost ili depresija karakteriziraju osjećaji žalosti, utučenosti, lošeg raspoloženja, bezvoljnosti, nedostatka motivacije, osjećaj bezvrijednosti, sumnja u sebe, besmislenost, tjeskoba, nemir, nedostatak energije, poremećaji apetita, poremećaj tjelesne težine, poremećaji spavanja, teškoće s koncentracijom te suicidalne misli. Svi ovi simptomi mogu biti normalne, zdrave reakcije na gubitak, neuspjeh, razočaranja, opterećenja ili razdoblja obilježena osamljenošću ili iscrpljenošću, ako ne traju predugo ili nisu izrazito jaki. U kontekstu ratnih događanja, prepoznavanje depresije zahtijeva pažljivu dijagnostiku. Simptomatologija depresivnosti opisuje kliničku sliku depresije prema njezinoj složenosti i patologiji simptoma (Hautzinger, 2002). Ratna zbivanja mogu biti izuzetno traumatična i izazvati teške psihološke posljedice kod ljudi, uključujući depresiju. Depresivni simptomi mogu biti izraženiji kod osoba koje su bile izložene ratnim traumama, kao što su gubitak voljenih, nasilje, izbjeglištvo ili prisilno preseljenje. Na razini sindroma, depresija u kontekstu ratnih zbivanja može obuhvatiti međusobno povezane emocionalne, kognitivne, motoričke, motivacijske, fiziološke i endokrinološke komponente koje proizlaze iz traumatičnih iskustava tijekom rata. Osim toga, depresija kao posljedica ratnih trauma zahtijeva poseban pristup u dijagnostici i liječenju, s obzirom na specifične okolnosti i potrebe pacijenata koji su prošli kroz ratna stradanja.

Istraživanja o provedenim tretmanima

U kontekstu Palestine, ratni sukobi duboko utiču na mentalno zdravlje stanovništva, što otežava ili čak onemogućava potpunu primjenu psihoterapije. Kontinuirana izloženost nasilju, gubitku i strahu stvara konstantan stresni okoliš koji otežava proces ozdravljenja, dok traume povezane s ratom zahtijevaju dugotrajnu i intenzivnu terapiju. Infrastrukturni problemi poput nedostatka pristupa zdravstvenim uslugama, nedostatka stručnog osoblja ili nedostatka sigurnih prostora za terapiju ograničavaju dostupnost i kvalitet psihoterapije. Socijalno-politička dinamika konflikta dodatno otežava pružanje psihoterapije zbog stigme oko mentalnog zdravlja, nedostatka resursa i političkih pritisaka. U konačnici, iako psihoterapija može biti korisna, važno je imati na umu da se u kontekstu ratnih zbivanja često ne može provesti u potpunosti zbog složenosti i težine traumatskih iskustava koje stanovništvo prolazi.

Ovim pitanjem se bavilo istraživanje iz 2009. godine (Espíe et al., 2009). Od 2005. do 2008. godine, putem lokalne mreže za mentalno zdravlje i savjetovanje identificirano je 1369 pacijenata starijih od 1 godine. Muškarci su činili 50.2% svih pacijenata, s većim udjelom muškaraca u Gazanskom području. Pacijenti iz Nablusa su bili stariji od onih iz Gaze. Glavne pritužbe su bile tuga i strah, dok je najčešći klinički izraz bio uznemirenost ili anksioznost, a ozbiljnost simptoma uglavnom umjerena ili blaga. Među pacijentima s dostupnim kliničkim podacima, značajan broj je ispunio kriterije za PTSD, anksiozne poremećaje i depresiju. Djeca su češće imala PTSD, dok su odrasli češće imali depresiju. Traumatični događaji, poput svjedočenja nasilju ili gubitka imovine, bili su česti i prethodili su psihičkim problemima (Espíe et al., 2009).

Psihološka njega je uključivala individualnu, porodičnu i partnersku psihoterapiju, s većim udjelom grupne terapije kod djece. Većina terapija se odvijala kod kuće pacijenta. Dio pacijenata je zahtijevao dodatnu medikaciju. Većina pacijenata je pokazala poboljšanje, posebno djeca i pacijenti iz Gaze. Kod pacijenata s neizmijenjenim ili pogoršanim stanjem, glavni simptomi su bili tuga i agresivno ponašanje. Klinička procjena je provedena korištenjem polustrukturiranog intervjua temeljenog na kriterijima DSM-IV-TR. Rezultati su pokazali da je među 1254 pacijenta, 23.2% prijavilo posttraumatski stresni poremećaj (PTSP), 17.3% anksiozni poremećaj (osim PTSP-a ili akutnog stresnog poremećaja), a 15.3% depresiju. PTSP je češće identificiran kod djece ≤ 15 godina, dok je depresija bila dominantna kod odraslih. Ova istraživanja sugeriraju da bi kratkoročna psihoterapija mogla biti učinkovit tretman za specifične psihijatrijske poremećaje u ranjivim populacijama, uključujući djecu, koja žive u područjima nasilnih sukoba poput Pojasa Gaze i Zapadne obale (Espíe et al., 2009).

Istraživanje o posljedicama traume

Istraživanje Thabet i Thabet (2017) je provedeno kako bi se istražile posljedice traume među palestinskom djecom, s fokusom na utvrđivanju u kojoj mjeri djeca s različitim ponašajnim i emocionalnim poremećajima postaju primarni pokretači nasilja na individualnoj, obiteljskoj i zajedničkoj razini. Također je cilj bio identificirati vrste strategija suočavanja koje djeca koriste kako bi prevladala posljedice traume te istražiti odnos između traume, PTSP-a, mentalnih zdravstvenih problema i strategija suočavanja. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 317 djece, čiji su roditelji i učitelji također sudjelovali pružajući informacije. Uzorak je uključivao podjednak broj dječaka i djevojčica s dobnim rasponom od 9 do 16 godina. Podaci su prikupljeni putem upitnika

i procjena roditelja te učitelja. Analiza je pokazala da su palestinska djeca izložena različitim traumatskim događajima, pri čemu su najčešći bili slušanje granatiranja područja artiljerijom, gledanje osakaćenih tijela na televiziji te slušanje zvukova zrakoplova. Ozbiljnost reakcija na PTSP varirala je, pri čemu su najčešće prijavljene reakcije bile gubitak interesa za važne aktivnosti i poremećaji spavanja. Također, istraživanje je identificiralo razlike u izloženosti traumatskim događajima između spolova i dobne skupine, pri čemu su djevojčice i starija djeca izloženija traumi (Thabet & Thabet, 2017). Što se tiče anksioznosti, rezultati su pokazali da su djevojčice pokazale veći ukupni rezultat anksioznosti od dječaka, posebno u pogledu panike/agorafobije i razdvajanja anksioznosti. Također su identificirane sociodemografske razlike u izloženosti traumatskim događajima i ozbiljnosti reakcija na PTSP, pri čemu su starija djeca pokazala veću tendenciju prema PTSP-u (Thabet & Thabet, 2017).

Što se tiče strategija suočavanja, djeca su koristila različite strategije kako bi prevladala traumu i stres. Najčešće korištene strategije uključivale su slijediti roditeljska pravila, pokušati poboljšati sebe te molitvu, dok su najmanje korištene strategije bile konzumiranje alkohola i pušenje. Provedeno je testiranje koeficijenta korelacije kako bi se istražila povezanost između traumatskih događaja i problema s mentalnim zdravljem djece. Rezultati su pokazali da postoji snažna povezanost između traume i ukupnog ocjenjivanja problema s mentalnim zdravljem od strane učitelja, što znači da učitelji percipiraju veću prisutnost problema s mentalnim zdravljem kod djece koja su izložena traumi. Također je pronađena povezanost između traume i problema s mentalnim zdravljem ocijenjenih od strane samih djece, što ukazuje na to da djeca također percipiraju veći broj problema s mentalnim zdravljem nakon izloženosti traumatskim događajima. Zatim je ispitana veza između traume, anksioznosti, općih problema s mentalnim zdravljem, PTSP-a i strategija suočavanja. Rezultati su pokazali snažnu povezanost između ukupnih traumatskih događaja i PTSP-a, što ukazuje na to da djeca koja su izložena većem broju traumatskih događaja imaju veće šanse za razvoj PTSP-a. Također, utvrđena je povezanost između PTSP-a i drugih varijabli kao što su anksioznost, izražavanje osjećaja, razvijanje socijalne podrške i izbjegavanje problema. Konačno, provedena je analiza kako bi se utvrdila prediktivna vrijednost određenih traumatskih događaja na simptome PTSP-a. Rezultati su pokazali da su fizičko zlostavljanje i poniženje od strane vojske te svjedočenje uhićenju nekoga ili prijatelja bili značajno povezani s PTSP-om, što znači da su ti specifični traumatski događaji povezani s većim rizikom od razvoja PTSP-a kod djece (Thabet & Thabet, 2017).

Rezultati istraživanja pokazuju da oko četvrtine djece ispunjava dijagnostičke kriterije za posttraumatski stresni poremećaj (PTSP), dok su simptomi anksioznosti zabilježeni kod gotovo 60% ispitanika. Pored toga, oko 40% djece ima ponašajne probleme, a gotovo 10% izvješćuje o emocionalnim poteškoćama. Također, većina djece izvješćuje o poremećajima spavanja te poteškoćama u školi, što ukazuje na širok raspon utjecaja traume na njihovu svakodnevnu funkcionalnost.

DISKUSIJA

Studija Thabet i Thabet (2017) koja se bavila posttraumatskim stresnim poremećajem (PTSP) i drugim psihološkim posljedicama ratne traume među djecom u Gazi, pruža izvrstan uvid u složenost i ozbiljnost problema s mentalnim zdravljem s kojima se

suočavaju. S obzirom na visok udio djece koja razvijaju posttraumatski stresni poremećaj (PTSP) i druge poteškoće poput anksioznosti i depresije, jasno je da su ciljana podrška i terapijske intervencije hitno potrebni. Prvo, važno je naglasiti važnost ranog otkrivanja i dijagnosticiranja djece koja su pretrpjela traumu. Zahvaljujući studijama poput istraživanja Thabet i Thabet (2017) moguće je identificirati glavne traumatske događaje koji najčešće pogađaju djecu, kao i najčešće simptome. Ovo dubinsko znanje omogućuje zdravstvenim i mentalnim stručnjacima da razviju strategije za rano otkrivanje i procjenu djece koja su pod povećanim rizikom od razvoja posttraumatskog stresnog poremećaja i drugih problema mentalnog zdravlja. Nadalje, liječenje traumatizirane djece zahtijeva integrirani pristup koji uključuje više terapijskih metoda. Kako istraživanja naglašavaju, psihoterapija igra ključnu ulogu u podršci i liječenju djece s posttraumatskim stresnim poremećajem (PTSP) i drugim poteškoćama. Međutim, postoji niz izazova u Gazi i sličnim područjima zahvaćenim sukobima koji mogu spriječiti pristup psihoterapiji, kao što su: nedostatak infrastrukture, ograničen pristup zdravstvenim uslugama i stigmatizacija mentalnog zdravlja. Stoga je uz individualnu psihoterapiju važno razvijati i provoditi grupne terapijske programe koji djeci omogućuju da svoja iskustva, osjećaje i strategije suočavanja podijele s drugim osobama koje su doživjele sličnu traumu. Također je važno uključiti obitelj u terapijski proces kako bi se osigurala podrška i razumijevanje u njihovoj okolini. Osim toga, tretman traumatizirane djece treba uključivati i edukaciju o strategijama suočavanja sa stresom i izbjegavanja sekundarne traume. Djeca bi trebala imati priliku naučiti prepoznati svoje emocije i upravljati njima te razviti zdrave načine izražavanja i obrade traumatskih iskustava.

Konačno, kako bi se osigurala učinkovitost liječenja, važno je sustavno pratiti i evaluirati napredak djece u terapijskom procesu. To omogućuje prilagođavanje terapije individualnim potrebama te pružanje odgovarajuće podrške i intervencija. Ukratko, proces identifikacije i liječenja traumatizirane djece u Gazi zahtijeva integrirani pristup koji uključuje rano otkrivanje, psihoterapiju, podršku obitelji i zajednice, edukaciju o strategijama suočavanja, kao i praćenje i praćenje te sistemsku procjenu napretka. Samo takvim sveobuhvatnim pristupom djeci koja su pretrpjela a i dalje trpe traumu ratnog sukoba možemo pružiti potrebnu podršku i olakšati proces ozdravljenja.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad naglašava duboku kompleksnost i ozbiljnost problema mentalnog zdravlja koje djeca u Gazi suočavaju kao posljedicu traumatičnih iskustava tijekom ratnih sukoba. Istraživanje pruža dubok uvid u prevalenciju posttraumatskog stresnog poremećaja (PTSP), anksioznosti i depresije među djecom, ističući hitnost potrebe za podrškom i terapijskim intervencijama. Važno je istaknuti visoku stopu djece koja su razvila PTSP zbog traumatičnih iskustava tijekom rata, naglašavajući potrebu za ciljanom podrškom i terapijskim intervencijama. Također, istraživanje identificira različite modalitete PTSP-a, što ukazuje na složenost ovog poremećaja i potrebu za prilagođenim terapijskim pristupima. Analiza istraživanja otkriva širok spektar traumatskih iskustava koje djeca doživljavaju, poput svjedočenja nasilju, gubitka voljenih i izbjeglištva. To naglašava važnost rane identifikacije i dijagnostike djece koja su izložena ovim traumama kako bi se pružila odgovarajuća podrška i terapijske intervencije. Ovaj članak ističe važnost

integriranog pristupa u liječenju traumatizirane djece, što uključuje individualnu i grupnu terapiju, podršku obitelji i zajednice te edukaciju o strategijama suočavanja sa stresom. Sustavno praćenje i evaluacija napretka djece u terapijskom procesu ključno je za pružanje odgovarajuće podrške i intervencija. Važno je za reći da proces identifikacije i liječenja traumatizirane djece u Gazi zahtijeva sveobuhvatan pristup koji uključuje rano otkrivanje, psihoterapiju, podršku obitelji i zajednice te sustavno praćenje i evaluaciju napretka. Samo takvim integriranim pristupom možemo pružiti potrebnu podršku i olakšati proces ozdravljenja djece koja su pretrpjela traumu ratnih sukoba.

LITERATURA

- Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje DSM – 5* (Hrvatski prevod). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). APA.
- Espié, E., Gaboulaud, V., Baubet, T., Casas, G., Mouchenik, Y., Yun, O., Grais, R. F., & Moro, M. R. (2009). Trauma-related psychological disorders among Palestinian children and adults in Gaza and West Bank, 2005-2008. *International Journal of Mental Health Systems*, 3(1), 21. <https://doi.org/10.1186/1752-4458-3-21>
- Hautzinger, M. (2002). *Depresija - modeli, dijagnosticiranje, psihoterapije, liječenje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Manzanero, A. L., Aroztegui, J., Fernández, J., Guarch-Rubio, M., Álvarez, M. Á., El-Astal, S., & Hemaïd, F. (2024). War, Torture and Trauma in Preadolescents from Gaza Strip. Two Different Modalities of PTSD. *Anuario de Psicología Jurídica*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.5093/apj2024a6>
- Thabet, A. A. M., & Thabet, S. S. (2017). Coping with trauma among children in South of Gaza Strip. *Psychology and Cognitive Science Openventio Journal*, 3(2), 36-47. <http://dx.doi.org/10.17140/PCSOJ-3-122>
- Vulić-Prtorić, A. (2006). Anksiozna osjetljivost: Fenomenologija i teorije. *Suvremena psihologija*, 9(2), 171-193.
- Vulić-Prtorić, A. i Cifrek-Kolarić, M. (2011). *Istraživanja u razvojnoj psihopatologiji*. Zagreb: Naklada Slap.

ATRIBUTI “ŠTREBERSKE LIČNOSTI” KAO PREDIKTORI USAMLJENOSTI I SAMOĆE KOD MLADIH

“NERDY PERSONALITY” ATTRIBUTES AS PREDICTORS OF LONELINESS AND SOLITUDE IN YOUNG PEOPLE

Jelena DAVIDOVIĆ RAKIĆ, Miljana PAVIĆEVIĆ, Jelena MINIĆ

Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, Filozofski fakultet
Kosovska Mitrovica, Katedra za psihologiju, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi prediktivna moć atributa “štreberske ličnosti” (interesovanje za učenje i nauku, interesovanje za knjige i društvena neangažovanost) u predviđanju socijalne i emocionalne usamljenosti (u ljubavi i u porodici) i preferirane samoće. Uzorak su činili mladi, njih ukupno 444 (258 ženskog i 186 muškog pola), prosečne starosti $AS = 16.35$, $SD = 3.37$. U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti: Skala samoprocene atributa “štreberske ličnosti”, Skala socijalne i emocionalne usamljenosti i Skala preferirane samoće. Rezultati regresione analize pokazuju da atributi “štreberske ličnosti” kao model objašnjavaju 8.3% varijanse socijalne usamljenosti ($R^2 = 0.083$, $F = 13.32$, $p < 0.01$), a iz grupe prediktorskih varijabli su se izdvojili interesovanje za knjige ($\beta = -0.22$, $p < 0.01$) i društvena neangažovanost ($\beta = 0.16$, $p < 0.01$). Atribiti “štreberske ličnosti” objašnjavaju 4.4% varijanse usamljenosti u ljubavi kao prvog aspekta emocionalne usamljenosti ($R^2 = 0.044$, $F = 6.82$, $p < 0.01$), a značajan prediktor je društvena neangažovanost ($\beta = 0.23$, $p < 0.01$). Takođe, atribiti “štreberske ličnosti” objašnjavaju 9.5% varijanse usamljenosti u porodici kao drugog aspekta emocionalne usamljenosti ($R^2 = 0.095$, $F = 15.35$, $p < 0.01$), a značajna prediktorska varijabla je društvena neangažovanost ($\beta = 0.27$, $p < 0.01$). Na kraju, atribiti “štreberske ličnosti” objašnjavaju 14.2% varijanse preferirane samoće ($R^2 = 0.142$, $F = 24.23$, $p < 0.01$), a značajne prediktorske varijable su interesovanje za učenje i nauku ($\beta = 0.26$, $p < 0.01$) i društvena neangažovanost ($\beta = 0.15$, $p < 0.05$). Osobe sa atributima “štrebera” su introvertne, stidljive i nedruštvene koje mogu pokazivati socijalnu neintegrisanost i nezadovoljstvo različitim aspektima porodičnih i partnerskih odnosa. Međutim, imajući u vidu da samoprocena atributa “štreberske ličnosti” u većem procentu objašnjava preferiranu samoću u odnosu na socijalnu i emocionalnu usamljenost, to upućuje na zaključak da je želja za samoćom znak unutrašnje sigurnosti, a ne nesigurnosti.

Ključne reči: “štreberska ličnost”, socijalna usamljenost, emocionalna usamljenost, preferirana samoća

ABSTRACT

The aim of the research was to determine the predictive strength of "geek personality" traits (interest in learning and science, interest in books and social disengagement) in predicting social and emotional loneliness (in love and in the family) and preferred solitude. The study included a sample of 444 young people (258 female and 186 male), average age $AS = 16.35$, $SD = 3.37$. The following tools were used in the research: Nerdly Personality Attributes Scale", Social and Emotional Loneliness Scale and Preference for Solitude Scale. The results of the regression analysis show that the "nerdy personality" attributes as a model explain 8.3% of the variance of social loneliness ($R^2 = 0.083$, $F = 13.32$, $p < 0.01$), while from the group of predictor variables, interest in books ($\beta = -0.22$, $p < 0.01$) and social disengagement ($\beta = 0.16$, $p < 0.01$) are

noteworthy. "Nerdy personality" attributes explain 4.4% of the variance of loneliness in love as the first aspect of emotional loneliness ($R^2 = 0.044$, $F = 6.82$, $p < 0.01$), and a significant predictor is social disengagement ($\beta = 0.23$, $p < 0.01$). Also, "nerdy personality" attributes explain 9.5% of the variance of loneliness in the family as another aspect of emotional loneliness ($R^2 = 0.095$, $F = 15.35$, $p < 0.01$), while a significant predictor variable is social disengagement ($\beta = 0.27$, $p < 0.01$). Finally, the "nerdy personality" attributes explain 14.2% of the variance in preferred solitude ($R^2 = 0.142$, $F = 24.23$, $p < 0.01$), while the significant predictor variables are interest in learning and science ($\beta = 0.26$, $p < 0.01$) and social disengagement ($\beta = 0.15$, $p < 0.05$). People with "nerdy" attributes are introverted, shy and unsociable and they may exhibit social disengagement and dissatisfaction with various aspects of family and partner relationships. The desire for solitude is, however, a sign of inner security rather than insecurity, given that the self-assessment of the "nerdy personality" attributes explains the preferred solitude in relation to social and emotional loneliness in a higher percentage.

Keywords: „nerdy personality“, social loneliness, emotional loneliness, preferred solitude

UVOD

Iako je obrazovanje važan faktor pozitivnih ličnih, društvenih, ali ekonomskih promena u jednom društvu, neretko se dešava da oni koji žele da postignu akademski uspeh budu izloženi stigmatizaciji od strane svojih vršnjaka, do te mere da se to odražava i na njihovu celokupnu ličnost i uspeh u budućnosti. Akademski uspeh učenika je važna tema koja se ne tiče samo učenika kao osnovnog subjekta obrazovnog procesa, već i njihovih roditelja, nastavnika, naučnih radnika, kreatora obrazovnih sistema i politika, kao i celokupne društvene zajednice. Kako bismo ukazivali na značaj ove teme, na njenu aktuelnost, kompleksnost i višestruku uslovljenost, nastojali smo da u radu ispitamo jedan deo učenika koji je okarakterisan kao „štreberi“. Pojava da učenike koji se izdvajaju u znanju i veštinama, njihovi vršnjaci nazivaju „štreberima“, prisutna je u svim obrazovnim sistemima i na svim nivoima, počevši od osnovne škole pa do fakulteta. Učenici koji su okarakterisani kao „štreberi“ susreću se sa mnogobrojnim posledicama ovakvog etiketiranja. Oni nisu popularni među svojim vršnjacima, često ih zadirkuju ili vrše brutalno verbalno nasilje nad njima. Takođe se pokazalo da „štreberi“ često budu odbacivani od strane svojih vršnjaka, pa tako dolaze do toga da se socijalno distanciraju i izoluju (Moulton, Moulton, Housewright, & Bailey, 1998) i da su usamljeni, što povlači za sobom porast anksioznosti i umanjivanje samopoštovanja (Prinstein & La Greca, 2002). Neke studije pokazale su da etiketiranje učenika kao „štrebera“ dovodi do pada u okviru akademskog postignuća ili angažovanja koje ulaže u školske aktivnosti, iz razloga što učenik prestaje da se dodatno trudi, zato što ne želi da bude okarakterisan kao „štreber“ (Pelkner, Günther, & Boehnke, 2002). U pokušaju da bolje razumemo i pristupimo ovoj temi sa naučne strane, realizovali smo istraživanje koje se fokusira na samoprocenu atributa "štreberske" ličnosti, socijalnu i emocionalnu usamljenost i preferiranu samoću među učenicima srednjih škola.

“Štreberska ličnost”

Štreber" je reč koja potiče iz nemačkog jezika, i u bukvalnom značenju te reči, označava osobu koja uspeh postiže na taj način što se nekome dodvorava i osmišljava različite načine za to. U tumačenju Dudena (2007), značenje reči "štreber" razlikuje se u zavisnosti od vrste reči, pa tako glagol "streben" znači da neko intenzivno teži da

postigne uspeh, dok se imenica pojavljuje isključivo u pogrdnom značenju i odnosi se na osobu koja je nastrojena sebičnim ciljevima i po svaku cenu želi da uspe (Bodroža i Jakšić, 2014). Učenici koji su okarakterisani kao „štreberi“ (Bodroža i Ćirović, 2014) pokazuju umereno pozitivnu povezanost sa školskim uspehom. „Štrebera“ karakteriše ambicioznost, težnja ka visokim akademskim postignućima, ulaganje i usmeravanje dosta napora ka postizanju akademskog uspeha. Pomenuto ulaganje napora može biti povezano i sa visokim sposobnostima učenika (Juvonen & Murdock, 1993). Prema ovim istraživačima, „štreber“ je osoba koja teži uspehu, odnosno osoba čije je individualne karakteristike usmeravaju ka postizanju akademskog uspeha. Štreber“ je učenik koji je visoko savestan i introvertan, čije se osobine ličnosti kreću ka zatvorenosti (Rentzsch, Schroeder-Abe, & Schutz, 2013). Takođe, kada govorimo o „štreberima“, sa njima se povezuju i osobine stidljivosti, nedruželjivosti, nošenja garderobe koja nije popularna u društvu, nepokazivanje afiniteta ka sportu, a Bodroža i Ćirović (2014) ističu kao jednu od karakteristika i to da takav učenik često sedi u blizini nastavnika.

Prema Bodroža i Jakšić (2014) učenici koji se ističu u pojedinačnim predmetima i u ukupnom uspehu, doživljavaju neprijatnosti koje izazivaju i određene negativne posledice, koje se tiču opadanja akademskih aspiracija, zatim uvećanja sklonosti ka depresivnom ponašanju i anksioznosti. Bodroža i Jakšić (2014) navode da u naučnoj literaturi ne postoji veliki broj studija koje se bave ovom temom, ali su, sagledavajući prisustvo stereotipa o „štreberima“ u školama, došli do zaključka da akademski uspeh predstavlja samo jedan segment koji dovodi do etiketiranja učenika kao „štrebera“, a da se ostali elementi tiču posebnih obrazaca relacija prema ličnom postignuću u okviru škole, kao i aspekata ličnog i socijalnog funkcionisanja. Najbitniji faktor rizika (Bodroža i Jakšić, 2014) predstavlja pojava da učenik sam sebe vizualizuje kao uspešnog učenika i u skladu sa tim zaključkom ulaže aktivni napor da ostvari akademski uspeh. To nadalje vodi ka pojačanom riziku od etiketiranja i pojavi umanjenog samopoštovanja na polju fizičkog izgleda i sporta, introvertnosti, nesnalaženja u socijalnim interakcijama i lošijim socijalnim veština.

Fenomen „štrebera“ nije izjednačen sa akademskom darovitošću učenika, jer uključuje i neke dodatne elemente koji utiču na to da li će neki učenik biti određen kao „štreber“ ili neće. Zato je u studijama koje se bave fenomenom „štrebera“ (Bodroža i Jakšić, 2014; Bodroža i Ćirović, 2014) govori ne o akademskoj darovitosti učenika, već o onima koji su akademski orijentisani. Naime, učenici koji su okarakterisani kao „štreberi“ susreću se sa mnogobrojnim posledicama ovakvog etiketiranja. Oni nisu popularni među svojim vršnjacima, često ih zadirkuju ili vrše brutalno verbalno nasilje nad njima. Takođe se pokazalo da „štreberi“ često budu odbacivani od strane svojih vršnjaka, pa tako dolaze do toga da se socijalno distanciraju i izoluju (Moulton, Moulton, Housewright, & Bailey, 1998). Takvi učenici su češće usamljeni, što povlači za sobom porast anksioznosti i umanjivanje samopoštovanja (Prinstein & La Greca, 2002). Neke studije pokazale su da etiketiranje učenika kao „štrebera“ dovodi do pada u okviru akademskog postignuća ili angažovanja koje učenik ulaže u školske aktivnosti, iz razloga što učenik prestaje da se dodatno trudi, zato što ne želi da bude okarakterisan kao „štreber“ (Pelkner et al, 2002).

Socijalna i emocionalna usamljenost

Većina definicija usamljenosti naglašava da je to neprijatno i emocionalno uznemirujuće iskustvo. Iako se usamljenost javlja u svim periodima razvoja individue, tokom

adolescencije ona je relativno izraženija. Najčešći razlozi za ovu povećanu pojavu usamljenosti kod adolescenata odnose se na specifične razvojne zadatke i procese koji uključuju dostizanje emocionalne i ponašajne nezavisnosti od roditelja, kao i formiranje novih bliskih prijateljskih veza sa vršnjacima. Istraživači koji proučavaju usamljenost saglasnisu da postoje dve karakteristike iskustva usamljenosti (Peplau & Perlman, 1982 prema Russell, Cutrona, Rose, & Yurko, 1984). Prva karakteristika ukazuje na to da je usamljenost neugodno iskustvo (slično drugim negativnim emocionalnim stanjima kao što su: depresija ili anksioznost). Kada je u pitanju druga karakteristika ističese da usamljenost nije isto što i socijalna izolacija, već ona predstavlja subjektivno percipiranu manjkavost u mreži socijalnih odnosa pojedinca, koje mogu biti kvantitativne (npr. nedostatak prijatelja) ili kvalitativne (npr. nedostatak intimnosti s drugima).

Jedan od najznačajnijih predstavnika ovog pristupa je Vajs (Weiss, prema Nekić, 2006). Prema njegovom shvatanju, usamljenost prvenstveno zavisi od percepcije pojedinca da njegove potrebe nisu zadovoljene u odnosima sa drugima. Prema Vajsu (Weiss, prema Nekić, 2006) postoji šest osnovnih potreba, koje on naziva još i socijalnim zalihama i to: vođenje, potvrđivanje vlastite vrednosti, socijalna integracija, privrženost, briga za druge i pouzdani oslonac. Funkcija svakog odnosa je specifična i upravo iz tog razloga on ne može biti zamenjen nekom drugom vrstom odnosa. Kako svaki odnos ima posebnu funkciju, tako se ističe potreba za dva tipa usamljenosti: socijalnu usamljenost i emocionalnu usamljenost. Socijalna usamljenost proističe iz osećaja nedostatka značajnih prijateljskih veza i učlanjenosti u zajednicu, dok je emocionalna usamljenost rezultat osećaja nedostatka bliskih i intimnih odnosa. Može se pretpostaviti da bi i različite dimenzije privrženosti imale bitnu ulogu u predviđanju socijalne i emocionalne usamljenosti u adolescenciji (Nekić, 2006). Kako je adolescencija razvojni period u kojem se intenzivnije počinju uspostavljati prisniji odnosi sa vršnjacima, to je ujedno i period u kojem dolazi do promene u hijerarhiji objekata privrženosti (Stefanović-Stanojević, 2011).

Samoća

Samoća se razlikuje od usamljenosti jer uključuje želju osobe da bude sama, pri čemu doživljava prijatne, a ne neprijatne emocije. Osoba može biti sama, a da se pri tome ne oseća usamljenom, kao što se može osećati usamljenom i u društvu drugih ljudi (Tucak Janković, Nekić i Burić, 2013). Za razliku od usamljenosti, samoća kao konstrukt je manje istraživana. Prema Lacković-Grgin (2008) samoća se odnosi na stanje u kojem živimo i delujemo sami bez osećaja izolacije ili usamljenosti. Reč je o željenom stanju u kome se pojedinac svojevolumno povlači od drugih zbog odmora, relaksacije, samorefleksije, umetničkih i kreativnih pobuda, učenja, psihičkog oporavka nakon stresnih događaja ili iz nekih drugih razloga. Samoća omogućava bolje usmeravanje pažnje na sadržaje usamljenih aktivnosti, bolje odlučivanje i planiranje. Prema Storr-u (1988) želja za samoćom je znak unutrašnje sigurnosti, a ne nesigurnosti i u mnogim kulturama se ona podstiče da bi se osobe oporavile od stresa. Burger (1995) navodi da introvertirane osobe više preferiraju samoću od ekstravertiranih. Prema Maslovu (1982), samoća je izraženija kod samoostvarenih osoba, a može poslužiti i za suočavanje sa stresom, kao „odbojnik stresa“ (Larson & Lee, 1996). Marcoen i Goossens (1993) govore o samoći kao o želji za povlačenjem iz interakcija sa drugim ljudima u svrhu uključivanja u aktivnosti intrinzične prirode. Vreme koje provedemo po sopstvenom

izboru odvojeni od drugih, potrebno je za filozofsku refleksiju, za razmišljanje sa samim sobom ili za kreativne aktivnosti, hobije i druge aktivnosti. Kako bi se ipak izbegla negativna konotacija pojma samoća, u literaturi se ponekad umesto ovoga pojma koriste prošireni termini, kao što su preferirana samoća ili preferencija samoće. Preferirana samoća omogućava mladim ljudima da u aktivnostima poput slušanja muzike, čitanja, pisanja, učenja, slobodno izražavaju svoje emocije. Tendencija ka samoći raste sa porastom samopoštovanja i samoaktualizacije. Zato deca sa godinama sve više postaju otpornija na samoću bez panike i patnje. U kasnoj adolescenciji samoća se kristalizuje (Larson, 1997), posebno u kulturama koje neguju razvoj individualizma nasuprot kolektivismu. U takvim kulturama mladi preferiraju samoću zbog kreativnih aktivnosti i refleksije o sebi i svetu oko sebe, ali i provere sopstvenih potencijala (Newell, 1994; Pedersen, 1997). Prema Pedersen (1997) mladi koji preferiraju samoću više nego intimnosti sa porodicom, bave se kreativnim aktivnostima i na taj način teže postizanju autonomije od roditelja.

Predmet istraživanja bio je da se ispita prediktivna moć atributa „štreberske ličnosti“ (interesovanje za učenje i nauku, interesovanje za knjige i društvena neangažovanost) u predviđanju socijalne i emocionalne usamljenosti (u ljubavi i u porodici) i preferirane samoće. Osnovno istraživačko pitanje je: da li osobe koje su okrenute učenju i nauci i nisu društveno aktivne pokazuju veći stepen socijalne i emocionalne usamljenosti ili pak preferiraju samoću?

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika se sastoji od učenika završnih razreda srednjih škola, oba pola, sa teritorije Republike Srbije. Uzorak ima karakteristike prigodnog uzorka, a podaci su prikupljeni online, putem linka. U istraživanju je učestvovalo 444 ispitanika, od čega je 186 (41.9 %) muškog pola a 258 (58.1%) ženskog pola, prosečne starosti $AS = 16.35$, $SD = 3.37$. Imajući u vidu da su u pitanju maloletni ispitanici, saglasnost za učešće u istraživanju dali su njihovi roditelji pisanim putem. Najviše ispitanika obuhvaćenih ovim istraživanjem završilo je predhodnu školsku godinu sa odličnim uspehom od 4.50 do 4.99 (38.7%) i sa uspehom 5.00 (27.5%), dok je najmanji broj ispitanika ponavljalo razred (0.5%) i imalo dovoljan uspeh (0.9%).

Mjerni Instrumenti

U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti: Skala atributa „štreberske ličnosti“ (NPAS) (Open Psychometrics, 2015), Skala socijalne i emocionalne usamljenosti (Čubela Adorić i Nekić, 2004), Adaptirana skala preferirane samoće (Lacković-Grgin i Nekić, 2002) i Upitnik osnovnih podataka o ispitanicima.

Skala atributa „štreberske ličnosti“ (NPAS) (Open Psychometrics, 2015) koja je korišćena u radu je skraćena verzija skale. Naime, ona je razvijena da kvantifikuje šta se tačno podrazumeva pod „štreberstvo“, odnosno ko sebe određuje kao „štrebera“. U nizu anketa u istraživanju, od ispitanika je zatraženo da ocene brojne tvrdnje o sopstvenoj ličnosti, a zatim i da se odluče da li se smatraju „štreberom“ ili ne. Ukupno je na skali bilo 445 tvrdnji. Konačna Skala atributa „štreberske“ ličnosti konstruisana je odabirom 26 najboljih tvrdnji koje su bile u korelaciji sa samoprijavljenim „štreberstvom“

(<https://openpsychometrics.org/tests/NPAS/>). Pouzdanost skale u ovom istraživanju iznosi $\alpha = 0.88$.

Skala socijalne i emocionalne usamljenosti (Ćubela Adorić i Nekić, 2004) sastoji se od 3 subskale koja svaka za sebe, ispituju usamljenost u domenima prijateljskih odnosa (subskala socijalne usamljenosti, 13 ajtema), odnosa sa porodicom (subskala usamljenosti u porodici, 11 ajtema) i ljubavnih veza (subskala usamljenosti u ljubavi, 12 ajtema). Sve subskale sadrže i pozitivno i negativno formulisane tvrdnje. Svi ajtemi koji čine skalu, njih 36, su poređani u nizu i primenjuju se kao jedinstven instrument. Pritom, ajtemi sa subskale socijalne usamljenosti nižu se jedan za drugim, dok se ajtemi sa subskala usamljenosti u ljubavi i u porodici smenjuju međusobno, što odražava pretpostavku da se ta dva niza ajtema odnose zapravo na isti tip usamljenosti (emocionalna usamljenost). Na svim subskalama ispitanik odgovara na taj način što procenjuje visinu svog slaganja sa tvrdnjama na sedmostepenoj Likertovoj skali. Pouzdanost skale u ovom istraživanju iznosi $\alpha = 0.90$.

Adaptirana skala preferirane samoće (Lacković-Grgin i Nekić, 2002) sadrži 7 ajtema i namenjena je merenju samoće opisane kao želja osobe da bude sama, pri čemu ne doživljava neprijatne nego prijatne emocije. U pitanju je petostepena skala Likertovog tipa na kojoj ispitanici izražavaju slaganje sa tvrdnjama od 1 (uopšte se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene). Ukupan rezultat se formira kao linearna kombinacija procena na skali od 1 do 5, pri čemu se rezultat može kretati od 7 do 35. Pouzdanost skale u ovom istraživanju iznosi $\alpha = 0.78$.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji za varijable atributi “štreberske ličnosti”, socijalna i emocionalna usamljenost i preferirana samoća.

Table 1. Descriptive indicators for the variables attributes of "nerdy personality", social and emotional loneliness and preferred solitude.

	N	Min	Max	AS	SD
Interesovanje za učenje i nauku	444	11	55	26.75	7.98
Interesovanje za knjige	444	7	35	16.73	5.51
Društvena neangažovanost	444	7	35	15.64	6.03
Socijalna usamljenost	444	13	89	31.96	15.89
Usamljenost u porodici	444	11	70	21.82	13.33
Usamljenost u ljubavi	444	12	84	47.96	14.34
Preferirana samoća	444	7	35	22.20	6.50

U Tabeli 1. dat je prikaz deskriptivne statistike za varijable atributi “štreberske ličnosti”, socijalna i emocionalna usamljenost i preferirana samoća. Na osnovu rezultata, vidi se da je najizraženiji atribut štreberske ličnosti” interesovanje za učenje i nauku. Ovaj rezultat možemo jednim delom razumeti imajući u vidu samu strukturu uzorka. Naime, najviše ispitanika je završilo predhodnu školsku godinu sa odličnim uspehom od 4.50 do 4.99 (38.7%) i sa uspehom 5.00 (27.5%). Što se tiče socijalne i emocionalne usamljenosti, ispitanici pokazuju najveću usamljenost u ljubavnim odnosima. Ovaj rezultat se može protumačiti u skladu sa potrebom za prisnom ljubavnom vezom i nezadovoljstvo aktualnim statusom u domenu ljubavnih veza. Ovaj rezultat možemo jednim delom razumeti imajući u vidu aktuelni razvoji period u kom se ispitanici nalaze.

Naime, ispitanici se nalaze u periodu adolescencije, koji karakterišu brojne kvalitativne i kvantitativne promene, koje su pritom sveobuhvatne i odnose se na sve aspekte razvoja i na različite nivoe funkcionisanja (Минић, 2019). Navedene promene obuhvataju intrapsihičku i interpsihičku stvarnost adolescenata (Erikson, 2008). Pored promena u anatomskoj, fizičkoj, intelektualnoj, moralnoj, obuhvataju i promene socijalnoj, emocionalnoj i seksualnoj oblasti. Rezultati na varijabli preferirana samoća nalaze se oko prosečnih vrednosti imajući u vidu empirijski okvir od 7 do 35.

Tabela 2. Atributi “štreberske ličnosti” kao prediktori socijalne usamljenosti
Table 2. "Nerdy personality" attributes as predictors of social loneliness

	R	R²	F	β	p
	0.289	0.083	13.328		
Interesovanje za učenje i nauku				0.092	0.229
Interesovanje za knjige				-0.221	0.002**
Društvena neangažovanost				0.321	0.000**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

U Tabeli 2. dat je prikaz regresione analize. Atributi “štreberske ličnosti” kao model objašnjavaju 8.3% varijanse socijalne usamljenosti, a iz grupe prediktorskih varijabli su se izdvojili interesovanje za knjige sa negativnim predzankom β koeficijenta ($\beta = -0.22$, $p < 0.01$) i društvena neangažovanost ($\beta = 0.16$, $p < 0.01$). Imajući u vidu negativni predznak β koeficijenta, može se pretpostaviti da kod ispitanika nije toliko prisutno interesovanje za učenje koliko nerazvijene socijalne veštine i doživljaj socijalne neintegrisanosti što ih sprečava da se upuste u interpersonalne interakcije zbog čega se kod njih javlja socijalna usamljenost. I druga istraživanja (Rentzsch, Schröder-Abé, & Schütz, 2013) pokazuju da je korelacija školskog uspeha i etiketiranja kao “štrebera” samo umerena, što znači da treba uzeti u obzir i druge faktore poput osobina ličnosti koji sprečavaju socijalnu integraciju ovih učenika. Naime, introvertnost i savesnost su osobine karakteristične za etiketirane učenike kao i niže samopoštovanje u pogledu fizičke atraktivnosti i sportskih veština. Rezultati jednog ranijeg istraživanja su pokazali da skromnost u pogledu dobrih ocena, bavljenje sportom i druželjubivost vode ka pozitivnijoj oceni od strane vršnjaka, pa čak su bili pozitivnije procenjeni ukoliko su prikazani kao druželjubivi, iako se nisu bavili sportom (Rentzsch, Schütz, & Schröder-Abé, 2011). Pored izražene akademske orijentacije i savesnosti, učenike će dodatno izložiti opasnosti od stigmatizacije i sniženo samopoštovanje u pogledu fizičkog izgleda i sporta, povučenost i lošije socijalne veštine (Bodrža i Jakšić, 2014).

Tabela 3. Atributi “štreberske ličnosti” kao prediktori usamljenosti u ljubavi
Table 3. "Nerdy personality" attributes as predictors of loneliness in love

	R	R²	F	β	p
	0.211	0.044	6.823		
Interesovanje za učenje i nauku				-0.049	0.531
Interesovanje za knjige				0.012	0.874
Društvena neangažovanost				0.234	0.000**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Atribiti “štreberske ličnosti” objašnjavaju i 4.4% varijanse usamljenosti u ljubavi kao prvog aspekta emocionalne usamljenosti, a značajan prediktor je društvena

neangažovanost ($\beta = 0.23$, $p < 0.01$) (Tabela 3.). Slične rezultate nalazimo i u drugim istraživanjima, gde “štreberske ličnosti” nisu uspele da zadovolje potrebe za emocionalnom bliskošću i intimnošću u odnosima sa partnerima (Russell, Cutrona, Rose, & Yurko, 1984). Takođe, treba imati u vidu da je subskala usamljenost u ljubavi osetljiva i na karakteristike ljubavnih veza koje mogu biti specifične za određeni razvojni period, što proširuje njenu primenljivost ne samo u proučavanju fenomena usamljenosti, nego i razvoja relacijskog identiteta u ovom domenu (Ćubela i Nekić, 2002).

Tabela 4. Atributi “štreberske ličnosti” kao prediktori usamljenosti u porodici

Table 4. "Nerdy personality" attributes as predictors of family loneliness

	R	R²	F	β	p
	0.308	0.095	15.349		
Interesovanje za učenje i nauku				0.134	0.078
Interesovanje za knjige				-0.108	0.131
Društvena neangažovanost				0.272	0.000**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Iz Tabele 4. se vidi da atribiti “štreberske ličnosti” objašnjavaju 9.5% varijanse usamljenosti u porodici kao drugog aspekta emocionalne usamljenosti, a značajna prediktorska varijabla je društvena neangažovanost ($\beta = 0.27$, $p < 0.01$). Osobe koje nemaju razvijene socijalne veštine i izbegavaju druženje, pokazuju i nezadovoljstvo različitim aspektima odnosa sa porodicom, od zadovoljenja potrebe za pripadanjem do podrške, razumijevanja i brige (Ćubela Adorić i Nekić, 2004). U periodu adolescencije se očekuje da mlade osobe postanu emocionalno i ponašajno nezavisni od roditelja. Naime, značajan razvojni zadatak u periodu adolescencije je formiranje društvenog, polnog i radnog selfa (Kuburić, 1994), ali i ostvarivanje ekonomske i emocionalne nezavisnosti u odnosu na bliske odrasle osobe (Havinghurst, 1965 prema Minić, 2019). Međutim, ukoliko u tome ne uspeju, javlja se nezadovoljstvo porodičnim odnosima, a zatim i osećaj usamljenosti u porodici.

Tabela 5. Atributi “štreberske ličnosti” kao prediktori preferirane samoće

Table 5. "Nerdy personality" attributes as predictors of preferred solitude

	R	R²	F	β	p
	.377	.142	24.231		
Interesovanje za učenje i nauku				.259	.001**
Interesovanje za knjige				-.002	.977
Društvena neangažovanost				.153	.000**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

U Tabeli 5. je prikazana regresiona analiza u kojoj atribiti “štreberske ličnosti” objašnjavaju 14.2% varijanse preferirane samoće, a značajne prediktorske varijable su interesovanje za učenje i nauku ($\beta = 0.26$, $p < 0.01$) i društvena neangažovanost ($\beta = 0.15$, $p < 0.05$). Prethodna istraživanja pokazuju da, za razliku od usamljenosti čiji je uticaj na dobrobit isključivo negativan, uticaj samoće na dobrobit može biti i pozitivan i negativan. To zavisi od preferencija pojedinca da bude sam, od spoljašnjih faktora, od toga da je li samoća željena, koji joj je cilj i čime je ispunjena (Rokach, 1990; Wilkins, Burch & Solitude, 1999). Tako je samoća koja nije nužno izbor pojedinca povezana sa izraženijom sramežljivošću, depresijom, samosvešću i inhibicijom i niskim

samopoštovanjem, dok je preferirana samoća povezana sa relaksacijom, postizanjem unutrašnjeg mira, učenjem, kreativnim izražavanjem i uopšte sa dobrobiti pojedinca (Tucak Januković, 2019), što se pokazalo i u ovom istraživanju. Dakle, preferirana samoća ne predstavlja beg od drugih niti posledicu razočarenja u druge ljude i socijalne odnose, već povezanost sa drugima kao i sa samim sobom.

ZAKLJUČAK

Nastojeći da razumemo jednu od čestih etiketa među učenicima, „štreber“, organizovali smo istraživanje kako bismo atribut „štreberska ličnost“ bolje razumeli. Dobijeni rezultati ukazuju da atributi „štreberske ličnosti“ kao model, u manjem procentu objašnjavaju pojavu socijalne usamljenosti, usamljenosti u ljubavi i porodici u odnosu na procenat objašnjene varijanse preferirane samoće, što upućuje na zaključak da „štreberi“ biraju samoću kako bi se posvetili svojim interesovanjima, hobijima i sobom. Imajući navedeno u vidu možemo zaključiti da je želja za samoćom znak unutrašnje sigurnosti, a ne nesigurnosti. Takođe, učenike okarakterisane kao, „štrebere“, treba podržati u procesu ostvarivanja njihovih aspiracija i planiranih profesionalnih uspeha, kako bi se izbeglo podbacivanje i neuspeh, koji može da usledi kao posledica etiketiranja. Imajući u vidu navedeno, važno je preduzeti određene preventivne i-ili interventne mere među vršnjacima kako bi se etiketiranje učenika koji imaju visoke niove aspiracije i postignuća umanjilo ili eliminisalo. Preduzimanje navedenih mera moglo bi uticati i na smanjenje i preveniranje različitih oblika vršnjačkog nasilja. Istraživanje predstavlja doprinos razumevanju atributa „štreberske“ ličnosti i može imati implikacije za obrazovni sektor i psihološku podršku učenicima.

Rezultatai dobijeni u ovom istraživanju su korisni i za organizovanje nekih novih istraživanja, kao što je uključivanje nivoa obrazovanja roditelja, roditeljskih očekivanja u vezi školskog uspeha i ispitivanje uloge porodice u procesu obrazovanja i postizanja uspeha učenika. Poznato je da u uspehu učenika važnu ulogu ima i obrazovanje njihovih roditelja. Naime, ono pokazuje u kojoj meri su roditelji sposobni da pruže pomoć učeniku u školskim zadacima, zatim kakvu vrednost pridaju obrazovanju i razvoju akademskih ciljeva. Tim putem deca generišu i usvajaju model ponašanja i ophođenja prema školskim obavezama. Uloga porodice je značajan kada je u pitanju školska uspešnost dece u celini, razvoj mišljenja i bazičnih misaonih operacija (Čudina-Obradović i Obradović, 2006), ali i identifikovanje i podrška u razvijanju darovitosti (Altaras Dimitrijević, 2006). Roditeljske aspiracije, ciljevi i vrednosti, kao i ponašanje roditelja prema detetu povezani su sa njegovim akademskim uspehom (Šimić-Šašić, Klarin i Proroković, 2011). Takođe, imajući u vidu da neki autori ističu da su roditelji učenika srednjih škola manje uključeni u akademski uspeh svoje dece, u odnosu na učenike osnovnih škola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), valjalo bi organizovati istraživanje sa roditeljima dece različitog uzrasta.

LITERATURA

- Altaras Dimitrijević, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Beograd: Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju
- Bodroža, B. i Cirović, I. (2014). Validacija upitnika za merenje stereotipa prema „štreberima“. U *Odjel za psihologiju (Ur.), XIX Dani psihologije u zadru (str. 77)*. Sveučilište u Zadru.

- Bodroža, B. i Jakšić, I. (2014). Stereotip o učenicima sa izraženom akademskom orijentacijom: ko su „štreberi” I zašto ih ne volimo?. *Primenjena psihologija*, 7(3), 429-448.
- Burger, J. M. (1995). Individual Differences in Preference for Solitude. *Journal of Research in Personality*, 29(1), 85-108. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/jrpe.1995.1005>
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Ćubela Adorić, V., Nekić, M. (2004): Skala socijalne i emocionalne usamljenosti. U A. Proroković, K. Lacković-Grgin, V. Ćubela Adorić i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika: svezak 2* (str. 36-45). Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet u Zadru.
- Ćubela, V. i Nekić, M. (2002). Usamljenost srednjoškolaca u domenama prijateljskih, obiteljskih i ljubavnih odnosa: Prilog validaciji upitnika SELSA. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 41(18), 69-94.
- Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1170618>
- Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1993). How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 365-376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.85.2.365>
- Kuburić, Z. (1994). *Porodica i psihičko zdravlje dece*. Beograd: Teološki institut za obrazovanje i statistiku.
- Lacković-Grgin, K. (2008). *Usamljenost: Fenomenologija, teorije i istraživanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K. i Nekić, M. (2002). Adaptirana skala preferirane samoće. U K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Ćubela i Z. Penezić (Ur.). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika: svezak 1* (str. 23-24). Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet u Zadru.
- Lacković-Grgin, K., Penezić, Z. i Sorić, I. (1998). Usamljenost i samoća studenata: uloga afilijativne motivacije i nekih osobnih značajki. *Društvena istraživanja*, 7(4-5(36-37)), 543-558.
- Larson, R. W. (1997). The Emergence of Solitude as a Constructive Domain of Experience in Early Adolescence. *Child Development*, 68(1), 80-93.
- Larson, R.W., Lee, M. (1996). The Capacity to Be Alone as a Stress Buffer. *The Journal of Social Psychology*, 136(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/00224545.1996.9923024>
- Marcoen, A., & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude towards aloneness, and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson & H. Rodriguez – Tome (Eds.). *Adolescence and its social worlds* (pp. 197-227). Hove: Erlbaum.
- Maslow, A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Минић, Ј. (2019). *Збирка вежби из развојне психологије*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted & talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21(2), 153-154. <https://doi.org/10.1080/02783199809553950>
- Nekić, M. (2006). *Social and emotional loneliness in adolescence: The role of personality, attachment, social provisions and social strategies* (Doctoral dissertation). Filozofski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu.
- Newell, P. B. (1994.). A systems model of privacy. *Journal of Environ-mental Psychology*, 14, 65-78.
- Open Psychometrics. (2015). *Nerd Test: Nerdy Personality Attributes Scale*. <https://openpsychometrics.org/tests/NPAS/>

- Pedersen, D. M. (1997). Psychological Functions of Privacy. *Journal of Environmental Psychology, 17*(2), 147-156. <https://doi.org/10.1006/jevp.1997.0049>
- Pelkner, A.-K., Günther, R., & Boehnke, K. (2002). Die Angst vor sozialer Ausgrenzung als leistungshemmender Faktor. Zum Stellenwert guter mathematischer Schulleistungen unter Gleichaltrigen [The fear of social exclusion as an achievement-inhibiting factor: The value of high mathematics achievement among peers]. *Zeitschrift für Pädagogik, 45*, 326-340.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (Eds.) (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley-Interscience, New York.
- Prinstein, M. J., & La Greca, A. M. (2002). Peer crowd affiliation and internalizing distress in childhood and adolescence: A longitudinal follow-back study. *Journal of Research on Adolescence, 12*(3), 325-351. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1532-7795.00036>
- Rentzsch, K., Schröder-Abé, M., & Schütz, A. (2013). Being called a "Streber": The roles of personality and competition in the labelling of academically oriented students. *European Journal of Personality, 27*, 411-427. <https://doi.org/10.1002/per.1884>
- Rentzsch, K., Schütz, A., & Schröder-Abé, M. (2011). Being labeled nerd: Factorsthat influence the social acceptance of high-achieving students. *Journal of Experimental Educatio, 79*(2), 143-168. <http://dx.doi.org/10.1080/00220970903292900>
- Rokach A. (1990). Surviving and coping with loneliness. *The Journal of psychology, 124*(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/00223980.1990.10543204>
- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: an examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of personality and social psychology, 46*(6), 1313-1321. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.46.6.1313>
- Stefanović-Stanojević, T. (2011). *Afektivna vezanost – razvoj, modaliteti i procena*. Niš: Filozofski fakultet.
- Storr, A. (1988). *Solitude*. Harper Collins Publishers, London.
- Šimić-Šašić, S., Klarin, M. i Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada, 18*(1), 31-62.
- Tucak Junaković, I. (2019). Usporedba odnosa usamljenosti i preferirane samoće s nekim sociodemografskim varijablama i aspektima subjektivne i psihološke dobrobiti odraslih. *Socijalna psihijatrija, 47*(1), 3-27.
- Tucak Junaković, I., Nekić, M. i Burić, I. (2013). Usamljenost i preferirana samoća kao prediktori samoprocjene zdravlja odraslih. *Medica Jadertina, 43*(1-2), 11-21.
- Wilkins, L. E., & Burch, S. (1999). Solitude: A creative power for NP success. *Kansas Nurse, 74*(9), 13-14.

UTJECAJ TJELESNE AKTIVNOSTI NA KVALITETU SNA ADOLESCENATA

THE IMPACT OF PHYSICAL ACTIVITY ON THE QUALITY OF SLEEP IN ADOLESCENTS

Nikolina ZAPLATIOĆ DEGAČ^{1,2}, Anica KUZMIĆ¹, Ivana ŽIVODER¹

¹Sveučilište Sjever, Sveučilišni centar Varaždin, Varaždin, Hrvatska

²Fakulteta za zdravstvene vede, Univerza v Novem mestu, Novo mesto, Slovenija

Pregledni rad

APSTRAKT

Tjelesna aktivnost kao i kvalitetan san predstavljaju ključne čimbenike za zdravlje ljudi. Povezanost kvalitete sna i tjelesnih aktivnosti najčešće se analizira kod odraslih dok kod adolescenata je manje istražena. Adolescencija je ključno razdoblje u životu tijekom kojeg se razvijaju navike spavanja i tjelesne aktivnosti koje mogu imati dugoročne pozitivne ili negativne posljedice na zdravlje. U doba adolescencije san ima esencijalnu ulogu za tjelesni, mentalni, društveni i emocionalni razvoj pojedinca. Niska razina tjelesne aktivnosti i niska kvaliteta sna prediktori su za pretilost, niz kroničnih nezaraznih bolesti, loše mentalno zdravlje te probleme s pažnjom i ponašanjem. Cilj rada je istražiti specifične tipove tjelesne aktivnosti i njihov utjecaj na različite aspekte sna adolescenata kako bi se bolje razumjeli mehanizmi ove povezanosti. Istraživanje je provedeno analizom znanstvenih radova objavljenim u relevantnim bazama podataka (Scopus, PubMed, Medline) u periodu od 2013.do 2023. godine, upotrebom ključnih riječi: adolescencija, tjelesna aktivnost, kvaliteta sna. Zaključak temeljen na analizi ovog pregleda upućuje na važnost promicanja tjelesne aktivnosti kod adolescenata kao sredstva za poboljšanje kvalitete sna. Također, važno je educirati adolescente o učinkovitosti redovite tjelesne aktivnosti za njihov san te im pružiti podršku uključivanjem obitelji, odgojno obrazovnih ustanova i šire zajednice te im osigurati potrebne resurse s ciljem unaprjeđenja zdravlja i dobrobiti.

Ključne riječi: tjelesna aktivnost, san, adolescencija

ABSTRACT

Physical activity as well as quality sleep are key factors for human health. The connection between sleep quality and physical activity is most commonly analyzed in adults, while it is less researched in adolescents. Adolescence is a crucial period in life during which sleep and physical activity habits develop, which can have long-term positive or negative consequences on health. During adolescence, sleep plays an essential role in physical, mental, social, and emotional development. Low levels of physical activity and poor sleep quality are predictors of obesity, numerous chronic noncommunicable diseases, poor mental health, as well as attention and behavioral problems. The aim of this study is to explore specific types of physical activity and their impact on various aspects of sleep in adolescents in order to better understand the mechanisms of this association. The research was conducted by analyzing scientific papers published in relevant databases (Scopus, PubMed, Medline) from 2013 to 2023, using keywords: adolescence, physical activity, sleep quality. The conclusion based on the analysis of this review emphasizes the importance of promoting physical activity among adolescents as a means of improving sleep quality. Furthermore, it is important to educate adolescents about the effectiveness of regular physical activity for their sleep and to provide them with support by

involving families, educational institutions, and the wider community, and by ensuring necessary resources to enhance health and well-being.

Keywords: physical activity, sleep, adolescence

UVOD

Adolescencija predstavlja sredinu perioda u odrastanju odnosno prijelaz iz djetinjstva u odraslu dob te uobičajeno traje od 13. do 20. godine. To je jedinstvena faza ljudskog razvoja i važno vrijeme za postavljanje temelja dobrog zdravlja. Adolescenti doživljavaju brz fizički, kognitivni i psihosocijalni rast. Fizički rast obilježen je mnoštvom različitih anatomskih i fizioloških promjena ovisno o spolu, dok su kognitivni i psihosocijalni rast slični u oba spola. Kognitivne promjene u adolescenciji odražavaju se u učinkovitijoj obradi informacija, učenju i zaključivanju te razvijanju tako zvane kognitivne kontrole odnosno sposobnosti razmišljanja i planiranje, a ne impluzivnog djelovanja. Adolescenti također razvijaju veću sposobnost strateškog rješavanja problema, deduktivnog zaključivanja i obrade informacija. Psihosocijalni razvoj u adolescenciji uključuje razvijanje identiteta i sposobnost samousmjerenja. Razumijevanje sebe, razumijevanje vlastitog mjesta u svijetu i razumijevanje vlastite sposobnosti da utječe na svijet (tj. djelovanje) procesi su koji se počinju oblikovati tijekom adolescencije u tandemu s fiziološkim, neurobiološkim i kognitivnim promjenama (Backes et al., 2019). Tijekom adolescencije pojedinac uspostavlja obrasce ponašanja na primjer, povezane s prehranom, tjelesnom aktivnošću, snom, uporabom stvari i seksualnom aktivnošću – koji mogu zaštititi njegovo zdravlje i zdravlje drugih oko njega ili dovesti zdravlje u opasnost sada i u budućnosti.

Svjetska zdravstvena organizacija – SZO (World Health Organization – WHO) definira tjelesnu aktivnost kao bilo koji tjelesni pokret koji izvode skeletni mišić, a za čiju je realizaciju potreban određeni utrošak energije. Tjelesna aktivnost odnosi se na svo kretanje tijekom dana što uključuje slobodno vrijeme, radne aktivnosti i transport, a klasificira se kroz razine intenziteta: niska, umjerena i visoka tjelesna aktivnost (WHO, 2022). Mjerena jedinica za intenzitet tjelesne aktivnosti je metabolički ekvivalent (MET). Aktivnosti niskog intenziteta su aktivnosti do 3 MET-a (npr. hodanje do 4km/h). Aktivnosti umjerenog intenziteta podrazumijevaju raspon u MET-ovima od 3 do 6 (npr. hodanje veće od 4,8 km/h, stacionarni bicikl), dok aktivnosti visokog intenziteta podrazumijevaju aktivnosti veće od 6 MET-ova kao što su na primjer trčanje, preskakanje užeta, trbušnjaci, čučnjevi (Elmahgoub i sur. 2011). Tjelesna aktivnost umjerenog i jakog intenziteta ima brojne dobrobiti na tjelesno, mentalno i socijalno zdravlje pojedinca. Prema izvještaju SZO-a iz 2016. godine čak 81% adolescenata nedovoljno je tjelesno aktivno. Preporuke o tjelesnoj aktivnosti za adolescente obuhvaćaju barem 60 minuta dnevno tjelesne aktivnosti umjerenog do jakog intenziteta, uglavnom aerobne. Preporuke su za uključivanje aerobne aktivnosti jakog intenziteta, kao i one koje jačaju mišiće i kosti, najmanje 3 dana u tjednu te je izrazito veliki naglasak na ograničenje vremena provedenog u sjedećem načinu života, osobito količina vremena provedenog pred ekranom u slobodno vrijeme. U navedenom izvještaju adolescentice su bile neaktivnije u odnosu na adolescente, pri čemu 85% naspram 78% nije ispunjavalo preporuke SZO-a o najmanje 60 minuta tjelesne aktivnosti umjerenog do jakog intenziteta dnevno. Navedene preporuke uvelike doprinose boljoj kvaliteti života

adolescenata. Manja je stopa incidencije pretilosti i nezazarnih bolesti kao što su kardiovaskularne bolesti, dijabetes i rak, smanjuju se simptomi depresije i tjeskobe te se poboljšavaju vještine prosuđivanja, razmišljanja i učenja (WHO, 2022). Sjedilačko ponašanje također je u velikoj mjeri prisutno kod adolescenata te uz tjelesnu neaktivnost uvelike doprinosi lošijoj kvaliteti života. Ono predstavlja ponašanje u budnom stanju koje karakterizira potrošnja energije ≤ 1.5 MET-a (npr. korištenje pametnog telefona/tableta, gledanje televizije, igranje videoigara, vožnju automobilom, čitanje knjige) (Tremblay et al., 2017). Sjedilačko ponašanje široko je rasprostranjeno među djecom i adolescentima diljem svijeta i uz tjelesnu neaktivnost predstavlja globalni problem te je stoga SZO pokrenula globalni akcijski plan smanjenja stope tjelesne neaktivnosti i sjedilačkog ponašanja za 15% do 2030. godine (WHO, 2018).

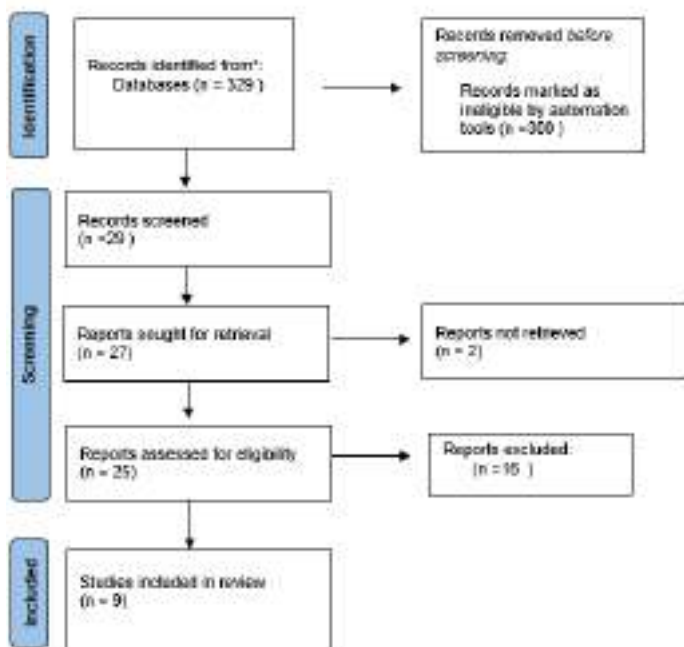
Uz tjelesnu aktivnost, za kvalitetan život adolescenata nužan je dobar i kvalitetan san. San ima ulogu u održavanju homeostaze kontroliranjem dnevnih ritmova, a varira s dobi. Američka akademija za medicinu spavanja izdala je preporuke za trajanje sna ovisno o dobi. Za adolescente u dobi od 13 do 18 godina preporučeno je trajanje sna od 8 do 10 sati u danu (Paruthi et al., 2016). U doba adolescencije san ima esencijalnu ulogu za tjelesni, mentalni, društveni i emocionalni razvoj pojedinca. Spavanje u adolescenata potiče pažnju, pamćenje i analitičko mišljenje te čini razmišljanje oštrijim. Olakšava ekspanzivno razmišljanje koje potiče kreativnost (Sio i sur. 2013). S obzirom na važnost sna za rad mozga, lako je uvidjeti zašto adolescenti koji ne spavaju dovoljno imaju tendenciju da pate od pretjerane pospanosti i nedostatka pažnje koji mogu naštetiti njihovom akademskom uspjehu (Perez-Lloret et al., 2013). Nedostatak sna može utjecati na raspoloženje, uzrokujući razdražljivost i pretjerane emocionalne reakcije. Dugotrajni gubitak sna može negativno utjecati na emocionalni razvoj (McMakin et al., 2016). povećavajući rizik od međuljudskih sukoba kao i ozbiljnijih problema s mentalnim zdravljem. Veća je vjerojatnost da će se kod neispavanog adolescenta javiti tjeskoba, depresija i suicidalne misli i ponašanja (Roberts & Duong, 2014). Unatoč postojećim dokazima koji naglašavaju važnost sna, većina adolescenata ne spava dovoljno. U prilog tome govore brojna istraživanja (Bonnar et al., 2015; Cha et al., 2018; Chue et al., 2018), no ne postoji jasan razlog nedostatka sna u toj dobi. Postoje čimbenici koji pridonose ovom problemu, no oni zavise od osobe do osobe. Adolescenti razvijaju jaku tendenciju da budu „noćne ptice“, ostaju budni dokasno i spavaju dulje. Stručnjaci vjeruju da je ovo dvostruki biološki impuls koji utječe na cirkadijalni ritam i ciklus spavanja i budnosti. Prvo, imaju nagon za spavanje koji se razvija sporije, što znači da se ne počnu osjećati umorno sve do kasnovečernjih sati. Drugo, tijelo kasnije tijekom dana počinje proizvoditi melatonin, hormon koji pomaže pri spavanju. Uz smanjeno spavanje radnim danima, tinejdžeri mogu pokušati nadoknaditi spavanje vikendom, ali to može pogoršati njihov odgođeni raspored spavanja i nedosljedan noćni odmor. Prenatran dnevni raspored, školske i izvanškolske obaveze i stres koji se javlja posljedično ukoliko adolescent nije u mogućnosti ispuniti navedeno ili kasni izaziva stres koji doprinosi problemima spavanja i nesanicu. Jedan od gorućih problema kada se govori o problemima sa snom je izloženost elektroničkim uređajima svih vrsta. Osim što dolazne obavijesti remete san, smanjena je i proizvodnja melatonina zbog izlaganja svjetlu pametnih telefona i/ili tableta.

Značajan tjelesni razvoj događa se tijekom adolescencije na što može negativno utjecati nedostatak sna. U adolescenata koji ne spavaju dovoljno povećan je rizik od pojave

pretilosti, dijabetesa, metaboličkih problema, pada imuniteta i kardiovaskularnih problema. Također, nedostatak sna može utjecati na razvoj frontalnog režnja mozga koji je ključan za kontrolu impluzivnog ponašanja. Stoga, ne iznenađuje podatak kako osobe koji pate od nedostatka sna su sklonije rizičnijem ponašanju (vožnja pod utjecajem alkohola, primjena mobitela tijekom vožnje, uporaba droga i alkohola, rizično seksualno ponašanje, sklonost tučnjavama) (Wheaton et al., 2016; Meldrum & Restivo, 2014).

METODE ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno analizom znanstvenih radova objavljenim u relevantnim Postupabazama podataka (Scopus, PubMed, Medline) u periodu od 2013. do 2023. godine, upotrebom ključnih riječi: adolescencija, tjelesna aktivnost, kvaliteta sna. Za povezivanje riječi i izraza unutar upita za pretraživanje korišteni su Booleovi operatori: AND,+, OR. U analizu su uzeti isključivo cjeloviti radovi dostupni besplatno te radovi na hrvatskom i engleskom jeziku.



Slika 1. Postupa identifikacije i selekcije istraživanja
Figure 1. Procedure of research identification and selection

REZULTATI

Nakon pregleda radova u istraživanje je uključeno 15 studija koje su zadovoljile kriterije uključivanja (period publikacije, ključne riječi, dobnu skupinu). Rezultati uključenih studija prikazani su tablično uz navođenje autora i godine publikacije, ciljeva, materijala i metoda te rezultata (Tabela 1).

Tabela 1. Pregled uključenih studija
Table 1. Review of included studies

Autor i godina	Čiljevi	Materijali i metode	Rezultati
Lang i suradnici (2013)	Ispitati odnos između tjelesne aktivnosti i sna procjenjujući obje komponente i subjektivno i objektivno.	U istraživanju je sudjelovalo 56 ispitanika, no 37 ih je uspješno završilo istraživanje. Tjelesna aktivnost i san procijenjeni su subjektivno i objektivno. Subjektivna procjena tjelesne aktivnosti provedena je na način da su ispitanici ispunili International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), dok je objektivna procjena realizirana obradom rezultata koje je zabilježilo digitalni akcelometar kojeg su ispitanici nosili 3 dana i noći oko ručnog zgloba nedominantne ruke. Subjektivna procjena sna ispitana je primjenom Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI), dok su za objektivnu procjenu sna ispitanici bili podvignuti elektroencefalografiji kroz 3 dana i noći.	Intenzivna tjelesna aktivnost bolje predviđa dobar san od umjerene tjelesne aktivnosti, a samoprocijenjena razina tjelesne aktivnosti čini se boljim prediktorom od objektivne tjelesne aktivnosti. Međutim, samoprocijenjena razina tjelesne aktivnosti bolji je prediktor za samoprocijenjeni san, dok objektivna razina tjelesne aktivnosti ima jači utjecaj na objektivni san. Muškarci prijavljuju manje pritužbi na san od žena.
Mendelson i suradnici (2016)	Ovo istraživanje imalo je za cilj procijeniti utjecaj vježbanja na trajanje i kvalitete sna te razinu tjelesne aktivnosti kod pretilih adolescenata.	Dvadeset pretilih adolescenata (dob: 14,5±1,5 godina; indeks tjelesne mase: 34,0±4,7 kg/m ²) i dvadeset adolescenata normalne tjelesne težine (NT) sudjelovalo je u noćnoj polisomnografiji i nosilo akcelometar (SenseWear Bodymedia) tijekom 7 dana. Pretili adolescenati su sudjelovali u 12-tjednom nadziranom programu vježbanja koji se sastojao od 180 minuta tjedno. Program vježbanja uključivao je kombinaciju aerobnog vježbanja i treninga snage.	Trajanje sna bilo je veće kod adolescenata normalne tjelesne težine u usporedbi s pretilima (P<0.05). Pretili adolescenti su imali veći indeks apneje-hipopneje od adolescenata normalne tjelesne težine (P<0.05). Tjelesna aktivnost (prosječna dnevni metabolički ekvivalent zadatka [MET]) prema akcelometru bila je niža kod pretilih adolescenata (P<0.05). Nakon vježbanja, pretili adolescenti su povećali trajanje sna (+64.4 min; veličina učinka: 0.88; P=0.025) i učinkovitost sna (+7.6%; veličina učinka: 0.76; P=0.028). Razina tjelesne aktivnosti povećana je kod pretilih adolescenata, što pokazuje povećani broj koraka u danu i prosječni dnevni MET-ovi (P<0.05). Poboľšano trajanje sna bilo je povezano s poboľšanim prosječnim dnevnom MET-ovima (r=0.48, P=0.04). Ovo istraživanje potvrđuje promijenjeno trajanje i kvalitetu sna kod pretilih adolescenata te se iz njega može zaključiti kako vježbanje poboľšava trajanje sna, kvalitetu sna i tjelesnu aktivnost.

Tabela Tabela 1. nastavak
Table 1. continuation

Autor i godina	Ciljevi	Materijali i metode	Rezultati
Hamilton i suradnici (2023)	Ovo istraživanje ispitivalo je dnevne i prosječne učinke tjelesne aktivnosti i korištenja društvenih medija (npr. video razgovori, slanje poruka i društvene mreže) na san adolescenata tijekom pandemije COVID-19.	U istraživanju je sudjelovalo 93 djevojčica u dobi od 12 do 17 godina koje su tijekom 10 dana svakodnevno vodile online subjektivnu procjenu putem upitnika. Pitanja u upitniku odnosila su se na san, tjelesnu aktivnost i korištenje društvenih medija.	Nije bilo značajnog utjecaja dnevnih promjena u tjelesnoj aktivnosti u odnosu na prosječnu vrijednost pojedinca na percipirano vrijeme spavanja, trajanje ili kvalitetu sna. Međutim, postojao je značajan utjecaj tjelesne aktivnosti na vrijeme spavanja, pri čemu su djevojke koje su prosječno manje vježbale tijekom dana prijavile kasniji odlazak na spavanje. Nije bilo utjecaja tjelesne aktivnosti na prosječno trajanje ili kvalitetu sna.
Baldursdotir i suradnici (2017)	Cilj ove pilot studije bio je ispitati utjecaj kratke intervencije tjelesne aktivnosti na subjektivnu kvalitetu sna adolescenata.	U trojednoj intervenciji tjelesne aktivnosti, učenci četiri islandke srednje škole s randomizirani u intervencijsku skupinu s pedometrima i dnevnici koraka ili kontrolnu skupinu bez pedometara i dnevnika. Od 84, ukupno 53 učenika, u dobi od 15 do 16 godina, pružili su potpune podatke ili minimalno dva dana podataka o koracima (od mogućih tri) kao i mjerenja kvalitete sna na početku i nakon praćenja. Subjektivna kvaliteta sna obuhvaćala je procjenu latencije početka spavanja, noćna buđenja, opću kvalitetu sna i dostatnost sna. Dnevni koraci procijenjeni su pomoću pedometara Yamax CW-701.	Intervencijska skupina (n = 26) imala je značajno veći prosječni broj koraka ($p = 0.03$, parcijalni $\eta^2 = 0.093$) u usporedbi s kontrolnom skupinom (n = 27) u praćenju. Subjektivna kvaliteta sna poboljšala se ($p = 0.02$, parcijalni $\eta^2 = 0.203$) tijekom vremena u intervencijskoj skupini, ali ne i u kontrolnoj skupini. Kratke intervencije tjelesne aktivnosti temeljene na pedometrima i dnevnicima koraka mogu biti učinkovite u poboljšanju subjektivne kvalitete sna adolescenata.
Master i suradnici (2019)	Istraživanje je imalo za cilj procijeniti vremensku povezanost između spavanja i dnevne tjelesne aktivnosti te sjedilačkog ponašanja tijekom dana među adolescentima iz studije Fragile Families & Child Wellbeing Study.	Skupina adolescenata u dobi od 15 godina (N = 417) nosilo je monitore za aktivitaju jedan tjedan tijekom školske godine iz kojih su izvedene dnevne minute u sjedilačkoj i umjereno-intenzivnoj tjelesnoj aktivnosti (MVP) te mjere noćnog sna. Višerazinski modeli testirali su vremenske povezanosti početka noćnog spavanja, pomaka odlaska na spavanje, trajanje i učinkovitost održavanja sna, s dnevnim razinama tjelesne aktivnosti i sjedilačkim ponašanjem.	Dokazane povezanosti između spavanja i tjelesne aktivnosti sugeriraju da promicanje MVPA može pomoći u ranom odlasku na spavanje, produljiti trajanje sna i povećati učinkovitost spavanja, što je ključno za zdrav razvoj adolescenata.

Tabela 1. nastavak
Table 1. continuation

Autor i godina	Ciljevi	Materijali i metode	Rezultati
Negele i suradnici (2020)	Cilji istraživanja je bio ispitati povezanost objektivno procijenjene tjelesne aktivnosti s kvalitetom sna među adolescentima.	Akcelerometri (Actigraph GT3X) su nošeni jedan tjedan od strane 1223 sudionika tijekom 15-godišnjeg praćenja njemačke novorođenčadi kako bi se mjerila tjelesna aktivnost (TA) i san. TA je kategorizirana u sjedilačku, nisku i umjerenu do intenzivnu tjelesnu aktivnost (MVPA) prema Sasaki i Romanzini. San je analiziran prema algoritmu razvijenom od strane Sadeha. Kvaliteta sna je predstavljena efikasnošću sna (SE), latencijom početka sna (SOL) i vremenom budnosti po satu nakon početka sna (TAPH). San i aktivnost su dodatno bilježeni dnevnicima.	Tjelesna aktivnost čini se povezanom samo s kvalitetom sna sljedeće noći. Među ženskim sudionicima, SE se poboljšavao ($b = 0.12$ [95% CI = (0.05; 0.18)]) po 10 minuta povećanja MVPA. SOL se smanjivao ($OR = 0.83$ [95% CI = (0.69; 0.99)]) među muškim sudionicima s najmanje 60 minuta MVPA dnevno. Bavljene slobodnim sportom MVPA bilo je povezano s većim SE među ženskim ($b = 0.70$ [95% CI = (0.22; 1.17)]) i muškim sudionicima ($b = 0.76$ [95% CI = (0.18; 1.34)]). Također, TAPH među ženskim ($b = 0.37$ [95% CI = (0.65; 0.09)]) i SOL među muškim subjektima ($OR = 0.70$ [95% CI = (0.57; 0.85)]) smanjivali su se. Povećanje životne aktivnosti bilo je povezano s dužom SOL među ženskim ($OR = 1.36$ [95% CI = (1.15; 1.62)]) i muškim sudionicima ($OR = 1.32$ [95% CI = (1.10; 1.58)]). U ovom velikom populacijskom uzorku njemačkih adolescenta, MVPA i slobodni sport poboljšavali su kvalitetu sna kratkoročno, podržavajući redovitu TA kod adolescenta u korist njihova zdravlja.
Park (2014)	Ispitati povezanost tjelesne aktivnosti (PA) s kvalitetom sna, percipiranim stresom i problematičnim korištenjem interneta na uzorku korejskih adolescenta diljem Koreje.	Korišteni su podaci iz korejske ankete o rizičnom ponašanju mladih iz 2010. na webu (KYRBS). KYRBS je statističko istraživanje koje je odobrila vlada i koje svake godine od 2005. provode Ministarstvo obrazovanja, Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi i Korejski centri za kontrolu i prevenciju bolesti kako bi pratili rizična ponašanja povezana sa zdravljem među korejskim adolescentima. U istraživanju je sudjelovalo 73 238 učenika u dobi od 12 do 18 godina. Za procjenu tjelesne aktivnosti korišten je modificirani IPAQ upitnik. Problematično korištenje interneta mjereno je skalom sklonosti ovisnosti o internetu za mlade – kratka forma (KS skala) koju je razvila Korejska nacionalna agencija za informacijsko društvo. Ispitivana je razina percipiranog stresa i zadovoljstvo spavanja.	Tjelesno aktivniji ispitanici imali su značajno višu razinu zadovoljstva snom, nižu razinu stresa i niže rezultate na KS ljestvici od neaktivnih ispitanika.

Tabela 1. nastavak
Table 1. continuation

Autor i godina	Ciljevi	Materijali i metode	Rezultati
Hrafnkelsdottir i suradnici (2020)	Glavni cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između varijacija u objektivno izmjerenoj količini sna, kvaliteti i vremenu provedenom u snu te vremenu provedenom pred ekranom i u tjelesnoj aktivnosti kod islandskih adolescenata.	U istraživanju je sudjelovalo 315 adolescenata u dobi 15 – 16 godina kod kojih je mjereno vrijeme provedeno ispred ekrana (broj sati u danu) te tjelesna aktivnost i san pomoću akcelometra.	Sa svakih dodatnih 100 min/dnevno tjelesne aktivnosti (oko 5% prosječne dnevne aktivnosti), došlo je do smanjenja trajanja odmora i sna za 3.1 min i 2.5 min, respektivno, kao i 0.3 manje buđenja i 0.15 min ranijeg vremena buđenja. Sa svakih dodatnih 100 min/dnevno u tjelesnoj aktivnosti, varijabilnost u broju buđenja smanjila se za 0.14, a varijabilnost u vremenu buđenja smanjila se za 1.4 minute. Nije primijećena značajna povezanost između tjelesne aktivnosti i noćnih varijacija u ukupnom vremenu sna ili odmora, učinkovitosti sna, latencije početka sna ili vremena odlaska na spavanje.
Murphy (2022)	Cilj istraživanja je istražiti povezanost između sna, tjelesne aktivnosti i mentalnog zdravlja.	U istraživanju je sudjelovalo 5661 adolescent kod kojih je procijenjeno mentalno zdravlje, tjelesna aktivnost modificiranom verzijom Take PART upitnika te su ispitanici klasificirani prema intenzitetu tjelesne aktivnosti na nisko aktivne, umjereno aktivne i visokoaktivne. San je procijenjen Pittsburgh Sleep Quality Indeks upitnikom.	Veći obujam tjelesne aktivnosti i sudjelovanje u više sportova bili su značajno povezani s boljim i kvalitetnijim snom.

DISKUSIJA

Pregledom literature odabrano je devet istraživanja čiji je cilj bio ispitati povezanost tjelesne aktivnosti i sna kod adolescenata. Ova povezanost duboka je i složena te ovisna o vrsti i intenzitetu vježbanja te individualnim karakteristikama adolescenta. Vrlo rijetko se ispituju ove dvije varijable zasebno već u korelaciji s mentalnim zdravljem adolescenata, vremenom provedenim pred ekranom te korištenjem društvenih medija. Lang i suradnici (2013) su u svom istraživanju došli do rezultata da je 66% uzorka procijenilo svoju razinu tjelesne aktivnosti kao visoku, dok objektivna mjerenja tjelesne aktivnosti otkrivaju da 53% nije ispunilo preporuke za tjelesnu aktivnost. Rezultati pokazuju relativno visoku usklađenost između IPAQ-a i akcelerometra za intenzivnu tjelesnu aktivnost, ali ne i za umjerenu tjelesnu aktivnost, dok je opći uzorak rezultata pokazao da subjektivni kontinuitet i kvaliteta sna pokazuju slabe ili nikakve korelacije s objektivnim mjerenjima kontinuiteta sna i fragmentacije sna. Adolescenti koji su prijavili visoku razinu tjelesne aktivnosti imali su kraće latencije početka spavanja i duže latencije REM faze sna. Viša objektivno procijenjena tjelesna aktivnost povezana je s duljim latencijama REM faze sna. Međutim, razlika između subjektivnih i objektivnih skupina tjelesne aktivnosti nije klinički relevantna, budući da su obje unutar normalnog raspona za zdrave spavače (90 min ± 30 min). Subjektivna procjena sna češća je metoda procjene u odnosu na objektivne metode. Najčešći alat za subjektivnu procjenu sna je Pittsburgh Sleep Quality Indeks kojim se procjenjuje latencija početka spavanja, noćna buđenja, opća kvalitetu sna i dostatnost sna. U istraživanju Murphy-ja (2022) samoprocjenjena kvalitete sna varirala je među podkategorijama tjelesne aktivnosti: 36% onih koji su ispunili preporuke za tjelesnu aktivnost ocijenili su san kao vrlo dobar, 44.5% ocijenilo je san kao prilično dobar, 13.9% ocijenilo je san kao prilično loš, a 5.6% ocijenilo je san kao vrlo loš. 22% onih koji nisu ispunili preporuke za tjelesnu aktivnost ocijenili su san kao vrlo dobar, 52.2% ocijenilo je san kao prilično dobar, 20.2% ocijenilo je san kao prilično loš, a 5.5% ocijenilo je san kao vrlo loš. Iz navedenog se može zaključiti kako veći obujam tjelesne aktivnosti utječe na kvalitetu sna. No, i kratke intervencije tjelesne aktivnosti temeljene na pedometrima i dnevnicima koraka mogu biti učinkovite u poboljšanju subjektivne kvalitete sna adolescenata (Baldursdottir et al., 2017). Sjedilačko ponašanje tijekom dana među adolescentima znatno utječe na kvalitetu sna. U danima s više sjedilačkog ponašanja od prosjeka pojedinca, početak i završetak sna bili su odgođeni, trajanje je bilo kraće, a učinkovitost održavanja sna bila je veća. Nasuprot tome, noći s ranijim početkom spavanja predviđale su više sjedilačkog ponašanja sljedećeg dana, a noći s kasnijim pomakom spavanja i duljim trajanjem spavanja bile su povezane s manjim obujmom umjereno-intenzivne tjelesne aktivnosti i kraćim vremenom sjedenja sljedeći dan (Master et al., 2019). Kratkoročno poboljšanje kvalitete sna uslijed primjene umjereno-intenzivne tjelesne aktivnosti i raznih sportova zamijećeno je tijekom 15-godišnjeg programa praćenja odrastanja njemačke djece (Negele et al., 2020). Boravak ispred ekrana i korištenje društvenih mreža i interneta dio su svakodnevnice svakog adolescenta. Prema centru za sigurniji Internet preporuke o vremenu provedenom pred ekranima za adolescente iznosi 1,5 – 2 sata na dan. Vrlo često to vrijeme biva i dulje te često premašuje vrijeme provedeno u tjelesnoj aktivnosti. U nekoliko istraživanja ispitivala se povezanost tjelesne aktivnosti, kvalitete sna i izloženosti ekranima i društvenim mrežama, no rezultati su bili statistički neznačajni

(Hrafnkelsdottir et al., 2020; Hamilton et al., 2023), osim u istraživanju koje je proveo Park (2014) gdje su tjelesno aktivniji ispitanici imali su značajno višu razinu zadovoljstva snom, nižu razinu stresa i niže rezultate na skali sklonosti kao ovisnosti o internetu od neaktivnih ispitanika. Jedan od gorućih problema adolescencije je i pretilost. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji više od 390 milijuna djece i adolescenata u dobi od 5 do 19 godina imao je prekomjernu tjelesnu težinu u 2022. godini, uključujući 160 milijuna onih koji su živjeli s pretilošću. Jedan od vodećih uzroka pretilosti adolescenata je tjelesna neaktivnost i smanjeni utrošak energije radi provođenja vremena ispred ekrana. O procijeni utjecaja vježbanja na poboljšanje trajanja i kvalitete sna te razinu tjelesne aktivnosti kod pretilih adolescenata izvijestili su Mendelson i suradnici (2016). Oni su 25 pretilih adolescenata podvrgnuli 12-tjednom nadziranom programu vježbanja koji se sastojao od 180 minuta tjedno vježbanja. Program vježbanja uključivao je kombinaciju aerobnog vježbanja i treninga snage. Nakon vježbanja, pretili adolescenti su povećali trajanje sna (+64.4 min; veličina učinka: 0.88; $p = 0.025$) i učinkovitost sna (+7.6%; veličina učinka: 0.76; $p = 0.028$). Razina tjelesne aktivnosti povećana je kod pretilih adolescenata, što pokazuju povećani broj koraka u danu i prosječni dnevni MET-ovi ($p < 0.05$). Poboljšano trajanje sna bilo je povezano s poboljšanim prosječnim dnevnim MET-ovima ($r = 0.48$, $p = 0.04$). Shodno navedenom, kvaliteta sna adolescenata ovisna je o tjelesnoj aktivnosti.

ZAKLJUČAK

Tjelesna aktivnost u pozitivnoj je korelaciji s kvalitetom sna. Dokazane povezanosti između spavanja i tjelesne aktivnosti sugeriraju da promicanje tjelesne aktivnosti može pomoći u ranijem odlasku na spavanje, produljiti trajanje sna i povećati učinkovitost spavanja, što je ključno za zdrav razvoj adolescenata. No, usprkos pozitivnim utjecajima nužno je dodatno istražiti ovisnost ovih dviju varijabli te izraditi smjernice koje bi potaknule adolescente na tjelesnu aktivnost i smanjenje sjedilačkog načina života i stope pretilosti te time posljedično povećale kvalitetu sna. Za siguran rast i razvoj te prijelaz u odraslu dob kao zdrav pojedinac, adolescentima su potrebne informacije, edukacija, usmjeravanje i dokazi.

LITERATURA

- Backes, E. P., & Bonnie, R. J. (Eds.). (2019). *The Promise of Adolescence: Realizing Opportunity for All Youth*. National Academies Press (US), National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Health and Medicine Division; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Board on Children, Youth, and Families; Committee on the Neurobiological and Socio-behavioral Science of Adolescent Development and Its Applications,
- Baldursdottir, B., Taehtinen, R. E., Sigfusdottir, I. D., Krettek, A., & Valdimarsdottir, H. B. (2017). Impact of a physical activity intervention on adolescents' subjective sleep quality: a pilot study. *Global Health Promotion, 24*(4), 14-22. <https://doi.org/10.1177/1757975915626112>
- Bonnar, D., Gradisar, M., Moseley, L., Coughlin, A. M., Cain, N., & Short, M. A. (2015). Evaluation of novel school-based interventions for adolescent sleep problems: does parental involvement and bright light improve outcomes?. *Sleep Health, 1*(1), 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2014.11.002>

- Chan, C. S., Poon, C. Y. S., Leung, J. C. Y., Lau, K. N. T., & Lau, E. Y. Y. (2018). Delayed school start time is associated with better sleep, daytime functioning, and life satisfaction in residential high-school students. *Journal of Adolescence*, *66*, 49-54. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.002>
- Chue, A. E., Gunthert, K. C., Kim, R. W., Alfano, C. A., & Ruggiero, A. R. (2018). The role of sleep in adolescents' daily stress recovery: Negative affect spillover and positive affect bounce-back effects. *Journal of Adolescence*, *66*, 101-111. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.006>
- Elmahgoub, S. S., Calders, P., Lambers, S. & al. (2011). The effect of combined exercise training in adolescents who are overweight or obese with intellectual disability: The role of training frequency. *Journal of Strength and Conditioning Research*. *25*(8), 2274-2282. <https://doi.org/10.1519/jsc.0b013e3181f11c41>
- Hamilton, J. L., Hutchinson, E., Evankovich, M. R., Ladouceur, C. D., & Silk, J. S. (2023). Daily and average associations of physical activity, social media use, and sleep among adolescent girls during the COVID-19 pandemic. *Journal of Sleep Research*, *32*(1), e13611. <https://doi.org/10.1111/jsr.13611>
- Hrafnkelsdottir, S. M., Brychta, R. J., Rognvaldsdottir, V., Chen, K. Y., Johannsson, E., Gudmundsdottir, S. L., & Arngrimsson, S. A. (2020). Less screen time and more physical activity is associated with more stable sleep patterns among Icelandic adolescents. *Sleep Health*, *6*(5), 609-617. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2020.02.005>
- Lang, C., Brand, S., Feldmeth, A.K., Holsboer-Trachsler, E., Pühse, U. & Gerber, M. (2013). Increased self-reported and objectively assessed physical activity predict sleep quality among adolescents. *Physiology & Behavior*, *120*, 46-53. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2013.07.001>
- Master, L., Nye, R. T., Lee, S., Nahmod, N. G., Mariani, S., Hale, L., & Buxton, O. M. (2019). Bidirectional, daily temporal associations between sleep and physical activity in adolescents. *Scientific reports*, *9*(1), 7732. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-44059-9>
- McMakin, D. L., Dahl, R. E., Buysse, D. J., Cousins, J. C., Forbes, E. E., Silk, J. S., Siegle, G. J., & Franzen, P. L. (2016). The impact of experimental sleep restriction on affective functioning in social and nonsocial contexts among adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *57*(9), 1027-1037. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12568>
- Meldrum, R. C., & Restivo, E. (2014). The behavioral and health consequences of sleep deprivation among U.S. high school students: relative deprivation matters. *Preventive Medicine*, *63*, 24-28. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.03.006>
- Mendelson, M., Borowik, A., Michallet, A. S., Perrin, C., Monneret, D., Faure, P., & Flore, P. (2016). Sleep quality, sleep duration and physical activity in obese adolescents: effects of exercise training. *Pediatric Obesity*, *11*(1), 26-32. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12015>
- Murphy, J., Sweeney, M. R., O'Hagan, A. D., & McGrane, B. (2022). Associations Between Self-Reported Sleep, Wellbeing and Physical Activity in Irish Adolescents. *European Scientific Journal, ESJ*, *18*(8), 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n8p1>
- Negele, L., Flexeder, C., Koletzko, S., Bauer, C. P., von Berg, A., Berdel, D. & Schulz, H. (2020). Association between objectively assessed physical activity and sleep quality in adolescence. Results from the GINIplus and LISA studies. *Sleep Medicine*, *72*, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.03.007>
- Park, S. (2014). Associations of physical activity with sleep satisfaction, perceived stress, and problematic Internet use in Korean adolescents. *BMC public health*, *14*, 1143. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1143>
- Paruthi, S., Brooks, L. J., D'Ambrosio, C., Hall, W. A., Kotagal, S., Lloyd, R. M., Malow, B. A., Maski, K., Nichols, C., Quan, S. F., Rosen, C. L., Troester, M. M., & Wise, M. S. (2016). Consensus Statement of the American Academy of Sleep Medicine on the Recommended

- Amount of Sleep for Healthy Children: Methodology and Discussion. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(11), 1549–1561. <https://doi.org/10.5664/jcsm.6288>
- Perez-Lloret, S., Videla, A. J., Richaudeau, A., Vigo, D., Rossi, M., Cardinali, D. P., & Perez-Chada, D. (2013). A multi-step pathway connecting short sleep duration to daytime somnolence, reduced attention, and poor academic performance: An exploratory cross-sectional study in teenagers. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 9(5), 469-473. <https://doi.org/10.5664%2Fjcsm.2668>
- Roberts, R. E., & Duong, H. T. (2014). The prospective association between sleep deprivation and depression among adolescents. *Sleep*, 37(2), 239-244. <https://doi.org/10.5665%2Fsleep.8338>
- Sio, U. N., Monaghan, P., & Ormerod, T. (2013). Sleep on it, but only if it is difficult: effects of sleep on problem solving. *Memory & Cognition*, 41(2), 159-166. <https://doi.org/10.3758/s13421-012-0256-7>
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, S. F. M., Altenburg, T. M., Chinapaw, M. J. M., & SBRN Terminology Consensus Project Participants (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) - Terminology Consensus Project process and outcome. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>
- Wheaton, A. G., Olsen, E. O., Miller, G. F., & Croft, J. B. (2016). Sleep duration and injury-related risk behaviors among high school students—United States, 2007-2013. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 65(13), 337–341. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6513a1>
- World Health Organization - WHO (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514187>
- World Health organization – WHO. (2022). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

AKADEMSKI I DRUGI RAZVOJNI PROBLEMI STUDENATA RAZLIČITIH PROFESIONALNIH ORIJENTACIJA U KONTEKSTU SAMOEFIKASNOSTI, LOKUSA KONTROLE, NIVOVA SAMOPOŠTOVANJA I ZADOVOLJSTVA ŽIVOTOM

DEVELOPMENTAL AND ACADEMIC PROBLEMS OF STUDENTS OF DIFFERENT PROFESSIONAL ORIENTATIONS IN CONTEXT OF SELFEFFICACY, LOCUS OF CONTROL, LEVEL OF SELFESTEEM AND LIFE SATISFACTION

Dušan TODOROVIĆ¹, Dragana JOVANOVIĆ¹, Marija TODOROVIĆ²

¹Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, Niš, Republika Srbija

²OŠ „Njegoš“, Niš, Republika Srbija

APSTRAKT

Studenti se kontinuirano moraju adaptirati drastičnim i brzim promenama u društvenom kontekstu, nesigurnosti u brojnim sferama a sve uz narušen i oslabljen društveni sistem koji bi im mogao pružiti podršku. Studenti se nužno moraju izboriti sa plejadom ličnih i psiholoških problema koji variraju od onih u prilagođavanju novim zahtevima, razvojnim problemima, problemima sa učenjem i brigama oko razvoja karijere pa sve do kliničkih mentalnih oboljenja (<https://education.stateuniversity.com>). Osnovni cilj istraživanja je poređenje studenata koje karakterišu izraženi problemi u intelektualnoj, emocionalnoj i socijalnoj sferi sa studentima koji nemaju ovakve probleme a sve uzimajući u obzir izraženost socijalne i opšte samoeфикаsnosti, samopoštovanja, ekternalnosti lokusa kontrole i zadovoljstva životom. Instrumenti: Skala percipirane socijalne samoeфикаsnosti (PSSE), Skala opšte samoeфикаsnosti (GSE, Schwarzer and Jerusalem, 1995) i Skala self-koncepta – subskale samopoštovanja i zadovoljstva životom (Bezinović, 1988). Uzorak istraživanja činilo je 375 studenata različitih profesionalnih orijentacija (75 sa medicinskih nauka, 75 sa ekonomskih nauka, 75 sa nauka koje su usmerene na zaštitu na radu, 75 sa filozofskih nauka i 75 sa elektrotehničkih nauka). Od statističkih metoda i tehnika korišćene su deskriptivne mere i diskriminativna kanonička analiza. Rezultati su pokazali da su problemi u sferi učenja i intelektualnom funkcionisanju najizraženiji kod studenata filozofskih nauka, s druge strane problemi u emocionalnim odnosima najizraženiji su kod studenata elektrotehničkih i ekonomskih nauka, dok su problemi u komunikaciji i socijalnim relacijama najizraženiji kod studenata medicinskih i ekonomskih nauka. Set rezultata koji je dobijen diskriminativnom analizom vodi ka zaključcima koji ukazuju da je kod studente koji imaju izražene probleme u svim istraživanim sferama funkcionisanja (učenje, emocionalni, socijalni i komunikacijski problemi) karakteriše nizak stepen socijalne i opšte samoeфикаsnosti, slabo samopoštovanje, nizak stepen zadovoljstva životom ali izražena ekternalnost lokusa kontrole. S druge strane, studenti koje karakteriše visoka socijalna i opšta samoeфикаsnost, izraženo samopoštovanje i interni lokus kontrole ispoljavaju manje problema kako u intelektualnoj tako i emocionalnoj i sferi socijalnog funkcionisanja.

Ključne reči: studenti različitih profesionalnih orijentacija, intelektualni, emocionalni i socijalni problemi

ABSTRACT

University students must adapt to environments plagued by rapid change, ambiguity, uncertainty, and depleted support systems. Students must also cope with a myriad of personal and psychological problems that range from basic adjustment, developmental, academic and learning issues, and career concerns to clinical-level mental illness (<https://education.stateuniversity.com>). The present research aims to compare students who are characterized by problems in spheres of intellectual, emotional and social functioning and students without those problems primarily regarding the manifestation of social and general self-efficacy, self-esteem, and externality of locus of control and life satisfaction. Used instruments: the Perceived Social Self-Efficacy (PSSE), General Self-Efficacy Scale (GSE, Schwarzer and Jerusalem, 1995) and a self-concept scale – self-esteem and life satisfaction subscales (Bezinović, 1988). The research sample consisted of 375 students of different professional orientations (75 medical sciences, 75 economic sciences, 75 from occupational safety sciences, 75 from philosophical sciences and 75 from electro-technical sciences) all from University of Niš. Descriptive measures, mean differences and discriminant analysis were used in the data analysis. Results show that most pronounced problems in learning and intellectual functioning are indicated within students of philosophical sciences. Most pronounced problems in emotional relations are indicated within students of electro-technical sciences and also economic sciences, and most pronounced problems in communication and social relations are indicated within students of medical and economic sciences. The set of results from discriminant analysis lead to conclusions that respondents with pronounced problems in all spheres of functioning (learning and intellectual, emotional and social and communication problems) are characterized by low level of social and general self-efficacy, poor self-esteem, low life satisfaction and high level of externality of locus of control. On the other hand, respondents characterized by a pronounced social and general self-efficacy, high internality of locus of control, high level of self-esteem express less problems in intellectual, emotional and social functioning.

Keywords: students of different professional orientations, intellectual, emotional and social problems

ZASTUPLJENOST ANKSIOZNOSTI KOD MLADIH

PREVALENCE OF ANXIETY IN YOUNG PEOPLE

Alma HADŽOVIĆ BOLOBAN, Almedina NUMANOVIĆ,
Semrija SMAILOVIĆ

Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Anksioznost se može definirati kao strepnja, napetost ili nelagoda koja proizlazi iz anticipacije opasnosti od budućih neugodnih događaja. Budući da neki izvori procjenjuju kako 2 do 4% opće populacije ima dovoljno simptoma anksioznosti da bi se klasificirali kao anksiozni poremećaj, izuzetno je važno da se pažljivo ispita zastupljenost anksioznosti. Osim što je istraživanje pružilo uvid u zastupljenost simptoma anksioznosti među adolescentima u Kantonu Sarajevo, imalo je za cilj da istakne važne faktore kao što su dob i spol. U ovom istraživanju korištena su dva glavna metoda: anketiranje i analiza literature. Anketa je prikupila kvantitativne podatke o anksioznosti mladih, dok je analiza literature pružila teorijski kontekst. Statistička analiza ankete omogućila je identifikaciju uzoraka, dok je kvalitativna analiza otvorenih pitanja pružila dublje razumijevanje. Iako većina mladih u istraživanju nije pokazala visoke razine anksioznosti, postojala je podskupina koja je bila izložena umjerenim, ozbiljnim ili vrlo ozbiljnim simptomima anksioznosti. Istraživanje nije pronašlo statistički značajne razlike u zastupljenosti simptoma anksioznosti između muških i ženskih ispitanika, također, nije bilo značajnih razlika u zastupljenosti simptoma anksioznosti među različitim dobima ispitanika, što implicira da anksioznost može utjecati na mlade bez obzira na spol i dob. Ovaj rad također naglašava potrebu za daljnjim istraživanjima i intervencijama usmjerenim na mentalno zdravlje mladih, posebno u kontekstu prevencije i ranog otkrivanja anksioznosti. Razumijevanje uzroka i faktora rizika povezanih s anksioznošću, kao i identifikacija ciljanih intervencija, ključni su za pružanje podrške mladima u prevladavanju anksioznosti i poboljšanju njihovog mentalnog zdravlja.

Ključne riječi: anksioznost, adolescenti, simptomi

ABSTRACT

Anxiety can be defined as apprehension, tension or uneasiness arising from the anticipation of the danger of future unpleasant events. Since some sources estimate that 2 to 4% of the general population have enough anxiety symptoms to be classified as having an anxiety disorder, it is extremely important to carefully examine the prevalence of anxiety. In addition to providing insight into the prevalence of anxiety symptoms among adolescents in Sarajevo Canton, the research aimed to highlight important factors such as age and gender. Two main methods were used in this research: survey and literature review. The survey collected quantitative data on youth anxiety, while the literature review provided theoretical context. Statistical analysis of the survey enabled the identification of patterns, while qualitative analysis of open questions provided a deeper understanding. Although the majority of youth in the study did not show high levels of anxiety, there was a subset who exhibited moderate, severe, or very severe symptoms of anxiety. The research did not find statistically significant differences in the prevalence of anxiety symptoms between male and female respondents, nor were there significant differences in the prevalence of anxiety symptoms among different age groups of respondents, which implies that anxiety can affect young people regardless of gender and age. This paper also highlights the need for further research and interventions targeting youth mental health, particularly in the context of

prevention and early detection of anxiety. Understanding the causes and risk factors associated with anxiety, as well as identifying targeted interventions, are key to supporting young people in overcoming anxiety and improving their mental health.

Keywords: anxiety, adolescents, symptoms

UVOD

Pojam anksioznosti

„Anksioznost je emocionalno stanje karakterizirano osjećajem neugode, nemira i napetosti, i antipacijom moguće opasnosti, kao i mnogim fiziološkim promjenama uključujući ubrzan rad srca, povišen krvni pritisak i tjelesnu napetost“ (Vulić-Prtorić, 2006, str. 2). Anksiozni poremećaji su skupina poremećaja koju karakteriše dugotrajni osjećaj velike tjeskobe kao i krajnja nelagodnost i napetost. Dijagnoza anksioznog poremećaja obično se uspostavi kod osoba kada stepen njihove tjeskobe dođe do krajnosti tako da uveliko poremeti njihov svakodnevni život i sprječava ih da rade ono što bi željeli. Anksioznost se javlja u ranim odraslim godinama, ali isto tako mogu početi i u djetinjstvu ili kasnije u životu.

Pojam anksioznost označava tjeskobu. To je termin koji se koristi za normalni osjećaj koji ljudi dožive kada su suočeni s nekom prijetnjom, opasnošću ili kada su pod stresom. Kada nekog obuzme tjeskoba, on se osjeća neugodno i napeto. Osjećaj tjeskobe je najčešće posljedica nekog životnog događaja određene osobe. Osjećaj tjeskobe u situacijama koje bi mogle imati loš ishod je normalan i obično se tako čovjek osjeća određeni period. Ako je osjećaj tjeskobe dosta uobičajen, važno je znati razliku između osjećaja tjeskobe koji je normalan u izvjesnim situacijama i simptoma anksioznosti kao poremećaja, odnosno patološkog straha. Ubrzavanje tjelesnih funkcija koje se dešava u toku tjeskobe, može biti korisno u smislu da ste spremni na akciju i omogućava vam da reagujete brzo, ako je to potrebno. Umjerena količina anksioznosti u biti povećava mogućnosti da se reaguje u teškim situacijama.

„Prema Spielbergovoj koncepciji anksioznost se može javljati i kao stanje i kao osobina. Anksioznost kao stanje je prolazna i javlja se prilikom percepcije stvarnih ili zamišljenih podražaja koji se odnose na tu situaciju pa na njih reagira određenim emocijama i ponašanjem“ (Grgin, 1997, prema Mulaosmanović i Mehić, 2013, str. 54).

„Dok anksioznost kao osobina predstavlja relativno stabilnu značajku osobnosti. U podlozi ove anksioznosti je mnoštvo podražaja, koji se opažaju kao prijeteci, uz tendenciju da se na njih reagira intenzivnim anksioznim stanjem“ (Mulaosmanović i Mehić, 2013, str. 54).

Simptomi anksioznosti

Simptomi anksioznosti se obično grupišu u 4 glavna područja koja su u interakciji a to su : tjelesni, emocionalni, kognitivni i bihevioralni“ (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013, str. 9). Za ispitivanje su korištene skale na kojima se nalaze liste opisanih simptoma sastavljene na osnovi skala za odrasle, a zadatak im je bio da kod ispitanika procijeni frekvenciju ili intenzitet javljanja navedenog simptoma (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013). „Na tjelesnom planu bilježe se kardiovaskularne, respiratorne, gastrointestinalne i druge promjene potaknute djelovanjem autonomnog živčanog sustava, koji mobilizira tijelo na suočavanje s predstojećim problemom. Fiziološke

promjene praćene su subjektivnim doživljajima na emocionalnom planu: na primjer, mišićna napetost praćena osjećajem neugode, slabosti i nesigurnosti; ubrzano kucanje srca je često prvi znak straha da će se izgubiti kontrola ili da će se onesvijestiti (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013, str. 9).

Strah koji se javi nakon tjelesnih simptoma ili anksiozna osjetljivost ključni su da bi se razvila anksioznost. Pri tome anksioznu osjetljivost oznaćavamo kao strah da će promjene povezane s anksioznošću, poput lupanja srca, drhtanja ili bolova u trbuhu imati negativne posljedice što se odnosi na kognitivnu, socijalnu i emocionalnu komponentu. (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013). Na kognitivnom planu obićno se vidi potpuna intelektualna konfuzija, a postoje simptomi poput anticipacije, nesreće i zabrinutosti. Na tom planu postoji razlika između anksioznošću i ostalih emocionalnih reakcija: u većini slučajeva emocionalne reakcije su praćene visoko- strukturiranim kognitivnim sustavima, dok kod anksioznošću imamo upravo suprotnu pojavu - kognitivnu dezorganizaciju.

Prema Vulić-Prtorić (2004) intenzitet anksioznošću ovisi o tri kognitivna faktora: (1) „oćekivanjima da će se u budućnosti događati loše stvari ako ih ništa ne uspije spriječiti, (2) oćekivanjima da ti negativni događaji ne mogu biti sprijećeni, jer osoba nema nad njima kontrolu i (3) kolićini negativnih subjektivnih stavova prema tim događajima“ (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013, str. 10).

„Kognitivni simptomi najćešće su istraživani u vezi s postignućem djeteta u različitim školskim ili ispitnim zadacima, odnosno u sklopu istraživanja anksioznošću koja se javlja u ispitnim situacijama. Kod anksioznog djeteta opažena su negativna oćekivanja ishoda, te misli koje ne pridonose usredotoćenosti na zadatak“ (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013, str. 10). Od bihevioralnih simptoma uglavnom se mogu prepoznati tri dominantna oblika ponašanja: „izbjegavanje, stereotipija i slaba koordinacija“ (Vulić-Prtorić, 2004, prema Mijić, 2013, str. 10).

Reakcije na simptome često osobe ćine dodatno anksioznima. Tjelesne smetnje izazvane anksioznošću mogu biti frustrirajuće. Mogu natjerati da osoba misli da nešto s njom fizićki nije u redu ili da je stvarno u opasnosti. Zabrinutost da je osoba bolesna ili da bi se moglo dogoditi nešto grozno izaziva još veću kolićinu anksioznošću. Kod anksioznošću koristimo strategije kao što su relaksacija i rješavanje samog problema, kako bi smo smanjili stres (Šerifović-Šivert, 2009). Za druge, međutim, prevelika doza anksioznošću može poremetiti socijalno ili profesionalno funkcionisanje. Oćekivanje da ćemo biti anksiozni zapravo stvara osjećaj anksioznošću u većoj mjeri. Tako se upada u začarani krug koji još pogoršava anksioznost.

Kendall i Suveg (2006) opisuju da se simptomi anksioznošću manifestiraju kroz strah, tjeskobu i pretjeranu brigu u svakodnevnim situacijama kao što su odlazak u školu, procjena od strane vršnjaka i javni nastupi. Također, osoba može patiti od prekomjernog razmišljanja o prošlim ili budućim događajima te izražene zabrinutosti za budućnost. Ponašajni simptomi anksioznošću uključuju izbjegavanje situacija koje izazivaju tjeskobu, često plakanje, grickanje noktiju i drhtanje glasa. Tjelesni simptomi mogu obuhvatiti povećanu aktivnost autonomnog živćanog sustava, znojenje, bol u trbuhu, crvenilo lica, probavne smetnje i drhtanje. Važno je napomenuti da se ovi simptomi mogu razlikovati ovisno o konkretnom anksioznom poremećaju (Kendall & Suveg, 2006). Nadalje, nepravilno prepoznata i nelijećena anksioznost može imati dugoroćne

posljedice, može se ponovno pojaviti tijekom života i povećati rizik od razvoja drugih psihosocijalnih problema u kasnijem životu (Essau et al., 2014)

Uzroci

Anksioznost kod adolescenata proizlazi iz različitih uzroka koji uključuju genetske faktore, neurokemijski disbalans, kognitivne obrasce, obiteljske faktore te vanjske stresore.

1. Genetski faktori: Istraživanja pokazuju da postoji nasljedna sklonost anksioznosti u obitelji, što ukazuje na značajnu ulogu genetskih faktora u njezinom razvoju (Lau & Eley, 2010). Djeca anksioznih roditelja imaju veću vjerojatnost da će i sami razviti anksiozne poremećaje (Rapee et al., 2009).
2. Neurokemijski disbalans: Promjene u neurotransmiterima poput serotonina, noradrenalina i GABA-e, kao i u neuroendokrinom sustavu, mogu doprinijeti razvoju anksioznosti kod mladih, s obzirom na njihovu ulogu u regulaciji emocija, raspoloženja i ponašanja.
3. Kognitivni faktori: Negativna i pretjerano zabrinuta razmišljanja te interpretacija događaja kao prijetećih ili opasnih mogu doprinijeti razvoju anksioznih poremećaja (Poljak i Begić, 2016).
4. Vanjski stresori: Traumatski događaji, vršnjačko nasilje, socijalna izolacija i visoki zahtjevi u školi ili društvenom okruženju također mogu doprinijeti pojavi anksioznih poremećaja.
5. Spol: Žene imaju veću prevalenciju anksioznih poremećaja u usporedbi s muškarcima. Razlike u manifestaciji simptoma također su uočene između spolova, pri čemu žene češće izvješćuju o unutarnjim simptomima poput tjeskobe, dok muškarci češće pokazuju vanjske simptome poput agresivnosti (Christiansen, 2015).

Uzimajući u obzir različite uzroke anksioznosti kod adolescenata, važno je prilagoditi dijagnostičke i terapijske pristupe kako bi se učinkovito adresirali ti faktori i poboljšalo stanje mladih koji pate od anksioznosti.

Postoji mnogo isprepletenih uzročnika koji su povezani s anksioznim poremećajima. Nije jednostavno utvrditi uzrok određenog tjeskobnog poremećaja. Kod genetskih elemenata sa je utvrđeno da je sklonost oboljenju od tjeskobnih poremećaja nasljedna. To je slično sklonostima drugim bolestima kao što su dijabetes ili bolesti srca. Anksiozne reakcije mogu se također naučiti od roditelja ili drugih članova porodice. Neki biokemijski uzroci mogu biti povezani s hemijskom neravnotežom u mozgu. Može biti poremećen neuroprijenosnik koji reguliše osjećaje i fizičke reakcije. Određene vrste temperamenta više su podložne tjeskobnim poremećajima. Osobe koje je lahko uzbuditi i uznemiriti i koje su vrlo senzitivne i emocionalne, češće obole od tjeskobnih poremećaja. Osobe koje su kao djeca bile sputane i sramežljive mogu biti podložne izvjesnim tjeskobnim poremećajima, kao što je socijalna fobija.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitivanje zastupljenosti anksioznosti kod mladih u Kantonu Sarajevo s osvrtom na razlike u odnosu na spol i dob.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanje se provelo u srednjim školama na području Kantona Sarajevo na uzorku od 207 adolescenata. Muškog spola je $N = 72$, a ženskom $N = 135$. U odnosu na dob struktura uzorka je sljedeća: 15 godina $N = 32$, 16 godina $N = 56$, 17 godina $N = 62$, 18 godina $N = 41$ i 19 godina $N = 16$.

Mjerni instrument

Za potrebe prikupljanja podataka korištena je skala depresivnosti, anksioznosti i stresa-21 (DASS-21; engl. Depression, Anxiety and Stress Scale-21, Lovibond & Lovibond, 1995). Skala se sastoji od tri dijela – depresija, anksioznost i stres. U ovom radu je korištena subskala koja se odnosi na anksioznost. Skala korištena za odgovaranje na tvrdnje o anksioznosti je: 0 – uopće se nije odnosilo na mene, 1 – odnosilo se na mene malo ili ponekad, 2 – odnosilo se na mene dosta ili često, 3 – odnosilo se na mene prilično mnogo ili skoro uvijek.

Način provođenja istraživanja

Etički aspekti istraživanja su također pažljivo praćeni kako bi se osigurala dobrovoljnost sudjelovanja i povjerljivost podataka. Ovi pristupi omogućili su sistematski i pouzdan uvid u anksioznost među mladima.

Metode obrade podataka

Rezultati su predstavljeni deskriptivnom statistikom, a razlike u odnosu na spol i dob su ispitane primjenom χ^2 testa.

REZULTATI I DISKUSIJA

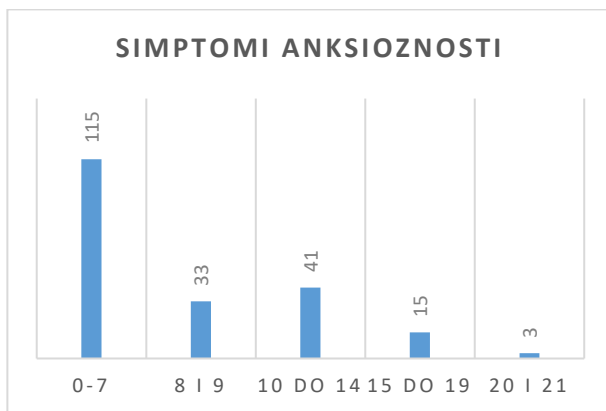
Prvi istraživački problem se odnosi na utvrđivanje zastupljenosti simptoma anksioznosti kod mladih u Kantonu Sarajevo. U Tabeli 1. su predstavljeni rezultati deskriptivne analize subskale simptoma anksioznosti. Ukupan broj ispitanika je 207. Predstavljene kategorije su ukupni rezultati koje su sudionici istraživanja postigli te svaka od njih kroz učestalost zastupljenosti navedenih simptoma označava određeni stupanj ozbiljnosti. Bodovna skupina od 0 do 7 tako predstavlja normalan rezultat tj. nisku prisutnost simptoma, 8 i 9 bodova označava simptomatologiju koja je blago zastupljena, rezultat između 10 i 14 bodova znači umjerenu prisutnost simptoma anksioznosti, od 15 do 19 bodova upućuje na ozbiljnu zastupljenost spomenutih simptoma, dok ostvareni 20 i 21 bod ukazuje na vrlo ozbiljnu zastupljenost anksiozne simptomatologije.

Tabela 1. Deskriptivni prikaz analize simptoma anksioznosti

Table 1. Descriptive analysis of anxiety symptoms

Varijabla	N	M	SD
Simptomi anksioznosti	207	6.98	5.09

Rezultate predstavljamo i grafički kako bi imali bolji uvid i preciznost u predstavljanju rezultata.



Slika 1. Distribucija frekvencija simptoma anksioznosti
Figure 1. Frequency distribution of anxiety symptoms

Najveći broj ispitanika, odnosno nešto više od polovice – njih 115 (55.56%), postigao je najmanji mogući rezultat (0-7) te čine skupinu s niskom prisutnošću simptoma. Po brojnosti, grupa ispitanika koja umjereno doživljava simptome anksioznosti, što znači da su neki simptomi bili prisutni povremeno, dok su drugi bili česti, čini najveći udio. Ukupno 41 ispitanik, što čini 19.81% ukupnog broja, pripada ovoj grupi. Slijedi grupa od 33 ispitanika (15.94%) koji manifestiraju blagu simptomatologiju, gdje su simptomi prisutni u manjoj mjeri. Zatim, 15 ispitanika (7.25%) pokazuje ozbiljnu simptomatologiju, dok samo 3 ispitanika (1.45%) pokazuju vrlo ozbiljne simptome anksioznosti. Ukupno 8.70% adolescenata u ovom istraživanju iskazuje prisutnost ozbiljnih ili vrlo ozbiljnih simptoma anksioznosti. Ovi rezultati ukazuju na visoku zastupljenost simptoma anksioznosti među adolescentima, s posebnim naglaskom na umjerenu i ozbiljnu simptomatologiju.

Drugi istraživački problem se odnosi na utvrđivanja postoji li spolna razlika u zastupljenosti anksioznosti i simptoma anksioznosti kod ispitanika u ovom uzorku. Prema hi-kvadrat testu vidimo da su simptomi anksioznosti podjednako prisutni i kod adolescentica i kod adolescenata, odnosno da ne postoje značajne razlike u zastupljenosti simptoma anksioznosti po spolu.

Tabela 2. Zastupljenost simptoma anksioznosti prema spolu

Table 2. Representation of anxiety symptoms by gender

Varijabla	Spol	N	M	SD	Hi-kvadrat	p
Simptomi anksioznosti	M	72	6.36	4.94	1.79	p > 0.05
	Ž	135	7.15	5.07		
	Ukupno	207	6.89	5.03		

Treće istraživački problem se odnosi na utvrđivanje zastupljenosti anksioznosti i simptoma anksioznosti u odnosu na dob ispitanika. Skupina koja je testirana su učenici srednjih škola u dobi od 15 do 19 godina. Prema hi-kvadrat testu vidimo da rezultati Hi-

kvadrat testa nisu pokazali statistički značajne razlike. To ukazuje na to da nema značajnih razlika u zastupljenosti simptoma anksioznosti među različitim dobima ispitanika. Drugim riječima, simptomi anksioznosti su podjednako prisutni u svim dobnim skupinama koje su obuhvaćene istraživanjem.

Tabela 3. Zastupljenost simptoma anksioznosti prema godinama

Table 3. Representation of anxiety symptoms by age

Varijabla	Dob	N	M	SD	χ^2	p
Simptomi anksioznosti	15	32	7.28	5.91	19.076	p > 0.05
	16	56	7.88	5.18		
	17	62	7.06	5.26		
	18	41	5.49	4.25		
	19	16	6.75	3.79		
	Ukupno	207	6.98	5.09		

U svim dobnim skupinama većina ispitanika ima rezultate u rasponu od 0 do 7 bodova, što se smatra normalnim stanjem simptomatologije. Više od polovine ispitanika iz svih dobnih skupina (15, 17, 18 i 19 godina) postiglo je minimalni rezultat. Najveći udio ispitanika s tim rezultatom bio je kod 18-godišnjaka s 75.6%, a slijede ih 15 i 19-godišnjaci s po 56.3%. Nasuprot tome, 16-godišnjaci imaju 44.6% ispitanika s minimalnim rezultatom. Blaga razina simptoma (8 i 9 bodova) najčešća je kod 19-godišnjaka s 31.3%, dok je najmanje među 18-godišnjacima (7.3%). Umjerena razina simptoma (10 do 14 bodova) najčešća je kod 15 (25%) i 17-godišnjaka (24.2%), dok je najmanja kod 19-godišnjaka (6.3%). Ozbiljna razina simptoma (15 do 19 bodova) najčešća je kod 16 i 17-godišnjaka (8.9% i 8.1%), dok je najmanja kod 18-godišnjaka (4.9%). Vrlo ozbiljna simptomatologija (20 i 21 bod) prisutna je kod 16 i 15-godišnjaka (3.6% i 3.1%), dok u ostalim dobnim skupinama nema ispitanika s takvim rezultatom.

Tabela 4. Distribucija frekvencija simptoma anksioznosti prema godinama

Table 4. Frequency distribution of anxiety symptoms by age

Dob	Raspon rezultata N (%)	0 – 7 N (%)	8 i 9 N (%)	10 – 14 N (%)	20 i 21 N (%)	Ukupno N (%)
15	18 (56.3)	3 (9.4)	8 (25.0)	2 (6.3)	1 (3.1)	32 (15.5)
16	25 (44.6)	12 (21.4)	12 (21.4)	5 (8.9)	2 (3.6)	56 (27.1)
17	32 (51.6)	10 (16.1)	15 (24.2)	5 (8.1)	0 (0.0)	62 (30.0)
18	31 (75.6)	3 (7.3)		2 (4.9)	0 (0.0)	41 (19.8)
19	9 (56.3)	5 (31.3)	5 (12.2)	1 (6.3)	0 (0.0)	16 (7.7)
Ukupno	115 (55.6)	33 (15.9)	1 (6.3)	15 (7.2)	3 (1.4)	207 (100.0)

Rezultati istraživanja pružaju uvid u zastupljenost simptoma anksioznosti među mladima u Kantonu Sarajevo te moguća obilježja poput dobi i spola koji su povezani s tim simptomima.

Prvi istraživački problem bio je utvrditi zastupljenost simptoma anksioznosti među mladima. Deskriptivna analiza pokazuje da većina ispitanika postiže minimalni rezultat (0-7 bodova), što sugerira nisku prisutnost simptoma. Ova zapažanja sugeriraju da većina mladih u Kantonu Sarajevo nije izložena visokim razinama anksioznosti.

Međutim, važno je napomenuti da postoji određeni broj ispitanika koji pokazuju umjerene, ozbiljne ili vrlo ozbiljne simptome anksioznosti, što sugerira da postoji podskupina mladih koji su izloženi većem stupnju anksioznosti.

Drugi istraživački problem bio je utvrditi postoji li spolna razlika u zastupljenosti anksioznosti među ispitanicima. Rezultati Hi-kvadrat testa nisu pokazali statistički značajne razlike, što sugerira da nema razlika u zastupljenosti simptoma anksioznosti između muških i ženskih ispitanika u ovom uzorku. Ovi rezultati su u skladu s nekim prethodnim istraživanjima koja nisu pronašla značajne razlike između spolova u zastupljenosti anksioznosti.

Treći istraživački problem bio je utvrditi postoji li razlike u zastupljenosti anksioznosti među različitim dobima ispitanika. Rezultati Hi-kvadrat testa nisu pokazali statistički značajne razlike, što sugerira da nema značajnih razlika u zastupljenosti simptoma anksioznosti među različitim dobima ispitanika u ovom uzorku. Ovi nalazi ukazuju na to da su simptomi anksioznosti podjednako prisutni u svim dobnim skupinama koje su obuhvaćene istraživanjem.

ZAKLJUČAK

U ovom istraživanju analizirana je zastupljenost simptoma anksioznosti među mladima u Kantonu Sarajevo s naglaskom na utvrđivanje mogućih obilježja povezanih s dobi i spolom ispitanika. Deskriptivna analiza rezultata pokazala je da većina mladih postiže minimalne rezultate u procjeni simptoma anksioznosti, što upućuje na nisku prisutnost ovih simptoma u populaciji mladih. Međutim, značajan broj ispitanika pokazuje umjerene, ozbiljne ili vrlo ozbiljne simptome anksioznosti, što ukazuje na postojanje podskupine mladih koji su izloženi većem stupnju anksioznosti.

Istraživanje nije pronašlo statistički značajne razlike u zastupljenosti simptoma anksioznosti između muških i ženskih ispitanika, što sugerira da spol nije ključni faktor u razumijevanju anksioznosti među mladima. Također, nije bilo značajnih razlika u zastupljenosti simptoma anksioznosti među različitim dobima ispitanika, što implicira da anksioznost može utjecati na mlade bez obzira na dob.

Iako većina mladih pokazuje niske razine simptoma anksioznosti, važno je obratiti pažnju na one koji pokazuju umjerene do vrlo ozbiljne simptome kako bi im se pružila odgovarajuća podrška i intervencija. Razumijevanje uzroka i faktora povezanih s anksioznošću kod mladih ključno je za razvoj učinkovitih strategija prevencije i intervencije. Ovi rezultati mogu služiti kao temelj daljnjih istraživanja i razvoja programa za podršku mentalnom zdravlju mladih u Kantonu Sarajevo i šire.

Kombinacija psiholoških terapija, tehnika kontrole tjeskobe i, kada je potrebno, farmakološkog tretmana, može biti ključna u upravljanju simptomima anksioznosti. Osim toga, podrška obitelji, prijatelja i zajednice također igra važnu ulogu u procesu liječenja i oporavka. Edukacija o anksioznosti i destigmatizacija mentalnih poremećaja također su važni koraci prema stvaranju okoline koja potiče otvoreni razgovor i pruža podršku onima koji se bore s anksioznošću.

U konačnici, ovo istraživanje pruža korisne uvide u zastupljenost i obilježja simptoma anksioznosti među mladima u Kantonu Sarajevo te pruža osnovu za daljnja istraživanja i intervencije usmjerene na poboljšanje mentalnog zdravlja mladih.

LITERATURA

- Christiansen, D. M. (2015). Examining sex and gender differences in anxiety disorders. In F. Durbano (Ed.), *A fresh look at anxiety disorders* (pp. 17-49). New York: Tech Open Access Publishers.
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Olaya, B., & Seeley, J. R. (2014). Anxiety disorders in adolescents and psychosocial outcomes at age 30. *Journal of affective disorders*, 163, 125–132. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.12.033>
- Kendall, P. C., Suveg, C. (2006). Treating Anxiety Disorders in Youth. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp. 243-294). New York: The Guilford Press.
- Lau, J. Y., & Eley, T. C. (2010). The genetics of mood disorders. *Annual review of clinical psychology*, 6, 313-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131308>
- Lovibond S.H., Lovibond P.F. (1995) *Manual for the Depression Anxiety Stress Scale*. Sydney: Psychology Foundation.
- Mijić, S. (2013). *Povezanost suradničkog učenja, učeničkih postignuća i stupanj ispitne anksioznosti u nastavi prirode i biologije* (Diplomski rad). Osijek: Odjel za biologiju Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:181:488273>
- Mulaosmanović, N. i Mehić, B. (2013). Povezanost anksioznosti i postignuća kod adolescenata. *Didaktički putokazi*, 66, 54-55.
- Poljak, M. i Begić, D. (2016). Anksiozni poremećaji u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 44(4), 310-329.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A., & Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 311-341. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.032408.153628>
- Šerifović-Šivert, Š. (2009). *Psihologija abnormalnog ponašanja*. Tuzla: OFFSET.
- Vulić-Prtorić, A. (2004). *Priručnik za skalu strahova i anksioznosti za djecu i adolescente*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

MIŠLJENJE STUDENATA O IMPLEMENTACIJI KOMBINOVANOG UČENJA U NASTAVI ENGLESKOG KAO JEZIKA STRUKE

STUDENTS' PERCEPTION OF THE IMPLEMENTATION OF BLENDED LEARNING IN ESP CLASSES

Marija JOVIĆ¹, Vesna STEVANOVIĆ²

¹Toplička akademija strukovnih studija, Prokuplje, Republika Srbija

²Akademija vaspitačko-medicinskih studija, Aleksinac, Republika Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Pandemija COVID-19 je promenila mnoge aspekte ljudskog života, uključujući i sistem obrazovanja. Kako bi se sprečilo širenje virusa među studentskom populacijom, visokoškolske ustanove u Republici Srbiji bile su prinuđene da u potpunosti pređu na onlajn model nastave. Kada se zdravstvena situacija u zemlji poboljšala i studenti postepeno vratili na nastavu uživo, uveden je novi pristup u nastavi, a to je kombinovano učenje. Ovaj pristup se definiše kao kombinacija tradicionalnih metoda podučavanja i učenja koje se izvode unutar i van učionice (onlajn nastava/učenje). Cilj ovog rada je analiza mišljenja studenata o kombinovanom učenju u nastavi engleskog kao jezika struke, kao i prepoznavanje pogodnijeg modela za učenje. Ispitanici su bili studenti Odseka za poljoprivredno-prehrambene studije Prokuplje, u okviru Topličke akademije strukovnih studija. Za potrebe ovog rada osmišljen je poseban upitnik i korišćeni su i kvalitativni i kvantitativni model istraživanja. Rezultati pokazuju da ispitanici imaju pozitivan stav o primeni kombinovanog modela učenja kao pristupa u nastavi engleskog kao jezika struke. Većina ispitanika se slaže da kombinovani pristup stvara pozitivno okruženje za učenje i podstiče motivaciju, sticanje znanja i samostalno učenje. Kao najčešći nedostatak ove vrste nastave navodi se nedovoljna komunikacija uživo između studenata i nastavnika i loša internet konekcija. Na kraju, iako su studenti pretežno pozitivno ocenili primenu kombinovanog učenja u nastavi engleskog kao jezika struke, oni i dalje visoko cene interakciju koju pruža nastava uživo.

Ključne reči: mišljenje studenata, kombinovano učenje, engleski jezik struke

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has changed many aspects of human life, including the system of education. In order to prevent the virus spreading among student population, higher education institutions in the Republic of Serbia were forced to shift from offline classes to a fully online teaching model. When the health situation in the country improved and students gradually returned to face-to-face courses, a new approach has been introduced, and that is blended learning. This approach is defined as a combination of traditional teaching and learning methods which are conducted both inside and outside the classroom (online teaching/learning). The aim of this study is to analyze students' overall perception of blended learning in ESP classes and to identify their preferred ways of learning. The respondents were the students of the Department of Agriculture and Food Technology Studies Prokuplje, Toplica Academy of Applied Studies. For the purpose of this study, a special questionnaire was designed and both qualitative and quantitative research models were employed. The results indicate that the respondents show positive perceptions toward the implementation of blended learning as an English teaching/learning approach. Most respondents agree that the blended approach creates a positive

learning environment and it supports motivation, knowledge acquisition and independent learning. The most commonly stated disadvantage of this type of classes is the lack of face-to-face interaction between students and teachers and poor internet connection. Finally, although students predominantly positively assessed the implementation of blended learning in ESP classes, they still highly value the interaction which in-person instruction provides.

Keywords: students' perception, blended learning, English for Specific Purposes

UVOD

Pandemija COVID-19 virusa je promenila mnoge aspekte ljudskog života, uključujući i sistem obrazovanja. Usled ovakve situacije, više nije bilo moguće držati nastavu uživo u učionicama, a onlajn nastava je postala neophodnost, a ne opcija. Kako bi se sprečilo širenje virusa među studentskom populacijom, visokoškolske ustanove u Republici Srbiji bile su prinuđene da u potpunosti pređu na onlajn model nastave. Kada se zdravstvena situacija u zemlji poboljšala i studenti postepeno vratili na nastavu uživo, uveden je novi pristup u nastavi, a to je kombinovano učenje. Ovaj pristup se definiše kao kombinacija tradicionalnih metoda podučavanja i učenja koje se izvode unutar i van učionice (onlajn nastava/učenje). Kao takvo, kombinovano učenje omogućava studentima da unaprede svoje jezičke veštine i da pristupe nastavnom materijalu gde god i kada god oni žele. Takođe, uključivanje instrumenata zasnovanih na digitalnim tehnologijama u tradicionalno učenje može pomoći studentima da postanu samopouzdaniji i da pokažu jezičke kompetencije koje bi inače ostale nezapažene. Kombinovano (ili mešovito) učenje se definiše na razne načine, a nastanak ovog modela nastave je usko povezano sa razvojem sistema koji omogućavaju učenje bez fizičkog prisustva u obrazovnoj ustanovi (Aleš, 2021, pp. 86). Tako, na primer, Grejem (Graham, 2006) navodi da kombinovano učenje predstavlja sistem ili aktivnost koja kombinuje nastavu uživo i onlajn nastavu. Sličnu definiciju su dali i Stejker i Horn (Staker & Horn, 2012), koji kombinovano učenje definišu kao formalni obrazovni program u kojem je nastavni materijal makar jednim delom prezentovan putem onlajn sredstava, i gde studenti imaju delimičnu kontrolu nad učenjem. Sličnog stava je i Hang (Hung, 2015), koja kombinovano učenje opisuje kao tradicionalnu nastavu poboljšanu pomoću tehnologije. Sve ove definicije jasno ukazuju na to da kombinovano učenje predstavlja spoj tradicionalnog (oflajn) i inovativnog (onlajn) modela nastave. Ovaj vid nastave/učenja smatra se veoma produktivnim (Lubkov, Gordienko & Sokolova, 2020) i ocenjen je kao jedna od deset najboljih nastavnih metoda od strane Američkog udruženja za obuku i razvoj (Aleš, 2021). Prednosti njegove primene su brojne, a neke od njih su: povećanje interakcije između nastavnika i studenata, veća dostupnost i raznovrsnost nastavnih materijala, podučavanje je više usmereno ka studentu i samostalnom učenju, podsticanje motivacije i angažovanja studenata kroz interaktivnost i kolaboraciju, itd.

Cilj ovog rada je analiza mišljenja studenata o kombinovanom učenju u nastavi engleskog kao jezika struke, kao i prepoznavanje prednosti i nedostataka ovog nastavnog modela. Pored toga, ispitivana je i povezanost između ocena koje su studenti dobili na ispitu i stavova prema prednostima kombinovanog učenja.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo ukupno 40 studenata, koji su na dobrovoljnoj bazi popunjavali upitnik specijalno osmišljen za potrebe ovog rada. Istraživanje je sprovedeno ubrzo nakon što su studenti položili ispit iz predmeta Engleski jezik struke. Odabrani su studenti prve godine, jer su predmet nedavno odslušali, pa se smatra da odgovori koje su dali tačnije oslikavaju stavove za ispitivane tvrdnje.

Mjerni instrument

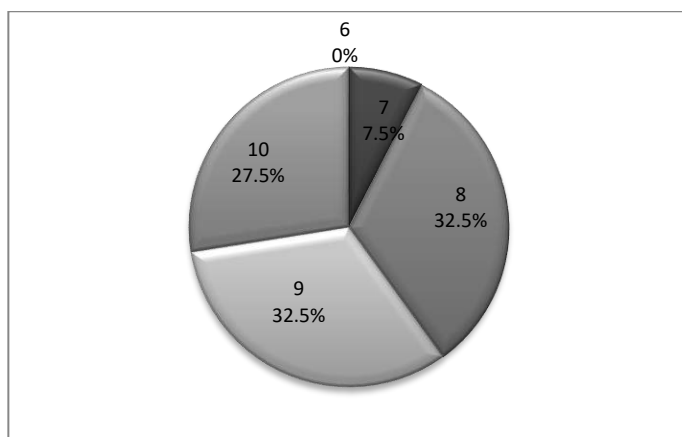
Upitnik se sastojao iz pet delova i bio je anonimn, te stoga popunjavanje Saglasnosti za davanje prava prikupljanja i obrade podataka o ličnosti nije bilo neophodno (ova Saglasnost čini sastavni deo *Pravilnika o zaštiti podataka o ličnosti na Topličkoj akademiji strukovnih studija*). Od ispitanika se najpre tražilo da navedu koju su ocenu dobili na ispitu, a dobijeni rezultati su grafički predstavljeni u radu. Potom je trebalo da ocenom od 1 (nedovoljan) do 5 (odličan) procene svoje poznavanje rada na računaru, što je takođe grafički prikazano. Treći deo upitnika je predstavljala skala stavova Likertovog tipa, čija je osnovna namena bila da se utvrdi generalni stav studenata prema implementaciji kombinovanog učenja u nastavi engleskog kao jezika struke. Vrednosti ove petostepene skale su: 1 – u potpunosti se slažem, 2 – slažem se, 3 – nemam stav, 4 – ne slažem se i 5 – u potpunosti se ne slažem. Skalu je činilo ukupno 20 tvrdnji koje su preuzete i delimično adaptirane iz upitnika drugih autora (Aleš & Labeš, 2021; Jović, 2022; Mulyadi, Hersulastuti & Purnama, 2019), te zato nije bilo potrebno vršiti njihovu validaciju. Studenti su zamoljeni da što iskrenije izraze stepen (ne)slaganja sa ponuđenim tvrdnjama, a dobijeni rezultati su predstavljeni grafički i deskriptivno. Četvrti deo upitnika se sastojao od dva pitanja otvorenog tipa: od ispitanika se tražilo da navedu koje su osnovne prednosti i nedostaci primene kombinovanog modela u nastavi. Ovi rezultati su takođe deskriptivno predstavljeni. Konačno, učesnici u ispitivanju je trebalo da iznesu svoj stav u vezi sa prednostima kombinovanog učenja. Navedeni stavovi su potom povezani sa ocenama studenata i dat je grafički prikaz te povezanosti, a dobijeni rezultati su upoređeni sa rezultatima drugih autora koji su sprovedeli slične studije.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na Odseku za poljoprivredno-prehrambene studije Prokuplje, u okviru Topličke akademije strukovnih studija, na kraju letnjeg semestra školske 2021/2022., odnosno 2022/2023. godine. Modul Engleski jezik struke se izučava kao obavezan predmet, u toku drugog semestra, na prvoj godini master strukovnih studija. Nastava iz ovog predmeta se, pre izbivanja pandemije virusa COVID-19, uglavnom odvijala uživo. Tokom trajanja pandemije, u potpunosti se prešlo na onlajn oblik nastave, jer je to bio jedini način da se uspostavi kontakt i komunikacija između nastavnika i studenata. S obzirom na to da su studenti izrazili pozitivan stav prema ovom (onlajn) vidu nastave, on je u izvesnom obliku zadržan i nakon što se pandemija okončala. Pored nastave uživo, i dalje se koristi Moodle platforma koja je dostupna na sajtu Odseka, kao i Viber grupe. Na ovaj način, kombinovano učenje je zaživelo kao jedan od preferiranih oblika nastave.

REZULTATI I DISKUSIJA

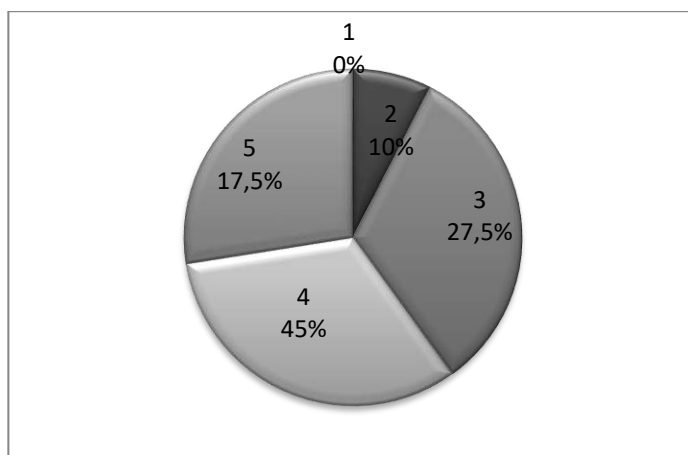
Od ispitanika se najpre tražilo da navedu koju su ocenu dobili na ispitu iz predmeta Engleski jezik struke (Slika 1.). Od ukupnog broja od njih četrdesetoro, 7.5% (N = 3) je dobilo ocenu 7. Trinaestoro studenata (32.5%) je ocenjeno ocenom 8, a isti broj njih je dobio i ocenu 9. Najvišu ocenu, ocenu 10, imalo je 27.5% (N = 11) ispitanika. Navedeni podaci jasno ukazuju na to da je većina ispitanika posedovala relativno visok nivo poznavanja engleskog jezika. S obzirom na to da među ispitanicima nije bilo onih koji su dobili ocenu 6, dolazi se do zaključka da su studenti koji su dobili više ocene pokazali veće interesovanje da učestvuju u ispitivanju.



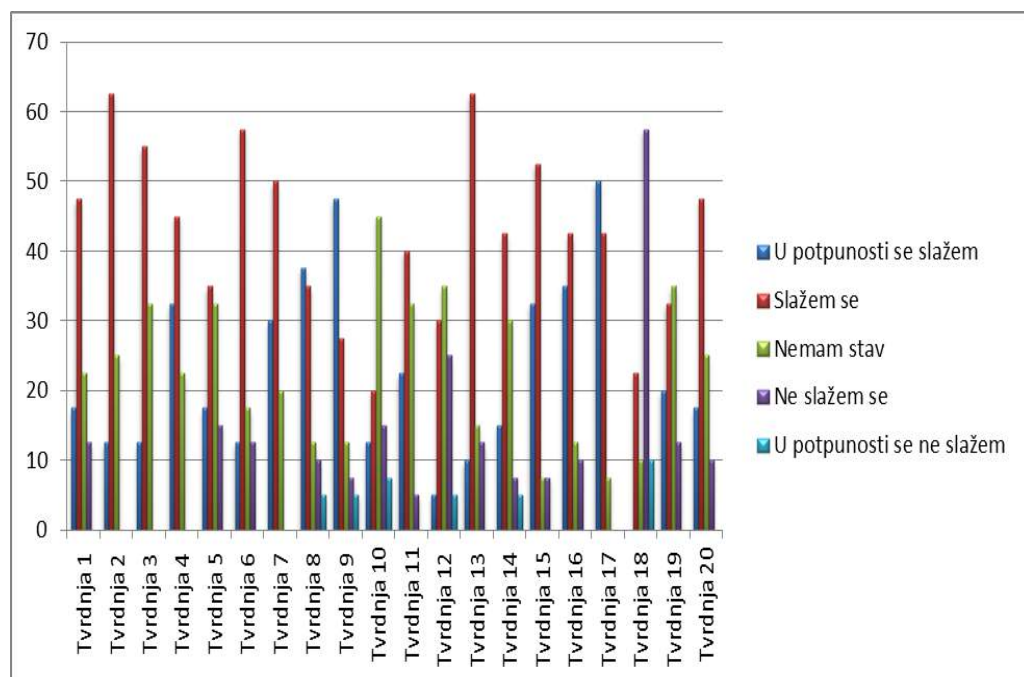
Slika 1. Raspodela ispitanika po ocenama

Figure 1. Distribution of respondents by grades

Situacija je slična i onda kada se od studenata tražilo da procene svoje poznavanje rada na računaru, na skali od 1 (nedovoljan) do 5 (odličan) (Slika 2.). Oko 10% (N = 4) ispitanika se odlučilo za ocenu 2. Nešto više od četvrtine ispitanika (27.5%, N = 11) je svoje znanje ocenilo ocenom 3. Najviše njih (45%, N = 18) se opredelilo za ocenu 4, dok sedmoro studenata (17.5%) smatra da zaslužuju ocenu 5. Pošto niko nije odabrao nedovoljnu ocenu, zaključak je da većina ispitanika sebe smatra kompjuterski pismenim. Kao što je ranije spomenuto, upitnik je predstavljao petostepenu Likertovu skalu i sastojao se od 20 tvrdnji (Slika 3.). Osnovna namena ovog upitnika bila je da se utvrdi opšti stav studenata o implementaciji kombinovanog učenja u nastavi engleskog kao jezika struke. Dobijeni rezultati jasno pokazuju da primena kombinovanog modela ima mnoge prednosti, ali takođe i određene nedostatke.



Slika 2. Samoprocena poznavanja rada na računaru
Figure 2. Self-evaluation of respondents' knowledge of computers



Slika 3. Kvantitativni podaci iz upitnika
Figure 3. Quantitative data from the questionnaire

Preko 60% ispitanika je izrazilo je pozitivan stav prema upotrebi digitalnih tehnologija u nastavi engleskog jezika (Tvrdnja 1.): sedmero studenata (17.5%) se u potpunosti složilo sa ovom tvrdnjom, dok se devetnaestoro njih (47.5%) složilo. Devetoro njih (22.5%) nije imalo određen stav, a samo petoro ispitanika (12.5) se nije složilo sa tim. Kada je reč o nastavnom materijalu koji se postavlja u okviru kombinovanog modela nastave, većina ispitanika se složila da je on sistematičan, zanimljiv i koristan (Tvrdnja

2.). Ukupno tridesetoro studenata je podržalo ovu tvrdnju: petoro (12.5%) se u potpunosti složilo, a njih dvadeset petoro (62,5%) se složilo. Desetoro učesnika (25%) nije izrazilo svoj stav u vezi sa ovom tvrdnjom. Ispitanici su iskazali sličan stav i kod sledeće tvrdnje. Naime, petoro njih (12.5%) se u potpunosti složilo, dok se dvadeset dvoje (55%) složilo da im kombinovana nastava pomaže da bolje razumeju nastavni materijal (Tvrdnja 3.). Nije bilo ispitanika sa negativnim stavom, a njih trinaestoro (32.5%) je zauzelo neutralan stav. Studenti su se uglavnom složili da im kombinovano učenje pomaže da poboljšaju znanje engleskog jezika (Tvrdnja 4.). Ovu tvrdnju je podržao trideset jedan ispitanik (13%, N = 13 se složilo u potpunosti, a 45%, N = 18 se složilo). Devetoro njih (22.5%) se nije izjasnilo u vezi sa ovom tvrdnjom.

Stav polovine ispitanika je da implementacija kombinovanog modela učenja pomaže u razvijanju kompjuterskih veština (Tvrdnja 5.): njih sedmoro (17.5%) je izrazilo krajnje pozitivan stav, a njih osamnaestoro (45%) je imalo pozitivan stav. Šestoro učesnika (15%) se nije složilo sa ovom tvrdnjom, dok njih trinaestoro (32.5%) nije moglo da se opredeli. Skoro 70% anketiranih učesnika smatra da su više angažovani u procesu primene modela kombinovanog učenja (Tvrdnja 6.): ovu tvrdnju u potpunosti podržava njih petoro (12.5%), dok se dvadeset troje (57.5%) slaže. Petoro njih (12.5%) se ne slaže, a sedmoro (17.5%) nije imalo određeno mišljenje. Studenti su iskazali izrazito pozitivan stav prema tvrdnji da upotreba kombinovanog modela čini učenje efikasnijim, zato što povezuje različite vrste medija, audio i video materijala i animacije (Tvrdnja 7.). Dvanaestoro studenata (30%) se apsolutno slaže sa ovom konstatacijom, a dvadesetoro (50%) se slaže. Osmoro studenata (20%) se nije opredelilo ni za jedan od stavova. Kombinovani model učenja se dopada ispitanicima zato što omogućava pristup nastavnom materijalu bilo kada i bilo gde (Tvrdnja 8.). Petnaestoro njih (37.5%) ovo smatra apsolutno tačnim, četrnaestoro (35%) se slaže, petoro (12.5%) je neutralnog stava, četvoro (10%) se ne slaže, a dvoje (5%) se u potpunosti ne slaže sa navedenom tvrdnjom.

Sa tvrdnjom da kombinovano učenje omogućava studentima da imaju više slobodnog vremena za porodicu prijatelje i vannastavne aktivnosti (Tvrdnja 9.) se složilo više od 70% anketiranih. Naime, čak devetnaestoro njih (47.5%) u potpunosti podržava ovu tvrdnju, dok se jedanaestoro (27.5%) slaže. Dvoje ispitanika (5%) se apsolutno ne slaže sa ovim, troje (7.5%) se ne slaže, a njih petoro (12.5%) je neutralnog stava. Skoro polovina ispitanika, tačnije njih osamnaestoro (45%), nije mogla da se opredeli u vezi sa tim da li više vole kombinovani model učenja ili nastavu uživo (Tvrdnja 10.). Osmoro (20%) se slaže sa navedenom konstatacijom, a petoro (12.5%) se slaže u potpunosti. Devetoro učesnika je zauzelo negativan stav: troje (7.5%) se apsolutno ne slaže, a šestoro (15%) se ne slaže sa tim.

Sa konstatacijom da primena kombinovanog modela pomaže u osamostaljivanju prilikom učenja (Tvrdnja 11.) slaže se šesnaestoro ispitanika (40%), dok se njih devetoro (22.5%) u potpunosti slaže. Trinaestoro anketiranih (32.5%) nije zauzelo konkretan stav, a dvoje (5%) se ne slaže sa navedenim. Trećina ispitanika (N = 14, 35%) nije mogla da jasno definiše da li se oseća prijatnije kada se služi engleskim jezikom na časovima gde se primenjuje kombinovani model nastave ili na časovima gde se nastava održava isključivo uživo (Tvrdnja 12.). Po dvoje njih (5%) se apsolutno slaže, odnosno apsolutno ne slaže sa ovom tvrdnjom. Dvanaestoro (30%) ovo smatra tačnim i slaže se, dok se desetoro (25%) ne slaže. Nijedan ispitanik nije zauzeo krajnje negativan stav kada je u

pitanju poboljšanje komunikacije između studenata i nastavnika prilikom primene kombinovanog modela učenja/nastave (Tvrdnja 13.). Ovu tvrdnju ne podržava samo petoro anketiranih (12.5%), a njih šestoro (15%) se nije opredelilo. S druge strane, sa tvrdnjom se slaže čak dvadeset petoro ispitanika (62.5%), a četvoro njih (10%) se slaže. Dvadeset troje anketiranih smatra da, prilikom primene kombinovanog modela učenja, vreme za komunikaciju sa nastavnikom postaje neograničeno (Tvrdnja 14.): šestoro studenata (15%) se u potpunosti slaže sa tim, dok se njih sedamnaestoro (42.5%) slaže. Neutralan stav je zauzelo dvanaestoro ispitanih (30%), troje (7.5%) se ne slaže, a dvoje (5%) se u potpunosti ne slaže sa tvrdnjom.

Da kombinovani model učenja daje studentima više mogućnosti da komuniciraju jedni sa drugima putem društvenog umrežavanja (Tvrdnja 15.) smatra preko 80% anketiranih. Naime, trinaestoro ispitanika (32.5%) se apsolutno slaže sa ovim, dok se njih dvadeset jedan (52.5%) slaže. Podjednak broj učesnika u ispitivanju, po troje njih (7.5%), se ne slaže sa navedenom tvrdnjom, odnosno nema određen stav. Većina ispitanika ima pozitivan stav u vezi sa konstatacijom da kombinovano učenje osnažuje integraciju i angažovanost studenata, jer stvara motivaciono okruženje (Tvrdnja 16.): četrnaestoro njih (35%) se u potpunosti slaže sa ovim, a sedamnaestoro (42.5%) se slaže. Četvoro učesnika (10%) je zauzelo negativan stav, a petoro (12.5) nije moglo da se opredeli.

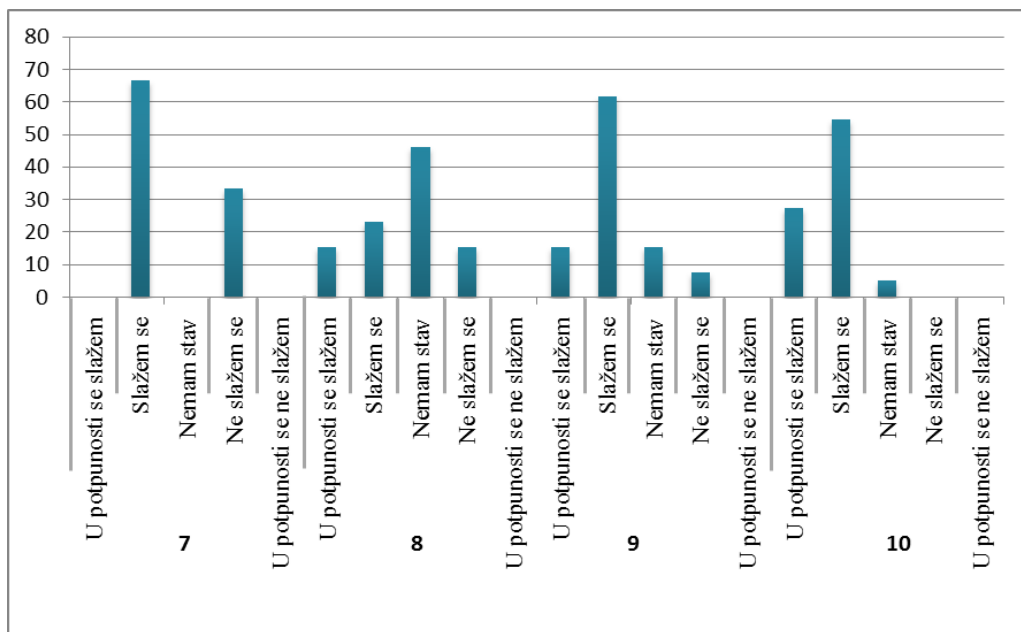
Studenti su pokazali izuzetno pozitivan stav kada je u pitanju uloga nastavnika u procesu učenja (Tvrdnja 17.). Dvadesetoro njih (50%) se u potpunosti slaže, a sedamnaestoro (42.5%) se slaže da je uloga nastavnika od izuzetne važnosti. Samo troje ispitanika (7.5%) nije imalo stav u vezi sa iznetom konstatacijom. Sa prethodnom u vezi je i naredna tvrdnja, a to je da studenti vole da uče bez prisustva nastavnika (Tvrdnja 18.). Preko polovine ispitanika se ne slaže sa navedenim: četvoro (10%) se ne slaže u potpunosti, a dvadeset troje (57.5%) se ne slaže. Devetoro njih (22.5%) se slaže da im u procesu učenja nije neophodno prisustvo nastavnika, dok njih četvoro (10%) nema određeno mišljenje.

Učesnici u ispitivanju su podeljenog mišljenja kada se govori o povezanosti motivacije i učenja putem kombinovanog modela (Tvrdnja 19.). S jedne strane, četrnaestoro njih (35%) ne zastupa nijedan od stavova, dok se petoro (12.5%) ne slaže sa tvrdnjom. S druge strane, trinaestoro studenata (32.5%) se slaže, a njih osmoro (20%) se slaže u potpunosti da su visoko motivisani da uče onda kada se u nastavi engleskog jezika primenjuje kombinovani model. Oko dve trećine ispitanika smatra da kombinovani model olakšava proces učenja (Tvrdnja 20.). Tačnije, devetaestoro njih (47.5%) se slaže, a sedmoro njih (17.5%) se apsolutno slaže sa tačnošću ove tvrdnje. Četvoro studenata (10%) se ne slaže sa navedenim, a njih desetoro (25%) nije iskazalo bilo kakav stav.

Generalno, ispitanici su iskazali pozitivan stav o primeni kombinovanog modela učenja kao pristupa u nastavi engleskog kao jezika struke. Po njima, jedna od glavnih prednosti ovog modela je to što kombinovani pristup stvara pozitivno okruženje za učenje i podstiče motivaciju, sticanje znanja i samostalno učenje. Prednost, takođe, predstavlja i to što studenti imaju više slobodnog vremena, nastavnom materijalu mogu da pristupe bilo gde i bilo kada, a komunikacija sa nastavnikom postaje olakšana.

Kao najčešći nedostatak ove vrste nastave navodi se nedovoljna komunikacija uživo između studenata i nastavnika i loša internet konekcija. Činjenica da ispitanici i dalje visoko cene interakciju koju pruža nastava uživo ukazuje na to da oni nisu dovoljno nezavisni u procesu učenja i da im je pomoć nastavnika od neprocenjivog značaja.

Rezultati dobijeni u ovom istraživanju u skladu su sa rezultatima koje su dobili i drugi autori (Aleš & Labeled, 2021; Jović, 2022; Mulyadi, Hersulastuti, & Purnama, 2019). Kada je reč o povezanosti između ocena i stava da kombinovani model nastave olakšava učenje (Slika 4.), može se primetiti da su studenti koji su na ispitu iz predmeta Engleski jezik struke dobili ocene 7, 9 i 10 iskazali pozitivan stav. Takav stav je prisutan i kod studenata koji su dobili ocenu 8, ali u manjoj meri, što je u saglasnosti sa rezultatima drugih autora (Đorđević & Stefanowicz-Kocoł, 2016).



Slika 4. Povezanost između ocena i stavova prema prednostima kombinovanog učenja
Figure 4. Correlation between grades and attitudes towards usefulness of blended learning

ZAKLJUČCI

Rezultati dobijeni u ovom istraživanju jasno pokazuju da primena kombinovanog učenja u nastavi engleskog kao jezika struke ima mnogo prednosti, ali da takođe postoje i određeni nedostaci. Većina ispitanika se izjasnila da je nastavni materijal koji se postavlja u okviru kombinovanog modela sistematičan, zanimljiv i koristan i da implementacija ovog modela čini učenje efikasnijim, zato što povezuje različite vrste medija, audio i video materijala i animacije. Takođe, studenti su se u velikoj meri složili i da im kombinovano učenje pomaže da poboljšaju znanje engleskog jezika. Pristup nastavnom materijalu bilo gde i bilo kada je još jedna od prednosti primene ovog modela, kao i tvrdnja da studenti imaju više slobodnog vremena za porodicu, prijatelje i vannastavne aktivnosti. Dalje, dobra strana kombinovanog modela učenja je i to što ono poboljšava i olakšava komunikaciju: kako između studenata i nastavnika, tako i među samim studentima. Konačno, ispitanici podržavaju i tvrdnju da kombinovani pristup stvara pozitivno okruženje za učenje i da podstiče motivaciju, sticanje znanja i samostalno učenje.

Kao glavni nedostatak ovog vida nastave navodi se nedovoljna komunikacija uživo između studenata i nastavnika i loša internet konekcija. Koliko je važna uloga nastavnika u procesu učenja govori i činjenica da je najveći broj studenata (preko 90%) iskazao krajnje pozitivan stav upravo prema ovoj tvrdnji. Ovakav stav dovodi do zaključka da ispitanici i dalje veoma cene interakciju koju pruža nastava uživo, ali i ukazuje na to da oni nisu dovoljno nezavisni u procesu učenja stranog jezika i da im je pomoć nastavnika od neprocenljivog značaja. Na kraju, studenti koji su na ispitu dobili ocene 7, 9 i 10 iskazali su pozitivan stav prema tvrdnji da kombinovani model nastave olakšava učenje, dok je kod onih sa ocenom 8 taj stav takođe bio prisutan, ali u manjoj meri.

LITERATURA

- Aleb, S., & Labeled, Z. (2021). The Effect of Implementing the Blended Teaching Approach in ESP Courses on Students' Achievement and Attitudes. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 17(4), 93-104.
- Aleb, S. (2021). *Implementing the Blended Teaching Approach in ESP Courses: The Case of First Year Master Students of Computer Science at Mostaganem University* (Doctoral dissertation). Mostaganem: Abdelhamid Ibn Badis University.
- Đorđević, D., & Stefanowicz-Kocoł, A. (2016). Students' perception of incorporating Moodle in an ESP context. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 46(4), 117-139. <https://doi.org/10.5937/zrffp46-12229>
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Hung, H.T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Jović, M. (2022). The use of Moodle in an ESP context: advantages and limitations. In INTED (Ed.), *INTED2022 Proceedings "16th International Technology, Education and Development Conference – Virtual Conference"*, (pp. 9937-9943). <https://doi.org/10.21125/inted.2022.2619>
- Lubkov, A. V., Gordienko, O. V., & Sokolova, A. A. (2020). A humanitarian approach to the digitization of education. *Education and Self-development*, 15(3), 89-96. <http://dx.doi.org/10.26907/esd15.3.08>
- Mulyadi, D., Hersulastuti, M. & and Purnama, Y. (2019). Students' Perceptions of Blended Learning in Mastering English for Specific Purposes. *Journal of Physics: Conference Series*, 1339 012116, 2-6. <https://doi:10.1088/1742-6596/1339/1/012116>
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning /online/*. <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION STRATEGIES AS A CONTEMPORARY APPROACH TO TEACHING MUSIC EDUCATION

STRATEGIJE MEĐUKURIKULUMSKOG POVEZIVANJA KAO SUVREMENI NAČIN POUČAVANJA GLAZBENE UMJETNOSTI

Barbara KOPAČIN¹, Sabina JEJČIČ TURK², Eda BIRSA¹

¹Pedagoška fakulteta Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija

²OŠ Dragomirja Benčiča - Brkina Hrpelje, Hrpelje Kozina

³Pedagoška fakulteta Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija

Original scientific paper

ABSTRACT

Teachers of primary education have at their disposal a wide range of didactic approaches, methods and forms of teaching, including intercurricular integration, which allows them to interweave the different curriculum subjects, including the curriculum for music education. With proper planning, effective cross-curricular connections can be made, enabling the achievement of educational objectives. A qualitative study was conducted in 2021 involving 16 students from a combined 4th and 5th-grade class at one of the primary schools in the Primorsko-Notranjska region. The aim was to determine how the implementation of music activities on a chosen topic, through cross-curricular integration with visual arts, mathematics, and Slovene language, would enhance students' holistic understanding of musical content. It was found that this approach stimulated active and comprehensive learning and understanding of selected musical and other concepts. The findings will contribute to the development of the field of music education by integrating cross-curricular connections into teaching practices.

Keywords: cross-curricular integration, musical art, visual art, Slovenian, mathematics.

APSTRACT

Učiteljima razredne nastave na raspolaganju je širok izbor didaktičkih pristupa, metoda i oblika poučavanja. Jedna od njih je međupredmetna integracija, na temelju koje učitelji mogu ispreplitati različite nastavne sadržaje koje nude nastavni planovi i programi, pa tako i nastavni plan i program glazbene umjetnosti. Odgovarajućim planiranjem moguće je ostvariti učinkovito međupredmetno povezivanje koje omogućuje ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Kvalitativno istraživanje proveli smo 2021. godine. Sudjelovalo je 16 učenika mješovitih odjela 4. i 5. razreda jedne (od) primorsko-zaleđanskih osnovnih škola. Cilj je bio utvrditi kako će provedba glazbene aktivnosti na odabranu temu s međupredmetnim povezivanjem, s likovnom umjetnošću, matematikom i slovenskim jezikom, potaknuti cjelovito poznavanje glazbenih sadržaja učenika. Utvrdili smo da ovakav način povezivanja potiče aktivno i cjelovito učenje i razumijevanje odabranih glazbenih i drugih koncepata. Dobivena saznanja doprinijet će razvoju područja glazbene umjetnosti u nastavi sadržaja međupredmetne integracije.

Ključne riječi: interdisciplinarna integracija, glazbena umjetnost, likovna umjetnost, slovenski jezik, matematika.

INTRODUCTION

Although cross-curricular integration is a modern teaching method, its conception dates back to the 17th century. Already at that time, the integration of subjects was emphasised (Kramar, 1991). Birsa (2015) also writes that in the past, the use of cross-curricular links as opposed to traditional teaching was pointed out as a way to teach more effectively and achieve goals. This way of delivering lessons has been preserved and updated to the present day, as cross-curricular integration is included in the curricula of Slovenian primary school subjects. Teachers follow the curriculum in their work and use it to plan the learning process. For the musical arts, the curriculum is thus divided into three educational periods, and each period is further divided into three areas of musical activities: performing, creating and listening (Holcar et al., 2011). The interplay of all three musical activities is accompanied by a deepening of the experience that pupils can express in the visual, verbal, motor and other areas. While the curriculum provides concrete recommendations for integrating music content and concepts with different subjects, research has shown that teachers do not take these recommendations into account enough when planning cross-curricular connections, which in practice still often leads to ineffective cross-curricular activities resulting in uncreative work and expression (Birsa, 2017, 2018; Birsa & Kopačin, 2020; Kopačin & Birsa, 2022).

About cross-curricular integration

Nevertheless, the topic is still relevant today, as different forms and methods of working can make learning more enjoyable and effective. Such work allows for a broader view of a given problem and the integration of new content with already acquired knowledge (Štemberger, 2008). Kovač, Starc and Jurak (2003) explain conceptualisation as the interweaving of subject areas with the simultaneous treatment of learning material, which in this case is given from different domains. Cross-curricular integration is not only about linking subjects to each other. Knowledge is linked horizontally and vertically, which makes this approach much more holistic and thus enables higher quality learning objectives to be met (Sicherl Kafol, 2008). Cross-curricular links are thus also reflected in mental, physical motor and emotional-social development, and thus process learning has an additional impact on motivation for further learning (Sicherl Kafol, 2002; Marentič Požarnik, 2000; Kralj, 1992). An effective overlapping plan between different subject areas better integrates disciplinary knowledge, reduces student workload and develops students' creative and critical thinking skills (Bevc, 2005).

The planning of cross-curricular lessons must be done carefully and based on the curriculum for each subject involved in the link itself (Birsa, 2015). The planning of cross-curricular links starts with the annual preparation at the beginning of the school year with the preparation of content and organisation. Knowledge of modern planning techniques for such a teaching modality with a good knowledge of the curriculum objectives, which are crucial, contributes to successful planning. Another important element is the pupils, who, although different from each other, are striving to be successful. The teacher's task here is to ensure appropriate individualisation and differentiation of teaching, especially in the arts (Štemberger, 2008; Bevc, 2005). When planning cross-curricular links, including in the teaching of the musical arts, the steps and stages of the learning process should not be forgotten. We need to ensure that, in

pursuing the objectives of the participating subjects simultaneously, pupils are appropriately active, which is reflected in their receptivity to finding, shaping and acquiring new knowledge (Volk, 2017; Tacol, 2003). Active participation also further develops pupils' personality and their creative and critical thinking, knowledge based on personal experience and dynamism (Novak, 2005). Cross-curricular integration can involve one or more teachers, as well as several subject areas. The roles of the teaching subjects can vary. They can play an emphasising, supporting or supporting role (Kopačin & Birsa, 2022). The supporting role belongs to the subject that carries the main objective of the cross-curricular link. The emphasised role of a subject contains the objectives that are relevant for the realisation of the common cross-curricular objective. Subjects that take on a supporting role are considered to be linked to specific skills that contribute to the achievement of the common objective (ibid.). The possibilities of multidisciplinary in intercurricular integration are made possible by certain elements such as content, didactic methods, teaching tools, various activities, critical thinking, different skills and abilities. It is not necessary that all the subjects involved in the cross-curricular link enter the process with the same connecting element (Pavlič Škerjanc, 2010).

There are many definitions of how to implement cross-curricular integration. Pavlič Škerjanc (2010) lists three ways of teaching. The first is the traditional approach, in which learning is linear and divergent. It is about learning and discovering facts, values and skills. The second approach is the enriched traditional curriculum, which links subjects according to content. It is also considered to follow a linear learning path, with the consequence that there is not a closer connection between knowledge and understanding. The third approach is the integrative curriculum, which seeks to answer a common problem question and thus provides a link between knowledge and understanding of new insights, which also involves collaborative teaching and learning. Fogarty (1991) lists 10 different models of cross-curricular integration. The cellular or disconnected model involves separate teaching in which it is difficult to perceive connections between subjects. Nevertheless, the objectives and content are clearly demonstrated. The quantity and quality of the knowledge that learners will relate to each other is entirely up to them. This model is not suitable for teaching at classroom level, as pupils at this level do not yet have a sense of how to make effective connections between knowledge. The Connected Level links the learning content of a single subject, and the content at this level will be built upon and integrated into a thematic strand. Volk (2017, 21) gives an example of the treatment of geometric concepts: 'following the model from "geometric solids to a point", where students first learn about geometric solids, then move to figures through their imprints, then to lines, and finally to a point as the intersection of two lines - geometric concepts are connected'. The level involved develops and interweaves different skills (e.g., social, cognitive, specific, etc.) with each other. This model puts one learning subject at the forefront, which is then related to the other learning subjects. The parallel stage allows for the integration of learning content, linking them from the perspective of different learning subjects. These are still taught separately, while related topics are taught together. The actual planning of such links is done by teachers jointly anticipating and planning cross-curricular links on an annual and daily basis. Pupils retain knowledge more quickly and effectively. A split level combines two or more subject areas into a thematic unit. Teachers find common ideas and then present them separately, while at the same time repeating or reinforcing the

knowledge of both subjects. At first sight, this level is similar to a linked level. The difference is that two or more subjects are involved in this integration model. The intertwined tier defines the integration approach in terms of a topic that is approached from different areas. It is the simultaneous teaching of the same topic from different perspectives. Birsa (2015, pp. 73) gives an example for grade 5: "A balance that links art education, society, and nature and technology. In art education, students learn about the characteristics of symmetrical and asymmetrical balance. In society, they learn about the ways in which balance is established in nature, while in nature and technology they discuss the specificities of balanced eating." The integrated level includes, at least, subjects that allow the learning process to be carried out in a project-work way. The learning content is very well intertwined and the prerequisite for this is very good teamwork between teachers who are professionally competent and have an excellent knowledge of their subject area. The advanced level is best suited to older students who are able to ask problem-oriented questions and show an interest in exploring in this direction. The teacher's encouragement is definitely needed to implement this strategy in the learning process. In the process of answering the questions, the pupils have to integrate knowledge from different subject areas and thus make cross-curricular links. At the network level, the learner himself shows an interest in exploring the subject matter in depth, which manifests itself as the acquisition of information from a wider range of fields.

Sicherl Kafol (2008) highlights the content aspect of cross-curricular integration. Such cross-curricular integration is characterised by the fact that the subjects are linked according to a common theme. She argues (*ibid.*) that the mere integration of content does not necessarily allow for useful and successful cross-curricular integration. The process aspect of cross-curricular teaching is also important and is made possible by conceptual, learning-objective and process-development planning. The conceptual design of cross-curricular planning encourages the subject areas to link concepts and thus enables the development of higher-level thinking skills and abilities. The learning-objective concept foregrounds the learning objectives and their purpose for the three areas of development. These are the affective, cognitive and psychomotor domains of development. In the affective domain, the objectives are designed to enable the learner to recognise, accept, coordinate, analyse, resolve, discriminate and so on. In the cognitive domain, the objectives are to identify, name, represent, measure, relate, evaluate. The goals of the psychomotor domain are related to movement, especially coordination of movements and non-verbal communication (Sicherl Kafol, 2008). The process-developmental concept of cross-curricular planning prioritises the educational process, which "is not only a means to achieve predetermined goals (the learning-objective model of planning), but is an end in itself, with an intrinsic value defined by the learner's development" (Sicherl Kafol, 2008, pp. 117). In the learning-objective concept, Denac (2002) adds that learning is a complex process that needs to take into account multiple domains of the child's development. In the case of the learning-objective model, learning is a complex process that needs to take into account multiple domains of child development. In this case, all the processes of the learning-goal concept are closely intertwined and thus the activities stimulate each other. This concept is particularly characteristic of the musical arts, where musical development is promoted through this interplay.

The advantages of cross-curricular integration

Motivation is crucial in the planning and implementation of music lessons. The teacher must consider how to direct the pupil's attention to the experience of music. One of the advantages of cross-curricular integration is that it always involves innovations and different ways of delivering the learning process, which can certainly encourage pupils to actively participate, express their own interests, show curiosity and explore (Motte Haber, 1990; Rotar Pance, 2006). Pupils have the opportunity to engage with each other's learning, which can further strengthen the bonds between them or have a good effect on their self-confidence and motivation to think and express themselves creatively (Motte Haber, 1990; Rotar Pance, 2006). They have a better understanding of the learning material and are more committed to learning new things or building on what they have already learned. A very important advantage of cross-curricular learning is the understanding based on the integration of one or more subject areas, which leads to a deeper understanding of life situations (Sicherl Kafol, 2002). The advantage of cross-curricular integration is also supported by Gardner's (1993) theory of multiple intelligences. The theory demonstrates that the ability to learn increases with the use of multiple intelligences, which include linguistic, spatial, logical-mathematical, naturalistic, existential, bodily-motor, interpersonal-musical and intrapersonal intelligences.

DEFINITION OF THE PROBLEM, PURPOSE AND OBJECTIVES OF THE RESEARCH

In an effort to improve and raise the quality of the music learning process, we conducted a qualitative study. The purpose of the research was to find out how the implementation of a music activity on a selected topic, with cross-curricular integration, promoted students' holistic understanding of music content. The aim of the research was to determine the understanding of musical concepts by pupils in the second educational period acquired through cross-curricular integration with fine arts, mathematics and Slovenian.

Research questions

Considering the problem and the aim of our research, we formulated the following research questions:

Which cross-curricular integration strategies promote effective links between music, visual arts, mathematics and Slovene, and how do they increase communicative competence?

How does the implementation of cross-curricular links affect the understanding of musical concepts in pupils in the second educational period?

Methodology and research process

We conducted the study using a qualitative research approach. The research method we used is descriptive and causal - non-experimental. The participants were 16 pupils of a combined 4th and 5th grade class in one (of) the Primorje-Notranjska primary schools. There were 11 pupils in the fourth grade. There were four girls and seven boys. The fifth

grade had only five pupils, one girl and four boys. The pupils had different musical backgrounds.

As part of the research, we carried out a cross-curricular connection of four subject areas. We included musical art, fine arts, mathematics and Slovenian. We planned and carried out five cross-curricular lessons. The starting point of the cross-curricular connection is musical art, while other subject areas were observed from the perspective of increasing communication skills in musical art. Before the lessons, we carefully designed a plan that served us in the design of the lessons. In doing so, we relied on the planning proposals offered by Rutar Ilc and Pavlič Škerjanc (2010). Cross-curricular integration lessons were carried out in the spring months of 2021. The data was qualitatively analyzed (principle of descriptive data processing). In the end, we carried out an evaluation with the pupils in the form of a short interview.

For the purpose of the research, we have created an observatory for analyzing the products created during the lessons. In this way, we monitored how pupils perceive musical concepts and express them through the fields of fine arts, Slovene and mathematics. On the observatory for works of art, we checked the use of warm and cold colors. The artworks were analysed and determined if there was a connection with the compositions heard in major and minor, i.e. if the selected music influenced their artistic expression. On the observatory, we also noted which lines and shapes were used in the mathematics lesson when the songs were heard, and the written fairy tales in Slovene determine the main character.

Finally, through a short semi-structured interview, the students expressed feelings and their opinions on learning through cross-curricular integration. When conducting the interview, we followed the funnel technique and started talking with individuals with open and general questions and continued with more specific ones.

Interviews and products were analyzed using coding. The data obtained was initially documented, then examined and structured text was formulated. In the next step, we considered the purpose and objective of the research and followed the principles of object-based theory, also known as "grounded theory" (Mažgon, 2008). This led us to break down the text into coding units, to identify important concepts and to integrate our findings into a whole. We have designed two categories: "Strategies for cross-curricular integration to promote effective connections between musical art and fine arts, mathematics and Slovenian" and "Reflecting the implementation of cross-curricular links to the understanding of musical concepts in pupils of the second educational period".

RESULTS AND DISCUSSION

After the qualitative analysis, we designed two categories: "Strategies for cross-curricular integration to promote effective connections of musical art with fine arts, mathematics and Slovenian" and "Reflecting the implementation of cross-curricular connections to the understanding of musical concepts in pupils of the second educational period".

Cross-curricular integration strategies to promote effective connections between musical art and fine arts, mathematics and Slovene

During the research, we pursued the goal of musical art to bring the concepts of dur and minor as close as possible to the students. The implementation of the cross-curricular connection was based on the teaching of one teacher with the leading role of musical art (Rutar Ilc & Pavlič Škerjanc, 2010). According to the method of defining the type of connection, which Rutar Ilc and Pavlič Škerjanc (2010) write about, in our case we used a multicourse or pluridisciplinary connection, since we covered four courses in it. For her, different objects are associated with some common goal, which without the use of cross-curricular integration objects could have been achieved independently, but not so effectively. The design of the cross-curricular link according to this principle also includes connecting elements that contribute to more efficient implementation. We made sure that our lessons, in addition to various contents, included active learning. In any case, an important connecting element of our research work are both the compositions that we played to the students during all lessons. According to Fogarty (1991), our way of connecting followed the level involved, that is, through the activities carried out, we wanted to teach students new musical concepts and through knowledge and skills in the fields of fine arts, mathematics and Slovene language that pupils already have. Thus, in the fine arts we used to know the warm and cold colors that the pupils learned in the fine arts at the beginning of the school year. In the mathematics lesson, we repeated our knowledge of geometry, namely knowledge of lines, which was already realized in the second grade of elementary school. In Slovenian, we encouraged children to create stories that contain their feelings and imagination, as in this way they recreate several times during class. As can already be seen, in acquiring new musical concepts, we based on already acquired knowledge.

Before implementation, we delved deeper into curricula and recommendations for cross-curricular integration and found that recommendations vary greatly between different subjects. In some subjects, cross-curricular links are very well indicated, while in others they are set very openly, which Birsa has already written about (2017). After reviewing the recommendations for the cross-curricular integration of musical art, fine arts, mathematics and Slovene, we carefully formulated a plan of cross-curricular connection, which consisted of 6 elements. These are common goals, expected results, activities, type of connection, connecting elements, and roles of elements.

By cross-curricular integration of musical art with fine art, we wanted to challenge and find out if knowledge of fine art can contribute to the knowledge of new musical concepts. Steyer Debeljak (2020) also researched similarly, who was interested in how children connect colours in musical and visual terms. She came to the conclusion that kindergarten children had already formed connections between sound colour and colour based on experience. Even in our case, the activities further motivated the pupils and encouraged artistic expression and the use of warm and cold colors. Jogan (2022) also came to the conclusion that the pupils are highly motivated by the cross-curricular integration of music and visual arts, which testifies to the success of the connection. In the lesson where we associated with mathematics, the pupils actively participated in the lesson. During creation, they had no specific questions or difficulties. We noticed that after drawing next to the first composition, they were already expecting a second song. The students also said that they liked such a lesson in mathematics precisely because of

their lightness. They expressed a desire to listen to calm instrumental music in other mathematics lessons, e.g. during independent task solving. In cross-curricular integration with Slovene, we found that the success of the cross-curricular connection really depends on careful planning. Good preparation for cross-curricular lessons was made possible by the planning strategy, paying attention to both the common goal and the objectives of each subject. Activities at individual lessons also had a strong influence, as they held the common thread of the cross-curricular connection with musical art, thus enabling it to play the role of the subject.

Reflecting the implementation of cross-curricular connections to the understanding of musical concepts in pupils of the second educational period

Two school hours were devoted to the implementation of the cross-curricular connection between music and fine arts, as they worked alongside Durova in the first pupils and the second by the composition of the Municipality of Mol. In their creation, they focused on the use of warm and cold colors, which they had to decide on while listening to the song. When evaluating and analysing the products, we found that Duro's composition influenced the pupils by choosing warm colors for the most part. At the same time, during their creation, they expressed a tendency to brighten colors, which can be interpreted as experiencing Duro's composition warm and bright. Also, Butina (1995) adds the possibility of a contrasting option of warm-bright color. The students depicted various imaginative motifs, meaning they were creative. They also showed their creativity in their creativity by not showing stereotypical motifs and not repeating themselves in their creation. Of course, not all students of Duro's composition experienced the same. A few students expressed their feelings in cool colors when listening. Tacol (2003) emphasizes the individuality of experiencing and consequently artistic expression. Unlike the first lesson, their inspiration for work in the next lesson was a composition in mole tonality. When analyzing the choice of colors, blue, green and purple also predominated in the artworks (Figure 1). Kovačev (1997) writes that blue is mostly associated with depicting sadness, while green is most rarely used to paint emotions. However, it is common to associate green with calmness, due to its association with nature. The purple color is said to be associated with depictions of fear.

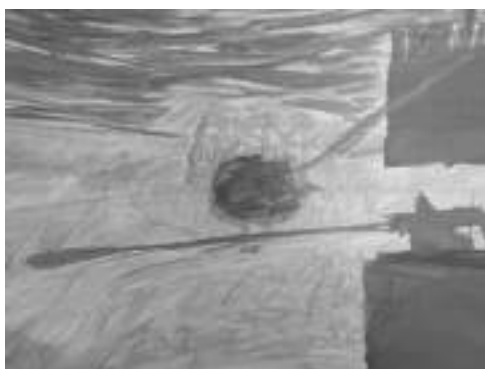


Figure 1. Using cold colours - student 8
Slika 1. Korištenje hladnih boja – učenik 8



Figure 2. Using warm colours - student 3
Slika 2. Korištenje toplih boja – učenik 3

When listening to the song in the mole tonality, two students chose warm colors for the creation (Figure 2), and 14 students chose cold colors. If we recall the use of colors when listening to a dur's composition, it can be noted that there were two students in the class who, listening to both compositions, decided to have cool colors. From this we can conclude that the compositions of different tonalities did not affect the choice of colors and that, according to our assumptions, dur and mole did not express any difference on them. At the end of the lesson, we carried out a brief evaluation together with the pupils, where we asked them on the basis of what they decided which colors to choose. They stated that they felt calmer, cozy and warm on the first song, while they felt more restless with the second song. They said that the song seemed more decisive to them, and at times even scary. The pupils also pointed out that at times the artistic task was difficult for them, because they were limited to warm and cold colors when choosing colors, as they are used to using a wider range of colors when creating. Given the crosscurricular connection of fine art with musical art, we can confirm that the pupils chose colors based on their individual experiences and impressions with which the music influenced the pupils. Butina (2000) also says that such perceptions are individual and warm-cold contrast gives different sensations.

In cross-curricular integration with mathematics, students and I refreshed our knowledge of geometric concepts and paid more attention to curved and straight lines. Thus, we enabled horizontal and vertical cross-curricular integration, about which Rutar Ilc and Pavlič Škerjanc (2010) also wrote. Subsequently, the pupils were played compositions in major and minor, and their task was to draw a drawing while listening to one and the other, in which they chose between straight and curved lines (Figure 3. and 4.). The research showed that all the pupils perceived a difference between the songs and used different lines for the tracks. In Duro's composition, most of them opted for straight lines, so we can conclude a connection between the opposites of dura – minor and flat – guilty. In the Slovenian Etymological Dictionary, we can find that the word dur means solid, and mole means soft (Snoj, 2016). Thus, the pupils chose more "solid" lines in Duro's composition, and Mole's composition encouraged more "soft" moves. Kovačev (1997) writes about the visual staging of primary emotions that curved lines (wavy and circular) are most commonly used in depicting both joy and sadness. He attributes straight and, above all, zigzag lines to Kovačev (1997), according to his research, to the feeling of anger.



Figure 3. Use of straight lines - student 11
Slika 3. Korištenje ravnih linija – učenik 11



Figure 4. Use of curved lines - student 16
Slika 4. Korištenje zakrivljenih linija – učenik 16

In performing the cross-curricular connection between musical art and Slovene, the pupils again listened to already famous compositions in Durova and Tonality of Mole. The pupils wrote two short fairy tales in pairs based on feelings about the songs heard. The understanding of the musical concept of dur and mole was observed according to the content that the pupils wrote in the form of a short fairy tale. In the fairy tales written by the students listening to the composition in the tonality of the dur, it can be noted that in the recreation they repeatedly captured dancing, dreams, friendship, good fairies, miracles. We can say that the composition in the dura tonality had a calming effect on children and gave them a certain pleasant feeling by writing fairy tales with pleasant content. "Moles" fairy tales are a little gloomy. Fear, escape, monsters are often present in them ... Nevertheless, all fairy tales end happily.

The research found that pupils were highly motivated and active in conducting cross-curricular lessons. They also demonstrated their high motivation by wanting to find out on their own initiative which tonalities included certain compositions they already knew. It all evolved into the activity "Guess the tonality", with the students being very successful. We came to the conclusion that through cross-curricular connections, the pupils managed to feel and recognize the difference between Duro's and Mole's tonality, which was also our main goal.

Cross-curricular integration through the eyes of students

After completing the cross-curricular links, we carried out a brief evaluation with the pupils and asked them with the help of a short interview about their opinion on the implementation of this type of lesson. The respondents said that the lessons were more interesting to them than usual. They explained that they liked that they were accompanied by music during the repetition of the already known material and that they would also like more music in other subjects, because they felt comfortable doing so. The pupils expressed a positive opinion for this way of teaching, as they repeated the already familiar subject matter in an interesting way and built new knowledge on these foundations. Some students expressed satisfaction with such teaching, as curiosity motivated them further in the learning process because they did not know what exactly awaited them. Some students pointed out that they liked the cross-curricular connection with art education the most, but at the same time it was demanding for them, as they are not used to creating without a certain motive. Some of them aroused curiosity and creative expression. The pupils were also encouraged to create with music, as music relaxed them. They also liked the cross-curricular connection with Slovene. The reason for this was creativity and the popularity of working in pairs. The students liked the cross-curricular connection with mathematics the least, but did not give any particular reason for this. The pupils also said that they were very motivated to work, because they were not used to this method and it was something new for them.

CONCLUSIONS

The qualitative research carried out confirms the importance of a thoughtful and well-planned cross-curricular link in the teaching process. In our case, we focused on the cross-curricular connection between musical art, fine arts, mathematics and Slovene.

The connections were made according to the concept of the level involved (Fogarty, 1991), which allowed us to achieve the set goals.

During five school hours of cross-curricular integration, the pupils became actively involved and showed exceptional motivation. The enthusiasm and curiosity aroused by each cross-curricular connection further stimulated the creativity and engagement of students in all the areas considered. The results obtained show that the implementation of cross-curricular connections promotes a holistic understanding and integration of new concepts by students. Based on the compositions heard in major and minor, the pupils expressed the difference between warm and cold colors in fine arts, the difference between straight and curve lines in mathematics, and created short fairy tales in the cross-curricular connection with Slovene. All subjects refreshed their knowledge to develop two new concepts in musical art, which proved successful.

It would be interesting to explore further, by spreading the problem and further exploring how it is reflected in another subject, and by comparing the results with the implementation of lessons without the use of cross-curricular links. The obtained findings will contribute to the development of didactics of music and the field of musical art, as well as to the improvement of the cross-curricular integration of music with other subject areas.

REFERENCES

- Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. In T. Rupnik Vec (Ed.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu* (pp. 50-59). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Birsa, E. (2015). *Medpredmetno povezovanje pri pouku likovne vzgoje* (Doctoral dissertation). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin = Comparison of syllabi and inclusion of recommendations for interdisciplinary integration of visual arts contents. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(2/3), 163-179. [http://dx.doi.org/10.18690/1855-4431.10.2-3.163-180\(2017\)](http://dx.doi.org/10.18690/1855-4431.10.2-3.163-180(2017))
- Birsa, E. (2018). Teaching strategies and the holistic acquisition of knowledge of the visual arts. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 187-206. <https://doi.org/10.26529/cepsj.39>
- Birsa, E., & Kopačin, B. (2020). Medpredmetno povezovanje glasbenih in likovnih vsebin v zamejskem šolstvu. In M. Volk et al. (Eds.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev = Cross-curricular Integration: The Path to the Realisation of Educational Goals* (pp. 133-146). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Butina, M. (1995). *Slikarsko mišljenje: od vizualnega k likovnemu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Butina, M. (2000). *Mala likovna teorija*. Ljubljana: Debora.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fogarty, R. (1991). *Ten ways to integrate curriculum*. <https://mlc-wels.edu/wp-content/uploads/2019/05/10-Ways-Fogarty.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. <https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161>

- Holcar, A., Borota, B., Breznik, I., Jošt, J., Kerin, M., Kovačič, A., Lango, J., Mrak Novak, T., & Sicherl Kafol, B. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*. Ljubljana: MIZŠ in ZRSŠS. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- Kopačin, B., & Birsa, E. (2022). *Prožne oblike učenja in poučevanja glasbenih ter likovnih vsebin*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Kovač, M., Starc, G., & Jurak, G. (2003). Medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni vzgoji. *Šport*, 51(2), 11-15.
- Kovačev, A. N. (1997). *Govorica barv*. Ljubljana: Prešernova družba, Vrba.
- Kralj, D. (1992). *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk. Prvi del: Načrtovanje didaktičnega pristopa*. Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Kramar, M. (1991). Didaktični koncept pouka v nižjih razredih osnovne šole. *Educa*, 1(2), 125-131.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Motte Haber, H. (1990). Oblike motivacije. In *Psihologija glasbe*. Ljubljana: DZS.
- Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Educa.
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. In Z. Rutar Ilc & K. Pavlič Škerjanc (Eds.), *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje* (pp. 19-42). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo: Psihološke razsežnosti timskega dela v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa.
- Rutar Ilc, Z., & Pavlič Škerjanc, K. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave v kontekstu učnoljnega in procesnega načrtovanja in izvajanja pouka. In *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priručnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Sicherl-Kafol, B. (2002). Glasbena didaktika v luči medpredmetnih povezav. *Sodobna pedagogika*, 53(2), 50-62.
- Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, 18/19, 7-9.
- Snoj, M. (2016). *Slovenski etimološki slovar*. <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=193&View=1&Query=%2A>
- Štemberger, V. (2008). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. In *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (pp. 93-111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
- Volk, M. (2017). *Medpredmetne povezave v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole z vključevanjem IKT* (Doctoral dissertation). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

STAVOVI STUDENATA VETERINARSKJE MEDICINE U HRVATSKOJ PREMA OSOBAMA KOJE PRIPADAJU VULNERABILNOJ SKUPINI – SMJERNICE ZA SINERGIJU LJUDI I ŽIVOTINJA U 21. STOLJEĆU

ATTITUDES OF VETERINARY MEDICINE STUDENTS IN CROATIA TOWARDS PERSONS BELONGING TO A VULNERABLE GROUP - GUIDELINES FOR HUMAN AND ANIMAL SYNERGY IN THE 21ST CENTURY

Denis CVITKOVIĆ¹, Ivan BUTKOVIĆ¹, Selim PAŠIĆ¹,
Renata FRIDRIH²

¹Sveučilište u Zagrebu, Veterinarski fakultet, Zagreb, Hrvatska

²Društvo Naša djeca Sisak, Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba, Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj rada jest doznati stavove studenata veterinarske medicine o osobama iz vulnerabilne skupine koji uključuju njihov prethodna iskustva o korištenju životinja u rehabilitaciji djece i odraslih, njihovu motivaciju za upis na Veterinarski fakultet, poznavanje potreba vulnerabilne skupine, i mogućnosti poboljšanja studija veterinarske medicine dodatnim edukacijama iz toga područja, koje mogu utjecati na poboljšanje osobnih i profesionalnih kompetencija po završetku studija (terapijsko jahanje, hipoterapija i sl.). Ispitivanje stavova studenata sastavni je dio projekta koji se odvija na dvije razine: 1) prikupljanje podataka putem anketnog upitnika iz područja edukacijsko - rehabilitacijske znanosti, i 2) on line predavanja putem društvenih mreža za studente motivirane za sudjelovanje u projektu sa svrhom jačanja osobnih kompetencija radi prevencije profesionalnog stresa i pružanja psihološke podrške. Naime, neka istraživanja pokazuju da su mladi veterinari u SAD-u razmjerno najskloniji samoubojstvu. Anketa je provedena anonimno, putem društvenih mreža. Uzorak čine stavovi studenata studija na hrvatskom jeziku svih godina studija (od 1. do 6. godine). Od 767 upisanih studenata anketu je ispunilo njih 167 (21.77%). Ženskog spola bilo je 85.6% ispitanika. Oko 25% ispitanika volontiralo je u nekoj od udruga koje pomažu osobama iz vulnerabilne skupine, a 16.8% ispitanika proučavalo je područje dobrobiti životinja prije upisa na fakultet. Želju za sudjelovanjem na predavanjima i treninzima pasa holističkim pristupom u postupcima intervencije i terapije potpomognute životinjama izrazilo je 70.9% ispitanika. Rezultati upućuju na zaključak da studenti veterinarske medicine imaju potrebu za stjecanjem novih znanja i vještina iz područja životinjama potpomognute intervencije i terapije osoba iz vulnerabilne skupine.

Ključne riječi: vulnerabilna skupina, studenti veterinarske medicine, anketa, dobrobit životinja, AAI, AAT, holistički pristup

ABSTRACT

The aim of the paper is to find out the views of veterinary medicine students about people from a vulnerable group, which include their previous experiences of using animals in the rehabilitation of children and adults, their motivation for enrolling in the Faculty of Veterinary Medicine,

knowledge of the needs of the vulnerable group, and the possibility of improving veterinary medicine studies with additional education from areas which can influence the improvement of personal and professional competences upon completion of studies (therapeutic riding, hippotherapy, etc.). Examining students' attitudes is an integral part of the project, which takes place on two levels: 1) data collection through a survey questionnaire from the field of educational and rehabilitation science, and 2) online lectures through social networks for students motivated to participate in the project with the purpose of strengthening personal competencies for prevention of professional stress and provision of psychological support. Namely, some studies show that young veterinarians in the USA are relatively more prone to suicide. The survey was conducted anonymously, via social networks. The sample consists of the attitudes of students studying in the Croatian language of all years of study (from 1st to 6th year). Out of 767 enrolled students, 167 (21.77%) completed the survey. 85.6% of respondents were female. About 25% of respondents volunteered in one of the associations that help people from a vulnerable group, and 16.8% of respondents studied the field of animal welfare before enrolling in the faculty. 70.9% of respondents expressed the desire to participate in lectures and dog trainings with a holistic approach in animal-assisted intervention and therapy procedures. The results point to the conclusion that students of veterinary medicine have a need to acquire new knowledge and skills in the field of animal-assisted intervention and therapy of persons from a vulnerable group.

Keywords: vulnerable group, veterinary medicine students, survey, animal welfare, AAI, AAT, holistic approach

UVOD

Stavovi studenata o osobama koje pripadaju vulnerabilnoj skupini češće se ispituju u rehabilitacijskim i zdravstvenim usmjerenjima. U području veterinarske medicine do sada su ispitivani stavovi studenata prema farmским životinjama i kućnim ljubimcima. U okviru projekta „Zagrli me, zajedno možemo bolje 2.0“ na Veterinarskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu ispitali smo putem anonimne on-line ankete stavove studenata veterinarske medicine o osobama koje pripadaju vulnerabilnoj skupini koji uključuju njihov prethodna iskustva o korištenju životinja u rehabilitaciji djece i odraslih, njihovu motivaciju za upis na Veterinarski fakultet, poznavanje potreba vulnerabilne skupine, i mogućnosti poboljšanja studija veterinarske medicine dodatnim edukacijama iz toga područja, koje mogu utjecati na poboljšanje osobnih i profesionalnih kompetencija po završetku studija (terapijsko jahanje, hipoterapija i sl.). Ovaj inovativni projekt koji uključuje obuku pasa prema holističkom pristupu za terapijske postupke i intervencije sa osobama koje pripadaju vulnerabilnoj skupini započeo je 2012.godine. Životinjama potpomognuta terapija i intervencija predstavlja interdisciplinarni izazov koji uključuje i veterinarsku medicinu, posebice dobrobit životinja kao njen temeljni dio. Stavovi studenata stoga su bitan indikator mogućnosti razvoja ovoga područja i projekta.

Zakonski propis protiv mučenja životinja u Hrvatskoj donesen je još polovinom 19. stoljeća (ZZZH, 2018), a Zakon o dobrobiti životinja 1999. godine (ZDŽ, 1999). Postupci intervencije i terapije ljudi koji su potpomognuti životinjama moraju se odvijati sukladno odredbama ovoga Zakona. Sredinom 90-ih godina prošlog stoljeća došlo je do ekspanzije pružanja usluga terapijskog jahanja u Hrvatskoj i pritom su uočene brojne nepravilnosti. Najčešće su te programe provodile osobe s nedovoljnim stručnim znanjem, a posljedice takvog rada negativno su se reflektirale na najosjetljiviju skupinu korisnika, djecu s teškoćama u razvoju (Blažević, 2014). Programi stimulacije bazične

perceptivno motoričke sposobnosti od velike su pomoći stručnjacima u radu s djecom svih dobnih skupina kod kojih su evidentirane ili dijagnosticirane veće teškoće u razvoju. Sastoje se od više elemenata: somatska stimulacija, oralna, olfaktorna i gustativna stimulacija, taktilno haptička stimulacija, auditivna stimulacija, vizualna i motorička stimulacija (Blažević, 2014). Pri tome od koristi može biti i definicija pojma „ranjivi subjekt“ (engl. *vulnerable subject*). Prema rječniku kliničkih ispitivanja/studija vulnerabilni subjekt je subjekt(osoba) koji je u opasnosti (prije od ispitivača negoli od bolesti). Primjeri uključuju pacijente s vrlo ozbiljnim bolestima i s velikim očekivanjima dobiti od novog proizvoda, subjekte koji imaju radni odnos s istraživačima (studenti medicine, medicinske sestre, zaposlenici farmaceutskih tvrtki, itd.) i sl. (Prostran i Todorović, 2013) Ovo upućuje na potrebu usmjeravanja osobite pažnje na vulnerabilne osobe pri čemu su empatija (suosjećanje) terapeuta, kao i empatija životinje koja pritom pomaže, od velike važnosti jer olakšavaju i ubrzavaju postupke intervencije i terapije.

U ovom projektu, koji je prema našim spoznajama inovativan u svjetskim razmjerima, psi se obučavaju prema holističkom pristupu za potrebe korisnika (djece i odraslih) koji pripadaju vulnerabilnoj skupini. Naglasak je stavljen na osobe s razvojnim teškoćama, osobe s invaliditetom, zlostavljane i/ili zanemarene osobe, osobe s kroničnim bolestima, te osobe s posebnim potrebama. Obuka pasa odvija se kroz pet modula. Prva tri modula odvijaju se u Bolha Academy, a četvrti i peti modul na terenu ovisno o potrebama korisnika vulnerabilne skupine. Riječ je o multidisciplinarnom pristupu i timskom radu što i jest preduvjet uspješnosti. Psi najprije obuku prolaze s vodičem, a potom se u obuku uključuju korisnici koji aktivno sudjeluju u radu. Radi se pojedinačno i u grupi što omogućava psima dovoljno vremena za odmor, rad i igru, čime se ujedno udovoljava i standardima dobiti životinja. Cilj je ovom dinamikom postići u psa duži period radne aktivnosti (Bolha 2020).

Holistički (cjeloviti) pristup zdravlju označava da smo povezani sa svime oko nas i da svi zajedno činimo jednu cjelinu. Povezani smo s drugim živim bićima, okolišem, informacijama, zrakom, vodom, mislima, cijeneći pritom dobiti koje nam priroda pruža u svim segmentima. Navedeno označava i da pas ima partnerski odnos s vodičem. On aktivno sudjeluje u aktivnostima s osobom koja pripada vulnerabilnoj skupini, istovremeno signalizirajući vodiču potrebe korisnika. Interakcija psa i čovjeka pruža obostrano zadovoljstvo s određenim ciljem u području intervencija i terapijskih postupaka.

Projekt obuke pasa udruge „Društvo Naša djeca Sisak“ prema holističkom pristupu (AAI (Animal Assisted Intervention, tj. životinjama potpomognuta intervencija) i AAT (Animal Assisted Therapy, tj. životinjama potpomognuta terapija) prezentiran je na više znanstvenih i stručnih skupova u zemlji i inozemstvu (Fridrih, Bolha, Friš i Blažević, 2016; Fridrih, Persoglia Petrac, & Buljan Flander, 2016; Hamilton, Fridrih, Butković, Bilandžija, & Šprajc, 2018; Fridrih, Misir, & Hnojčik, 2021; Misir, Hnojčik, Fridrih, & Persoglia Petrac, 2021; Persoglia Petrac, Slijepčević Saftić i Fridrih 2022; Misir i Fridrih, 2023).

Povezivanje ljudi i životinja kroz povijest bilo je osnova suživota, na obostranu korist. U današnje vrijeme sve se više progovara o dobiti životinja i na koji način životinje mogu pozitivno utjecati na živote ljudi posebno u kontekstu svakodnevnog funkcioniranja opće populacije uz i sa životinjama. Isto tako, prioritet postaje uspostava ravnoteže između ljudskih prava i prava životinja, empatija i pravda. Ova povezanost

potreba osoba vulnerabilne skupine za različitim oblicima pomoći uz poštivanje dobrobiti životinja postaje nepresušan izvor rješenja za izazove suvremenog društva. Svi dionici (ustanove, udruge i pojedinci entuzijasti) koji svojim primjerom iskazuju poštovanje prema životinjama, toj izuzetnoj „ranjivoj skupini“ koja je nerijetko na marginama društva, doprinose razvoju ovog pozitivnog trenda u novom vremenu. Primjer je to znanstveno utemeljene dobre prakse koju vrijedi i treba njegovati radi njenog pozitivnog djelovanja na ljude i životinje (u našem primjeru pse).

Projekt „Zagrli me, zajedno možemo bolje 2.0“ odvija se na dvije razine: 1. Prikupljanje podataka putem anonimnog upitnika za studente veterinarske medicine 2. Predavanja i trening s psima uz vodiče i zainteresirane studente. Studentima se kroz mogućnost stjecanja znanja i vještina neposrednim sudjelovanjem stvaraju preduvjeti osobnog i profesionalnog rasta u budućnosti, te istovremeno upoznavanje i unaprjeđenje kvalitete života osoba (djece i odraslih) koje pripadaju vulnerabilnoj skupini.

Interakcija ljudi i životinja važan je element dobrobiti. Kod neprimjerene interakcije sa ljudima životinje razvijaju osjećaj straha. Ovo se stanje javlja kao odgovor na drastična ponašanja ili aktivnosti koje su nužno teške za tijelo. Nesklonost koju pokazuju ljudi životinje osjećaju i razvijaju vrlo visoku razinu straha, pogotovo kada povezuju osobu s prethodno doživljenim neugodnim iskustvom. Čovjek može biti uzrok paničnog straha kod životinja, pogotovo kada su imale negativna iskustva. Strah prema jednoj osobi, na temelju generalizacije doživljenih iskustava, prenosi se na druge osobe i ostaje trajno upisan u svijesti životinje. Etička načela dobrobiti životinja temelje se na ideji da životinje imaju prava i da su vrijedne same po sebi. Ocjenjivanje dobrobiti životinja predstavlja važan alat u zaštiti i brizi o životinjama. Kombinacija fizičkih parametara, ponašanja, zdravstvenih procjena i okolišnih uvjeta omogućuje nam stvaranje cjelovite slike njihove dobrobiti. Kroz primjenu odgovarajućih kriterija i stalno usavršavanje metoda, može se osigurati da životinje žive u sigurnim, zdravim i sretnim uvjetima. Održavanje dobrobiti životinja ima pozitivan utjecaj na njih, ali i na nas kao društvo koje prepoznaje i štiti prava i interese svih članova naše planete (Damjanović, 2023).

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je 167 ispravno popunjenih anonimnih on-line anketnih upitnika.

Mjerni instrumenti

Uz konstruiranje upitnika u svrhu istraživanja korišten je web upitnik (anonimni), fokusiranih na set značajnih, sažetih kraćih pitanja, oblikovanih razumljivom terminologijom primjerenom akademskoj razini studenata uz prethodno osobno predstavljanje studentima od 1. do 6. godine. Tom prilikom studenti su upoznati sa projektnim aktivnostima, anketnim upitnikom i mogućnostima suradnje bazirane na dobrovoljnosti. U upitniku smo nastojali izbjeći sugestivna pitanja.

Način provedbe istraživanja

Prije slanja upitnika studentima ista su prošla provjeru koordinatora na Veterinarskom fakultetu i voditeljice projekta, sukladno uobičajenim protokolima u sličnim

slučajevima. Upitnik ima 23 pitanja uz sažeta kraća pitanja otvorenog, zatvorenog i kombiniranog tipa, prateći logički redoslijed, psihološki redoslijed uz mogućnost kontekstualizacije odgovora, te redoslijed ponuđenih odgovora. Poveznica/link na web upitnik je putem dostupnih e-mail adresa, uz prethodnu suglasnost i informiranjem predstavnika za svaku godinu studija, odaslana izravno na njihove email adrese putem društvenih mreža. Anonimna anketa temelji se na dobrovoljnosti i ne utječe na mogućnosti naknadnog uključivanja studenata ili odustajanja od sudjelovanja uslijed privatnih razloga (okolnosti).

Metode obrade podataka

Primijenjen je postotni račun (%) tj. postotni udio odabranog odgovora u ukupno broju odgovora.

REZULTATI I DISKUSIJA

Od ukupnog broja ispitanika 85.6% su bile osobe ženskog spola, 13.8% osobe muškog spola i 0,6% ostalih. Studenti koji su ispunili upitnik dolaze iz svih županija s područja RH, a najviše su zastupljeni studenti s prebivalištem na području grada Zagreba.

Suradnja s partnerskom organizacijom Veterinarski fakultet, Sveučilište u Zagrebu u koju su uključeni studenti započela je inicijalnim upitnikom i pozivom na suradnju, a potom nastavljena aktivnim sudjelovanjem studenata na predavanjima i planiranim budućim neposrednim sudjelovanjem u radu sa psima i vodičem.

Prva razina izvedbe projektnih aktivnosti bila je slanje anketnog upitnika putem društvenih mreža uz suradnju s administracijom i koordinatorima studenata pri Veterinarskom fakultetu (naziv upitnika: „Anketni upitnik za studente veterinarske medicine iz područja dobrobiti životinja i odnosa prema osobama koje pripadaju vulnerabilnoj skupini (projekt „Zagrli me, zajedno možemo bolje 2.0“)).

Druga razina izvedbe projektnih aktivnosti je provedba on line predavanja (webinar). U cilju jačanja osobnih kompetencija studenata dva predavanja proveo je psiholog (Armin Hadžić, prof., dipl. psiholog) s temama: „Rezilijentnost – psihološka otpornost na stres i traumu“ i „Tko sam? Što sam?- psihološka dobrobit i samoprihvatanje“.

Uzorak varijabli sastoji se od tri anonimna upitnika za studente motivirane za sudjelovanje u projektu. Upitnici su nastali suradnjom koordinatora projekta s Veterinarskog fakulteta, Sveučilište u Zagrebu i voditeljice projekta formalnim i neformalnim akademskim znanjem s područja edukacijsko – rehabilitacijskog znanosti. Prvi upitnik (inicijalni) sastoji se od 23 varijable, drugi i treći ima 6 varijabli.

Analizom rezultata kroz tri primijenjena anonimna upitnika nalazi se da su zastupljeni studenti od 1 do 6 godine studija, najveći broj studenata je na drugoj godini studija (22.2%), a najmanji broj na šestoj godini studija (9.6%). Zastupljen je najveći broj osoba ženskog spola (85.6%), a studenti dolaze iz svih županija na području Hrvatske. Volonterskim radom prije upisa na Veterinarski fakultet bavilo se 25.1% ispitanika, a u trenutku ispunjavanja upitnika volonterskim aktivnostima bavilo se 7.2% ispitanika, navodeći da su iste provodili ili provode u udrugama u neposrednom radu sa osobama vulnerabilne skupine i/ili u udrugama koje pružaju pomoć i zaštitu domaćim i divljim životinjama. Od ukupnog broja ispitanika njih 91% smatra da bi im u njihovom budućem zvanju doktora veterinarske medicine pomogle dodatne informacije povezane s osobama

koje pripadaju vulnerabilnoj skupini, 70.9% njih je izjavilo da žele aktivno sudjelovati na edukacijama povezanim sa navedenim projektnim aktivnostima koje će se provoditi kroz plenarna predavanja i/ili on line, a svi ispitanici (njih 100%) odgovorilo je da smatra da životinje pozitivno utječu na svakodnevni život ljudi, posebice u kontekstu re/habilitacije i terapijskih postupaka.

ZAKLJUČAK

Razvoj interdisciplinarnosti u području pružanja podrške osobama (djeca i odrasli) koja pripadaju vulnerabilnoj skupini u širem smislu uz primjenu holističkog pristupa sudjelovanjem u edukacijskim i rehabilitacijskim znanosti stvara nove smjernice u praksi. Velika većina ispitanih studenata (njih 91%) smatra da bi im dodatne informacije o osobama iz vulnerabilne skupine pomogle u budućem zvanju doktora veterinarske medicine što otvara novi prostor za razvoj i širenje upotrebe životinja u terapiji i rehabilitaciji. Osnaživanje studenata na osobnoj i profesionalnoj razini uz mogućnosti uključivanja u projektne aktivnosti koje uključuju predavanja, edukacije i neposredan rad putem treninga uz vodiča i psa predstavlja poželjan novi pristup sa studentom u središtu. Ovaj inovativan način obuke za terapijske postupke i intervencije potpomognute psima omogućuje razvoj novih pristupa kao nadopune postojećim terapijskim i re/habilitacijskim postupcima u radu sa osobama vulnerabilne skupine. Izvršnost kroz interdisciplinarnost na akademskoj razini otvara mogućnost nadopune obrazovnih programa novim izbornim programima i aktivnostima studenata koji mogu doprinijeti dobrobiti zajednice u cjelini.

ZAHVALA

Zahvaljujemo svima uključenima: dekanu, djelatnicima i studentima Veterinarskog fakulteta koji sudjeluju u projektnim aktivnostima uz poticanje studenata na suradnju u inovativnom projektu holističkog pristupa u obuci pasa (AAI, AAT). Isto tako, zahvaljujemo volonterima udruge Društvo Naša djeca Sisak koji su kroz više od 10 godina kontinuiranog rada ostvarili projekt obuke pasa koji je veliki izazov za sve uključene: korisnike vulnerabilne skupine i stručne djelatnike različitih profila. Promičući holistički pristup i dobrobit životinja obuka pasa ostvarila je svoj primarni cilj: povezivanje čovjeka i njegovog najvjernijeg prijatelja – psa.

LITERATURA

- Blažević, D. (2014). Važnost stručno educiranog kadra u provođenju programa terapijskojahanja u Hrvatskoj. U V. Findak (Ur.), Zbornik radova „23. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske“ (str. 256-260). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Bolha, V. (2020). *A zašto pas*. Rijeka: Paradox.
- Butković, D. i Fridrih, R. (2017). Multidisciplinarni pristup u radu s osobama s višestrukim oštećenjima primjenom obučeni pasa u Centru za rehabilitaciju Komarevo. U V. Findak (Ur.), Zbornik radova „26. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske“ (str. 404-408). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Damjanović, I. (2023). *Dobrobit i zaštita domaćih životinja* (Završni rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet agrobiotehničkih znanosti.
- Fridrih, R., Bolha, V., Friš, K. i Blažević, D. (2016). Interaktivna platforma i nove metode u lopopedskom radu, odgoju i obrazovanju uz obučene pse za rad sa vulnerabilnom skupinom korisnika“. U M. Vantić-Tanjčić i M. Nikolić (Ur.), Zbornik radova

- „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 105-114). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Fridrih, R., Misir, R. i Hnojčik, A. (2021). Interaktivna platforma i multidisciplinarni pristup u radu s obučanim psima prema holističkom pristupu (AAI,AAT) u cilju pružanja usluge neposrednog rada sa socijalno ranjivim korisnicima svih dobnih skupina. U L. Ratković i L. Marinović (Ur.), Zbornik sažetaka „4. Međunarodni kongres studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta“ (str. 19). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Fridrih, R., Persoglia Petrac, A., & Buljan Flander, G. (2016). Usage of (aat, aai) trained dogs in alleviating stress and perceived pain among preschoolers, during the routine medical exam with vaccination. U Abstract Book „28th International Congress of Pediatrics“ (str. 196-197). Vancouver (Kanada): International Pediatric Association.
- Hamilton, M., Fridrih, R. Butković, D., Bilandžija, T., & Šprajc, M. (2018). Inclusion of trained dogs (aat and aai) according to the human approach in educational and rehabilitative process with the objective of dismissing and disposal of emotionally unwanted behavior of children, youth and adults. U Abstract Book „7th European Conference on Mental Health“ (pp. 42-43). Split (Hrvatska): Sveučilište u Splitu.
- Misir, R., Fridrih, R. (2023). Projekt „Zagrlj me, zajedno možemo bolje“- Dobrobiti obučenog psa prema holističkom pristupu (aat - animal assisted therapy i aai - animal assisted interventions) za mentalno i fizičko stanje djece. U A. Zupanc (Ur.), Zbornik sažetaka „Konferencija edukacijskih rehabilitatora 2023.“ (str. 78). Vodice (Hrvatska): Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske.
- Misir, R., Hnojčik, A. Fridrih, R. Persoglia Petrac, A. (2021). Benefits of trained dogs for mental and physical health according to the holistic approach (AAI, AAT). *Archives of Disease in Childhood*, 106(2), A9-A10. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2021-europaediatrics.22>
- Persoglia Petrac, A., Slijepčević Saftić, V. i Fridrih, R. (2022). „Zagrlj me, zajedno možemo bolje“ – prevencija depresije primjenom neurofeedbacka i obučenih pasa prema holističkom pristupu: prikaz slučaja mladića sa sindromom down, kompleksnom srčanom greškom, komorbiditetima i posttraumatskim stresnim poremećajem. U I. Barišić (Ur.), Zbornik radova „3. Kongres dječjeg zdravlja s međunarodnim sudjelovanjem“ (str. 25). Poreč (Hrvatska): Klinika za dječje bolesti Zagreb.
- Prostran, M. i Todorović, Z. M. (2013). Primjena lijekova kod odabranih vulnerabilnih skupina: stare osobe u kliničkim ispitivanjima. *Jahr: Europski časopis za bioetiku*, 4(2), 759-771.
- Zakonodavstvo i zaštita životinja u Hrvatskoj od 19. stoljeća (ZZŽH)*. (2018). <https://psilajuakaravaneprolaze.wordpress.com/2018/03/28/zakonodavstvo-i-zastita-zivotinja-u-hrvatskoj-od-19-stoljeca/>
- Zakon o dobrobiti životinja (ZDŽ)*. (1999). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1999_02_19_400.html

NAPOMENA

U radu spomenuti projekt „Zagrlj me, zajedno možemo bolje 2.0“ udruge „Društvo Naša djeca Sisak“ financiran je iz programa „Razvoj i širenje mreže socijalnih usluga za razdoblje 2023. do 2025.“ Ministarstva rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike Republike Hrvatske. Veterinarski fakultet Sveučilišta u Zagrebu jedan je od partnera u projektu.



Slika 1. U sigurnom zagrljaju na kontroli poslije zahtjevnog operativnog zahvata radni pas Heidi i dr.sc. Ivan Butković, dr.med.vet., Veterinarski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Klinika za porodništvo
Figure 1. In a safe embrace at the control after a demanding operation, the working dog Heidi and Ivan Butković, DVM, PhD, Faculty of Veterinary Medicine, University of Zagreb, Obstetrics Clinic



Slika 2. Foto simbol projekta : „Zagrlj me , zajedno možemo bolje 2.0“

Figure 2. Photo symbol of the project: "Hug me, together we can do better 2.0"



Slika 3. Predstavljanje projekta uz zajedničku fotografiju sa studentima veterinarske medicine i koordinatora projekta na Veterinarskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, doc. dr. sc. Denis Cvitković, mr. sc. oec. (MBA, Master of Business Administration)

Figure 3. Presentation of the project with a joint photo with students of veterinary medicine and the project coordinator at the Veterinary Faculty of the University of Zagreb, assistant professor Denis Cvitković, DVM, MBA, PhD



Slika 4. Obučeni psi prema holističkom pristupu (AAI,AAT) prije polaska na radne aktivnosti i druženje s korisnicima (pasmina bichona havanase : Bossanova, Nia, Aya, Heidi, Evie, Chichago)

Figure 4. Dogs trained according to the holistic approach (AAI, AAT) before going on work activities and socializing with users (bichon havanese breed: Bossanova, Nia, Aya, Heidi, Evie, Chichago)



Slika 5. Studirati veterinuru nije lako – otkriti je lako, u očekivanju pismene provjere znanja studenata emocionalna podrška uz pse (obučeni psi prema holističkom pristupu (AAI,AAT) Chichago i Heidi) u klupama na Veterinarskom fakultetu

Figure 5. Studying veterinary medicine is not easy - it is easy to find out, while waiting for the written exam, emotional support with dogs (trained dogs according to a holistic approach (AAI,AAT) Chichago and Heidi) in the benches at the Faculty of Veterinary Medicine in Zagreb



Slika 5. Predstavljanje projekta studentima veterinarske medicine i zajednička fotografija: prof. dr. sc. Tomislav Mašek , studenti i psi (Chichago i Heidi) obučeni prema holističkom pristupu (AAI,AAT)

Figure 5. Presentation of the project to students of veterinary medicine and joint photo: full professor Tomislav Mašek, DVM, Phd, students and dogs (Chichago and Heidi) trained according to a holistic approach (AAI, AAT)

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA ODRASLIH

ETIČKA POVJERENSTVA I ODGOVORNOST ZDRAVSTVENIH DJELATNIKA TE MOGUĆI PROPUSTI I POGREŠKE U MEDICINSKOJ PRAKSI

ETHICAL COMMISSIONS AND RESPONSIBILITY OF HEALTHCARE WORKERS AND POSSIBLE OMISSIONS AND ERRORS IN MEDICAL PRACTICE

Draženko TOMIĆ, Ivan PRSKALO

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb, Republika Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

Integrativno bioetičko sagledavanje izazova iz domene zdravstvene djelatnosti može ponuditi neke odgovore u slučajevima još nedefiniranog ili etički dvojbenog stručnog postupanja. U načelnim ili konkretnim pitanjima svoju ulogu imaju etička povjerenstva, posebno onda kad je zakonodavstvo nejasno ili kad zakonodavac još nije donio nikakve uredbe. Odgovornost zdravstvenog djelatnika pred profesijom, pred kolegama i kolektivu može biti predmet propitivanja stručnih tijela, dok sudska praksa uglavnom sankcionira očigledno nespretne metode i sredstva liječenja i to najčešće pod uvjetom da prouzrokuju neku štetu za pacijenta. Pogreške u radu liječnika i medicinskog osoblja najčešće nastaju u jedinicama hitnog prijema, jedinicama intenzivne skrbi, operacijskim dvoranama kao i u praksi kod postavljanja dijagnoza i primjene terapija. Na subjektivnoj razini pogreške nastaju zbog neznanja, nedovoljnog iskustva, neozbiljnog pristupa bolesniku, očitog nemara, slabe radne discipline, neočekivanih nesretnih okolnosti ili namjerno, a objektivno mogu biti posljedica neadekvatne organizacije rada, neadekvatne medicinsko-tehničke opremljenosti, nestručnog rukovanja opremom i drugog. Jedna od mogućnosti ugroze medicinske tajne je i izloženost informatičkih kanala kojima se posreduju podaci dobiveni u dijagnostičko-terapijskim postupcima. U svakidašnjem djelovanju pokazuje se važnost načela „stručnost prožeta etikom“ koje bi trebalo biti kroz medicinsku etiku trebalo biti prisutno u obrazovanju medicinskih djelatnika.

Ključne riječi: bioetika, etika, kineziologija, etička povjerenstva, pogreške u medicini, odgovornost zdravstvenog djelatnika, medicinska tajna i informatizacija sustava

ABSTRACT

Integrative bioethical consideration of challenges from the healthcare domain can offer some answers in cases of yet undefined or ethically questionable professional treatment. Ethics commissions have their role in moral or concrete issues, especially when the legislation is unclear, or the legislator has not yet passed any regulations. The responsibility of a healthcare professional before the profession, colleagues and the collective can be questioned by professional bodies. At the same time, judicial practice mainly sanctions clumsy methods and means of treatment, usually because they cause some harm to the patient. Errors in the work of doctors and medical staff most often occur in emergency admission units, intensive care units, and operating rooms, as well as in practice when making diagnoses and applying therapies. On a subjective level, errors occur due to ignorance, insufficient experience, a frivolous approach to the patient, apparent negligence, poor work discipline, unexpected or unfortunate circumstances, or intentionality. Objectively, they can result from inadequate work organisation, inadequate medical and technical equipment,

unprofessional handling of equipment, and others. One of the possibilities of endangering medical confidentiality is the exposure of IT channels through which data obtained in diagnostic and therapeutic procedures are mediated. The importance of the principle of "expertise imbued with ethics" is demonstrated in everyday activities, which should be present in the education of medical professionals through medical ethics. This article is part of a research project on biotic topics in the Journal CKDS.

Keywords: bioethics, ethics, kinesiology, ethical commissions, errors in medicine, responsibility of the healthcare professional, medical confidentiality, and computerisation of the system

UVOD

Ovaj članak je nastao kao rezultat istraživanja učestalosti bioetičkih tema u zagrebačkom kvartalnom strukovnom časopisu *Glasnik Hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva* (izlazi od 1991., u nastavku: *Glasnik HKLD-a*) što je dio projekta cjelovitog predstavljanja bioetičkih tema u spomenutom časopisu. Do sad je objavljeno više članaka s različitim bioetičkim i drugim temama u svezi ovog časopisa, kako je navedeno u popisu literature.

U prvom dijelu ovog rada iznijete su natuknice o važnosti rada etičkim povjerenstava koja procjenjuju delikatne i zakonom neregulirane pojave u stručnoj praksi. U drugom dijelu se propitkuje odgovornost zdravstvenog djelatnika pred samom profesijom i pred zakonom. U trećem dijelu članka se navode uzroci subjektivnih i objektivnih pogrešaka u radu zdravstvenih djelatnika. Naglašena je važnost poštivanja zdravstvenih protokola kao i naponi za stalno poboljšanje sustava zdravstvene zaštite. U narednom poglavlju navedeni su i neki primjeri mogućih propusta u medicinskoj praksi a koje su najčešće u slučajevima donošenja medicinske odluke u hitnoj situaciji. U petom dijelu članka propitkuje se izloženost medicinske tajne u informatičkom okruženju. Konačno, u šestom poglavlju se promatra etika kao kolegij u obrazovanju liječnika te uloga permanentnog obrazovanja i o etičkim temama.

ETIČKA POVJERENSTVA

Zadaće etičkih povjerenstava nastaju iz dnevnih potreba. Te potrebe mogu biti teorijske tj. načelne naravi: razmatranja etičkih i pravnih pitanja u svezi razvoja i primjene biomedicinske znanosti na ljudska bića, zatim praćenje, izrađivanje preporuka, mišljenja i izvješća o etičkim, socijalnim i pravnim pitanjima u svezi razvoja i primjene biomedicinskih znanosti na ljudska bića. Češće etička povjerenstva razmatraju sasvim konkretne slučajeve gdje etičko povjerenstvo vrši „posredničku ulogu“ između naročite liječnikove odluke (koja nastaje iz dijaloga liječnik-pacijent) i zakonodavstva. Tako, etička povjerenstva imaju ulogu etičko-moralnog suda u slučajevima kad je zakonodavstvo nejasno ili kad zakonodavac još nije donio nikakve uredbe (Pozaić, 2003b). Etička povjerenstva bi mogla biti sastavljena od članova s različitih područja, pa i nestručnjaka u medicini.

Bezrezervno prihvaćanje stajališta etičkih povjerenstava može biti jedna od mogućih pogrešaka. Prihvaćajući mišljenje povjerenstava istraživači i medicinski djelatnici skidaju sa sebe bilo kakvu etičku odgovornost. No, njihova savjest trebala bi biti posljednja instancija njihove etičke odluke, piše Zurak (2008). Isto potvrđuje i Znidarčić

(2001, str. 8) pišući: „Postoji, međutim, opravdani oprez pri interpretaciji pojedinih etičkih kodeksa i zaključaka, tzv. etičkih povjerenstava jer se i pojam 'etika' može zlorabiti za ostvarenje pojedinačnih interesa.“

ODGOVORNOST ZDRAVSTVENOG DJELATNIKA PRED PROFESIJOM I ZAKONOM

Zahtjevni i uzvišeni poziv liječnika nosi izazove u svakodnevnoj komunikaciji i to ne samo u uspostavljanju odnosa s pacijentima, nego i uspostavljanju korektnog odnosa s kolegama pa i sa samima sobom, tvrdi Pozaić (2008). Da je odgovornost liječnika prema njegovim kolegama i suradnicima veliki izazov tvrdi Šmalcelj (2002): izbor adekvatnog namještenika za ponuđeno radno mjesto, korektna podjela nadležnosti i poslova među osobljem, vrijeme za samoobrazovanje mlađih članova liječničkog osoblja, educiranje drugog osoblja (sestara, spremačica, dostavljača), učinkovita suradnja u timovima kroz podjelu poslova, sudjelovanje na konferencijama i edukacijama, učinkovito i ispravno vođenje odjela, korektan odnos s obiteljima pacijenata. Međusobni odnos liječnika kao i dostojanstvo liječničke profesije, teme su koje okupiraju pozornost različitih stručnih skupova (Novosel, 2021).

Liječnik bi trebao razotkriti kolege manjkava značaja ili znanja, kolege koji se upuštaju u obmane ili čak prevare, piše Vlašić-Matas (2002) podsjećajući na međunarodni kodeks liječničke etike. Također, liječnik ne bio trebao preotimati kolegama pacijente. Upozorava na postojanje slučajeva neprimjereno uređene privatne medicinske prakse u odnosu na onu društvenu, pa i antagonizam privatnih liječnika i liječnika u sustavu. Imajući na umu vrijeme u kojem piše, Vlašić-Matas predlaže primjerenije regulirati privatnu medicinsku praksu, te reeducirati liječnike i medicinsko osoblje o značajkama savjesnog i profesionalnog ponašanja.

Što se tiče sudske prakse, ona uglavnom sankcionira samo očigledno nespretno metode i sredstva liječenja i to pod uvjetom da prouzrokuju neku štetu za pacijenta, tvrdi Plažanin (2002) propitkujući pravnu odgovornost liječnika. Smatra kako je takva praksa motivirana uglavnom prevladavajućim mišljenjem sudaca da pravo ne može postavljati barijere medicini. Zato Plažanin inzistira na određivanju „granica odgovornosti“. I Znidarčić (2002b) ističe da zakoni u pravilu kaskaju za znanost. Razvoj tehnike i znanosti može se odraziti i na humani karakter liječničkog zvanja, konstatira ista, te poziva na liječničku odgovornost koju poneki put ne podupiru ni zakoni, nego upravo idu na ruku interesima potrošačkog društva.

Analizu načina rada i analizu eventualnih propusta u organizaciji rada treba provesti interna bolnička komisija i komisija ministarstva zdravstva. Analizu bi trebao napraviti i neovisni stručnjak. Usporedbom rezultata ovih triju analiza dobiva se slika o realnom stanju neke ustanove, piše Jukić (2003).

Aleksandra Korać sa zagrebačkog Pravnog fakulteta raspravlja o zakonskoj zaštiti bolesne djece i duševnih bolesnika, izvještava Znidarčić (2001a). Korać (2002) polazi od tri teze: pacijenti su zbog neznanja osobito osjetljivi; pravni sustav ih štiti institutom „prava na informirani pristanak“; pravni i medicinski standard na međunarodnoj je razini reguliran je *Konvencijom o ljudskim pravima i biomedicini Vijeća Europe* i *Zakon o zdravstvenoj zaštiti* (Narodne novine, br. 1/1997 i 129/2000.). O tom Tomić (2023).

ERRARE HUMANUM EST. MOGUĆI PROPUSTI I POGREŠKE LIJEČNIKA I MEDICINSKOG OSOBLJA

Medicinske pogreške u radu liječnika i medicinskog osoblja najčešće mogu nastati u jedinicama hitnog prijema, jedinicama intenzivne skrbi, operacijskim dvoranama, zatim u praksi kod postavljanja dijagnoza i primjene terapija, piše Jukić (2003). Na subjektivnoj razini medicinske pogreške nastaju zbog neznanja, nedovoljnog iskustva, neozbiljnog pristupa bolesniku, očitog nemara, slabe radne discipline, neočekivanih nesretnih okolnosti ili namjerno. Uzrok medicinske pogreške mogu biti i loša organizacija rada (nepostojanje protokola rada), loša medicinsko-tehnička opremljenost, nestručno rukovanje opremom. Poboljšanjem protokola rada i općeg standarda, povećanjem pozornosti i, općenito, uklanjanjem raznovrsnih uzročnika pogrešaka, smanjuje se učestalost pogrešaka kao i sama mogućnost ponavljanja istih pogrešaka. Slično i Giunio ukazujući na neke *objektivne uzroke* propusta i pogrešaka liječnika ukazuje na manjak ili neispravnost medicinskih uređaja, nedostatke u organizaciji zdravstvene skrbi, preopterećenost u redovnom radu, piše Ružička (2004). Richter (2004) piše o aktivnim i latentnim skupinama pogrešaka: *aktivne* nastaju u izravnom odnosu s pacijentom i posljedice su vidljive odmah dok *latentne* nastaju zbog odluka donesenih na višim razinama, i postaju očite u interakciji s nekom aktivnom pogreškom. Općenito, uzroci se mogu svesti na subjektivne uzroke liječničkih pogrešaka (neznanje, nemar i korist), objektivne uzroke pogrešaka i pogreške metode.

Neznanje se donekle može i mora tolerirati jer nitko u medicini ne može biti upoznat sa svim aktualnim izazovima, tvrdi Davila (2004, str. 24): „Tijekom rada liječnika, bez obzira na specijalnost, smatra se danas da će tijekom aktivnog rada [radnog vijeka] morati dva puta temeljito korigirati načine liječenja i terapije kod svojih bolesnika iz svoje uže struke... Koliko će liječnik pratiti događanja i usavršavanja tijekom svog rada ovisi ponajprije o samom liječniku pojedincu. Ono što je najvažnije i što svaki student od početka svog studija treba shvatiti jest kako je osnovni liječnički pregled, bez obzira na bolesti, najbitniji za postavljanje dijagnoze uz dobru anamnezu. Oni čine osnovnu mudrost i sposobnost liječnika praktičara i kliničara bez obzira na razvoj tehnike i mogućnosti tehničkih dostignuća u medicini. Skrivanje iza različitih papira i pretraga pomoću raznih aparata često je nepotrebno i može odvesti liječnika u potpuno suprotnom smjeru i do teških pogrešaka s kojima se svakodnevno susrećemo.“ Slično i Marović (2001). Subjektivne pogreške iz skupine *neznanje* mogu se prevenirati odgovornim i predanim radom, učenjem o pogreškama još na fakultetu, osiguranjem dovoljno vremena za učenje uz rad, izobrazbom mladih liječnika na poslu i pridržavanjem kodeksa medicinske etike tvrdi Giunio, kako piše Ružička (2004). Slično i Znidarčić (2003).

Nemalom može rezultirati pomanjkanje vremena za rad s pacijentima. Površnost i zanemarivanje pacijenta, neodgovorni odlasci s posla, beskrajni i beskorisni sastanci neki su od vidova nemara medicinskih djelatnika, navodi Znidarčić (2003). Postoji i nemar prema sustavu. Davila (2004, str. 26) ga ovako prezentira: „Svi smo svjesni pritiska bolesnika na liječnike koji traže uputnice za pretrage a da zapravo ne znaju čemu služe i što će određenom pretragom dobiti. Liječnik koji ne napravi Rtg koji je bolesnik zamislio, nije dobar liječnik... Da ne govorim kako bolesnici danas zahtijevaju najskuplje pretrage kao CT, MR i sl., a kad dobiju nalaz onda sami nisu svjesni čemu im služi i kakva je potreba i prednost te pretrage. Osnovni kriterij za dijagnostičke postupke

i ordiniranje postupaka kao i terapije u svakom slučaju mora biti liječnik. Nikako se ne smije dozvoliti, a danas je to čest slučaj, da su razne novine, TV ili susjedi glavni usmjerivači pretraga kod liječnika.“

Moguće je *protežiranje* znanstvenog na račun praktičnog rada liječnika, piše Znidarčić (2003). „*Korist* kao pogreška kojoj su neki liječnici skloni i dadu se zavesti od stalnog pritiska kako farmaceutskih tvrtki tako i od različitih tehničkih proizvođača opreme nažalost je prisutna i ne možemo se otići dojmu o pitanju koje se postavlja kako za bolesnika tako i za liječnika: koliko jedna metoda pretrage ili liječenja ima svoje prednosti, odnosno [koliko] poboljšava liječenje ili dijagnostiku.“ piše Davila (2004, str. 26).

U cilju preveniranja liječničkih pogrešaka preporučuje se evidentiranje liječničkih pogrešaka, propitivanje organizacije rada, kontrola rada u medicinskim ustanovama i stručnim društvima, poticanje rada etičkih povjerenstava, poduzimanje odgovarajućih mjera kod dokazanih liječničkih pogrešaka, poboljšanje edukacije studenata po posebno istaknutim pitanjima, usklađivanje etičke edukacije liječnika s potrebama moderne medicine, izvještava Ružička (2002, 2003, 2004). Solbakk donosi četiri savjeta: ne zaboraviti ostaviti trag u pacijentovim papirima, razgovarati s nekim kad se pogriješi, brinuti se o kolegama koje su pogriješile, ne ustrajavati oholo u svojoj pogrešci, izvještava Smoljan (1998).

Znidarčić (2001b) tvrdi kako kvaliteta liječnikovog svakodnevnog rada barem djelomično ovisi i od njegove moralne izgrađenost. Njegova odgovornost postaje još veća u svjetlu novih tehničko-znanstvenih dostignuća. Ista u tehnologizaciji i komercijalizaciji nalazi jedan od razloga poremećene moralne orijentacije, što je rezultiralo dehumanizacijom liječnika i depersonalizacijom pacijenta, izvještava Ružička (2007). U tom smislu i Pozaić (1996, str. 7) piše: „Što su veće tehničke mogućnosti za medicinske zahvate, to su veći etički zahtjevi na savjest. Tehnologija nema savjesti, ali je tehnolog ima. Barem bi je morao imati. Nema znanosti bez etike.“

Niti jedna tehnološka metoda ne zamjenjuje kvalitetan kontakt s bolesnikom, anamnestičke podatke i pregled – to je ono što bi budući liječnici trebali naučiti već na studiju, tvrdi Znidarčić na drugom mjestu. Liječnički staž bi trebao omogućiti stjecanje praktičnih znanja, a stažisti bi trebali imati mentora. Stručna literatura, specijalizacije, trajna izobrazba, znanstveno-stručni skupovi trebaju dopunjavati stečena znanja. U edukaciji budućih liječnika događa se upravo suprotno: „Prvo, studenti medicine ne nauče važnost dobre anamneze, pregleda bolesnika i komunikacije s njim - i drugo, kasnija izobrazba liječnika bilo koje vrste, odnosno stupnja, ne osigurava manju učestalost pogrešaka, odnosno kritični stav prema njima. Događa se upravo suprotno – nauči se važnost novih tehnologija koje omogućuju bolju, bržu i točniju dijagnostiku i stječe se osjećaj sigurnosti i nepogrešivosti!“ (Znidarčić, 2004b, str. 29) Marović (2001, str. 57) tvrdi da: „Uza svo klasično medicinsko znanje koje liječnik treba imati i vještine koje mora znati primijeniti u svakom trenutku, danas liječnik treba imati vrlo široko informatičko znanje, kao i mogućnosti stalnog učenja, stalnog pristupa bankama podataka, izvorima novih znanja.“ Naglašava i važnost timskog rada. O važnosti znanstvenog usavršavanja govori i Pozaić, kako piše Šperanda (2008).

NEKI PRIMJERI MOGUĆIH PROPUSTA I POGREŠAKA U MEDICINSKOJ PRAKSI

U hitnoj internističkoj službi na ruku liječnikovoj pogrešci ide donošenje medicinske odluke u hitnoj situaciji, laboratorijski nalaz i njegova interpretacija, tehnologija, nazivi lijekova i upute za njihovo korištenje, okolina kao međuigra situacije i vlastitog profesionalnog postupanja, piše Richter (2004). Šmalcelj je, kako izvještava Šeparović (2005), izdvojio nekoliko češćih pogrešaka u kardiologiji: kardijalna dekompenzacija kojom se vrlo često proglašava dispneja druge etiologije, olako dijagnosticira te pogrešno liječi; bolesnik sa stvarnim akutnim koronarnim sindromom vraća se kući; trajne kardijalne aritmije vrlo često nadziru i liječe liječnici opće medicine; manjak kardioloških centara; hiperlipidemija se često premalo prevenira i liječi; neshvaćanje važnosti kontrole i snižavanja vrijednosti krvnog tlaka.

Svaki operacijski zahvat i anestezija nose određeni rizik, tvrdi Cvjetko (2003) pišući o uzrocima perioperativnih komplikacija. Te komplikacije nastaju i zbog kirurškog zahvata i zbog postupaka anestezije, s tim da su zbog anestezije koja izravno djeluje na vitalne funkcije, poremećaji i komplikacije kod pacijenta koji se podvrgavaju operativnim zahvatima mnogo češće. Uz objektivne razloge komplikacija (stanje i dob bolesnika, hitnost i vrsta operacijskog zahvata, tehnička oprema i organizacija rada) važnu ulogu u nastanku perioperativnih komplikacija ima ljudski čimbenik (iskustvo i znanje operatera i anesteziologa, smanjena pažnja i oprez, kriva procjena rizične i kritične situacije, nedoraslost zahtjevnosti zadatka, nedostatno znanje i iskustvo, manjkava komunikacija i dokumentacija, nedovoljna iskorištenost resursa, manjkavo planiranje i organizacija, utjecaji na radnu sposobnost kao umor, bolest, stres, utjecaj lijekova ili alkohola). Svi individualni propusti i greške su uglavnom predvidljivi. Zbog tog valja poboljšavati vlastite kvalitete i sposobnosti stalnim teorijskim usavršavanjem i stjecanjem praktičnih sposobnosti u svakodnevnom radu, uz maksimalni oprez.

Najčešće se pogreške liječnika događaju zbog površne procjene simptoma u osoba u kojih se zbog životne dobi ne očekuje pojava maligne bolesti ili se tegobe pripisuju degenerativnom procesu na lokomotornom sustavu, tvrdi Markeljević (2004), pa je otud u slučaju upalnih reumatskim bolesti važno prepoznati paraneoplastičke sindrome jer omogućuju pravovremeno otkrivanje i liječenje potencijalno prikrivene maligne bolesti. Pišući o dijagnosticiranju tumora probavnog sustava Prskalo (2004) ukazuje na primarnu prevenciju kao brigu cjelokupne zajednice, vladinih i nevladinih udruga, a posebno medija kako bi se informirala najšira javnost. Potrebno je neprestano raditi na što boljem *screeningu* bolesti. O propustima i pogreškama u slučaju anafilaktičkog šoka piše Reiner Banovac (2003). Upozorava na nužnost poznavanja početnih simptoma, brzo djelovanje i trenutni početak liječenja. U slučaju anafilaktičkog šoka, pogrešna dijagnoza, spora i neadekvatna intervencija mogu dovesti i do smrti pacijenta.

O mogućnim pogreškama u liječenju očnih bolesti u dječjoj, odrasloj i staračkoj dobi, uz ostalo piše Curković (2004, str. 23): „Ne bi otvarao ovdje raspravu o nesavjesnim specijalistima, koji samo naprave ono što stoji na uputnici jer se to od njih traži i jer samo to može naplatiti, iako je očividno da treba napraviti nešto drugo, a kolega opće prakse je to zaboravio ili neznanjem propustio.“ Najčešće dijagnostičke i terapijske pogreške u dnevnoj praksi dermatovenerologa navodi Dobrić (2004): dijagnostičke (neprepoznavanje blaže izraženih simptoma nekih bolesti) i terapijske (neadekvatna

primjena lokalne dermatološke terapije). Zato preporučuje ne započinjati terapiju prije potvrde dijagnoze te pri odabiru lijeka za lokalnu primjenu uzeti u obzir aktualno stanje kože. O liječničkim pogreškama i propustima u pedijatriji pišu Verona (2003), Nikšić Ivančić (2003), Cvitanović-Šojat (2003) i Sečen (2003). O tom su pisali Tomić, Prskalo i Lorgier (2022).

Najveći problemi medicinske etičke prakse često su raspravljani upravo na primjerima iz kliničke neurologije, piše Zurak (2008) baveći se etikom u neuroznanosti (neuroetika) bioetičkom podvrstom povezanom s neuroznanostima i neurotehnologijom. Zurak nalazi da najviše pozornosti zaslužuju ove skupine etičkih problema: „1. Etički uravnotežen pristanak obaviještenog ispitanika, 2. Prediktivna i dijagnostička vrijednost slikovnih tehnika prikaza mozga, 3. Koncipiranje kontrolnih skupina u kliničkim farmakološkim ispitivanjima i ofenzivnim terapijskim procedurama, te poštivanje znanstvenih uvjeta dvostruko slijepih pokusa, 4. Poštivanje privatnosti, zaštita informacije, te iznošenje znanstvenih rezultata laičkoj javnosti, 5. Sukobi interesa financijsko-ekonomske naravi u neuroznanstvenim istraživanjima.“

MEDICINSKA TAJNA U INFORMATIČKOM OKRUŽJU

Čuvanje liječničke tajne jedan je od temeljnih imperativa medicinske etike još od Hipokrata. Liječnička tajna kao profesionalna tajna spada među tzv. „ugovorne tajne“ tj. saznanja priopćena na temelju ugovora, izričitog ili predmnijevanog, da se nešto neće obznani, piše Pozaić (2002a). Liječnička tajna obvezuje liječnika da neće priopćiti ništa od onoga što je vidio ili čuo prilikom profesionalnog odnosa s pacijentom. Ona u strogom smislu ne obuhvaća ono što je liječnik prije doznao ili ono što je sam mogao zaključiti, nego samo ono što mu je bolesnik povjerio, svjesno ili u bunilu. Etički kodeksi liječničku tajnu mogu protegnuti i na uvjete pod kojima se podaci o bolesniku prenose ili obrađuju u telemetričkim sustavima u medicini i zdravstvu. U prilog opravdanja liječničke tajne Pozaić navodi tri razloga: dostojanstvo ljudske osobe zbog koje treba poštivati njezinu intimu, društvenost ljudske osobe koja može biti ugrožena očitovanjem nekih intimnih tajni i teleološki motiv koji sugerira da bi javna rasprava o nekoj stvari mogla završiti kobno dok raspravljena u uskom krugu može biti na korist svih. Od obveze tajne oslobađa ovlast dana od samog klijenta, očuvanje zajedničkog dobra, izbjegavanje štete trećim osobama - među kojima su prve one u obitelji, kao i zakonske odredbe - redovito u prilog zajedničkog dobra, zaključuje Pozaić (2002a). Neki predlažu, da bi tajna trebala obuhvatiti i čuvanje saznanja o intimi čovjeka koji se povjerava liječniku ili zdravstvenom djelatniku, a koje ne moraju biti izravno vezane uz zdravstveno stanje pacijenta (Adon, 1993). Na temu liječničke tajne održana su i javna savjetovanja (Vlah, 2012; Markeljević, 2008b).

Suvremena medicina, podržana složenom dijagnostičkom tehnologijom, proizvodi mnoštvo informacija koje su neophodne prilikom dijagnostičko-terapijskog postupka, konstatira Majdandžić (2005, str. 11): „Informatička tehnologija postaje svakodnevno, nezaobilazno i snažno sredstvo komunikacije između liječnika, liječnika i pacijenta, liječnika i osoba u koje pacijent ima povjerenje, liječnika i drugih stručnjaka (farmaceutskih firmi, proizvođača medicinske opreme i dr.), a različiti informatički kanali imaju često problematičnu razinu zaštite.“ Liječnik ima obvezu profesionalne tajne koja obuhvaća i podatke o pacijentu. Podatci se prikupljaju u općoj, ambulatnoj,

stacionarnoj i bolničkoj administraciji pacijenta i u zajedničkoj medicinskoj djelatnosti (laboratorij, radiologija i slične djelatnosti, patologija, dokumentacija intenzivne medicine, ljekarna, arhiva, prehrana, transfuzija). Podaci po naravi stvari trebaju biti dostupni različitim razinama u sustavu. Majdandžić (2005, str. 13) piše: „Medicinski podaci su vrlo delikatni, a potreba za komunikacijom i njihovom razmjenom sve je veća. Ovo se odnosi kako na interni tok podataka unutar bolnice (npr. između administrativnog sustava i laboratorija), tako i na komunikaciju s entitetima izvan zdravstvene ustanove (npr. osiguravajuće kuće, registri pacijenata, zavodi za javno zdravstvo i sl.).“

Za medicinske podatke uz pojedince na koje se oni odnose zainteresirani su poslodavci prilikom zapošljavanja i produljenja ugovora, osiguravajuće kuće radi "optimiziranja" premija, mediji ako su pacijenti javne osobe, farmaceutska industrija i industrija medicinske opreme i uređaja, kriminalne organizacije i pojedinci radi ucjene i iznuđivanja, hakeri i drugi. Njihov interes je motiviran profitom. Zato Majdandžić naglašava važnost pridržavanja kriterija o sigurnosti informacija. Tajnost i autentičnost informacija osigurava se hijerarhijski uređenim razinama mogućnosti pristupa i uređivanja građe. Različite razine pristupa imaju: administrativno osoblje, medicinske sestre i tehničari, farmaceuti, inženjeri biokemije, klinički inženjeri, liječnici i rukovodstvo ustanove. „Osoblje koje se koristi računalima svakako bi trebalo proći barem jednu sistematsku informatičku edukaciju o zaštiti informacijskih sadržaja. Bez takve edukacije, medicinske informacije neće biti dovoljno zaštićene od gubitaka i zlonamjernog korištenja. U takovu edukaciju neizostavno bi trebalo uključiti sadržaje etičkih aspekata kulturološkog fenomena suvremenih komunikacijskih sredstava.“ (Majdandžić, 2005, str. 15)

MEDICINSKA ETIKA U OBRAZOVANJU MEDICINSKIH DJELATNIKA

Etičke teme trebaju biti kontinuirano ugrađivane u cijeli nastavni plan na fakultetima, zalaže se Znidarčić (2004a), a posebno u svim granama kliničke medicine te nuditi konkretna rješenja etičkih izazova. Program nastave iz kliničko-medicinske etike trebao bi imati ove elemente: „... uvrštavanje etičkih tema u sve grane kliničke medicine; rješavanje slučajeva s kliničko-etičkim problemima u nazočnosti studenata; korištenje odgovarajućih prilika da studenti rješavaju takve probleme u nazočnosti kliničara; organiziranje rasprava o pojedinim takvim slučajevima za kliničare i studente; uključivanje etičkih tema u ispite iz kliničkih predmeta (pismene i usmene); upoznavanje studenata s odgovarajućom literaturom iz medicinske etike.“ (Znidarčić, 2004a, str. 16)

Medicinska etika jest postala sastavnica brojnih kolegija u okviru studija medicine: Uvod u medicinu, Socijalna medicina, Medicinska psihologija, Sudska medicina, Etički praktikum: pretklinika i klinika, Etička interakcija studenta i nastavnika te Medicinska etika, ustvrdio je Miličić, kako izvješćuje Brkljačić (2013, str. 53).

Kolegij Medicinska etika na Medicinskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu izvodi se od 1995/96. a. g. Kolegij se izvodio na šestoj godini. U teorijskom uvodu pružao je informacije o filozofskim, psihološkim i teološkim aspektima opće etike. U seminarskom dijelu na primjerima iz liječničke prakse upoznao je studente s etičkim dilemama koje ih očekuju u obavljanju liječničkog zvanja: početak i kraj života, transplantacija organa, klinički pokusi, prisilna hospitalizacija, HIV-bolest i druge spolno prenosive bolesti, humana genetika i informacija u medicini. U završnoj raspravi

su se polemički obrađivala otvorena pitanja etičke teorije i prakse (Zurak, 1996). Za potrebe kolegija već 1996. god. je objavljeno priručno štivo, a iduće godine i drugo izdanje priručnika (Švajger, 1996). Kao poseban kolegij izvodi se i na drugim medicinskim fakultetima u RH. Medicinska etika se 2001. predavala na četirima medicinskim fakultetima u Hrvatskoj kao zasebna tema: u Zagrebu na četvrtoj godini studija 6P+24S i pet izbornih kolegija, u Rijeci na prvoj godini (20P+40S), u Splitu na prvoj godini kao medicinska etika i ljudska prava (70 sati), u Osijeku na četvrtoj godini (Znidarčić, 2002a).

Propisanim etičkim načelima se mora voditi i znanstvena medicinska publicistika, piše Barkan, koja bi trebala obratiti pozornost i na etička načela znanstvenoistraživačkog rada. Urednici časopisa, urednički odbori i recenzenti imaju odgovornu zadaću pred znanostu i pred etikom. Plagijati i prepisivanja su tradicionalni etički prekršaji po pitanju znanstveno istraživačkog rada. Valja obratiti pozornost i na veličinu uzorka, metodu istraživanja, vjerodostojnost objavljenih rezultata, pa i mogući utjecaj sponzora kliničkih pokusa. Može se postaviti i pitanje tko je autor znanstvenog rada: osoba koja je značajno pridonijela koncepciji i nacrtu pokusa ili analizi i interpretaciji podataka, zatim pisanju početnog teksta i njegovoj kritičkoj reviziji te konačnom prihvaćanju verzije koja se šalje u časopis, piše Brkan (2008). Slično i Znidarčić (2008).

Kako bi njihova proklamirana načela zaživjela i u praksi, udruženje katoličkih liječnika (HKLD) svoja načela elaborira na ljetnim školama (Adon, 2020), tisku (Znidarčić, 2003), konferencijama i tečajevima trajnog usavršavanja. Npr., biotičke teme na rimskoj konferenciji obuhvaćaju razvojnu biologiju, ljudski razvoj, genetski status ljudskog zametka, fiziološke i patološke aspekte odnosa majke i fetusa, blizance, uvjete i okolinu začeca i drugo (Hodžić, 2007). Širok dijapazon bioetičkih tema zahvatio je bioetički kongres FEAMC-a (Gradiški, 2013). Na tečaju trajnog usavršavanja liječnika izlagano je o etičkim dilemama liječnika u primarnoj zdravstvenoj zaštiti, u liječenju onkoloških bolesnika, u liječenju psihičkih bolesnika, zakonskoj zaštiti bolesnika, pravnoj odgovornosti liječnika, etičko-moralnoj odgovornosti, odgovornosti liječničke profesije u tehno-znanstvenim okolnostima i drugo (Znidarčić, 2001a). Na temu etike u medicini simpozij „Etika u medicinskoj znanosti“ na Medicinskom fakultetu u Zagrebu 2007. s izlaganjima o etičkim aspektima znanstvenih istraživanja na životinjama, o etici u istraživanju lijekova, u toksikologiji, u istraživanju internističkih bolesti, u neuroznanosti, u mentalnom zdravlju, u znanstvenoj medicinskoj publicistici, u ozračju instrumentalne racionalnosti, i drugo. (Adon, 2007)

Odgovornost zdravstvenih djelatnika prema budućim naraštajima Osswald (1999) artikulira u pet točaka: 1) izravne mjere zaštite i poboljšanja zdravlja ne mogu se odvojiti od sveukupnih socijalnih, političkih i ekonomskih rješenja (opskrba pitkom vodom, raspodjela hrane...); 2) povećati zdravstveno prosvjeđivanje i poticanje zdravog načina života; 3) sudjelovanje u akcijama očuvanja okoline; 4) maksimalno iskoristiti već raspoloživa sredstva prevencije i liječenja; 5) zaštita onih koji imaju ograničene sposobnosti ili nemaju sposobnosti zaštititi svoja prava. Konačno, dodaje Pozaić (1992), valjalo bi dodatno promisliti ulogu medicine s obzirom na okoliš (pitanje zagađivanja i buke, kao i bolestima uvjetovanim tim nedaćama), s obzirom na neke umjetne zahvate koji se tiču ljudskog života, s obzirom očekivanja u novom tisućljeću (telemedicina, otvorena bolnica, integralna njega, personalizirani lijekovi).

ZDRAVSTVENI RADNICI KATOLIČKOG SVJETONAZORA

Zdravstveni radnici katoličkog svjetonazora uz obvezu stručnog djelovanja i usavršavanja te univerzalne etičko-moralne osobne izgradnje preuzimaju i neke obveze života i djelovanja u skladu sa smjernicama Katoličke crkve. Te smjernice nalaze se u različitim dokumentima, poput *Katekizma Katoličke crkve*, enciklikama (npr. *Humanae vitae*, 1968.; *Evangelium vitae*, 1995.), naputcima (npr. *Donum vitae*, 1987.) i drugim očitovanjima katoličkih institucija i pojedinaca (Pozaić, 1995, 2003a; Host, 1995; Tomašević, 2001). Od zdravstvenog radnika, katolika, očekuje se da bude „... uzor, u oba smisla: profesionalnom i religioznom, tj. da ukorak prati razvoj medicine te da u svom osobnom životu i javnom stručnom radu vjerno svjedoči i provodi kršćanska načela o poštivanju ljudskog života, njegova integriteta i egzistencije.“ (Pozaić, 1998, str. 21)

Dakle, stručnoj i humanoj motivaciji u pristupu bolesniku, katolički zdravstveni radnik pridodaje i vjersku motivaciju koja proizlazi iz ljubavi prema Bogu u duhu vjere u uskrsnuće. U skladu sa specifičnim smjernicama katoličkog učiteljstva, zdravstveni radnik je posebno oprezan u pitanjima ljudske spolnosti i prokreacije, umjetnih reproduktivnih tehnika, kontracepcijskih i sterilizacijskih postupaka, kod uporabe ljudskih embrija kako u svrhu istraživanja tako i u terapijske svrhe, ljudskog kloniranja, stvaranja humano-animalnih hibridnih embrija te eutanazije, asistiranog suicida, terapijske upornosti i drugih aktivnosti usmjerenih protiv dostojanstva ljudskog života (Host, 2003; Pozaić, 1996; Barragan, 2002; Matulić, 2002; Znidarčić, 2001d; Marović, 2001; Bučan, 2001).

Europska udruga katoličkih liječnika (FEAMC) donijela je za svoje članstvo načelne preporuke zasnovane na prirodnom i statutarnom pravu u suvremenoj europskoj medicini prema kojima: izvor i osnova svih etičkih normi je dostojanstvo ljudske osobe od začeća do prirodne smrti; daje se prednost etičkim normama i načelima pred zakonima; u donošenju odluka o medicinskom tretmanu zdravstveni radnik treba biti vođen svojom savješću – podupire se pravo na priziv savjesti; nužno je permanentno obrazovanje kako u praktičnom znanju tako i u pogledu specifično katoličkog morala; poštivanje ljudske prokreacije i seksualnosti: odbacuje se prekid trudnoće a podržava skrb za obitelj i bolesno dijete, odbacuju se tehnike umjetne oplodnje a protežira liječenje uzroka neplodnosti, odbacuje se uporaba ljudskih embrija u svrhu istraživanja a protežira razvoj istraživanja adultnih matičnih stanica; genska manipulacija mora se ostvariti bez namjernog gubitka ljudskog života; zaštititi djecu i mlade od zanemarivanja, zlostavljanja i drugih prijetnji njihovu zdravlju; potiče se liječnike da ponude humanitarnu i dobrotvornu pomoć, osobito u zanemarenim dijelovima svijeta; dobrobit pacijenata treba imati prednost pred svim drugim obvezama; odbacuje se eutanazija i protežira palijativna medicina (Adon, 2002a, 2002b, 2008; Markeljević, 2008a; Pozaić, 2002b).

U etičkoj formaciji svojih članova značajnu ulogu mogu imati stručna medicinska društva. Ona mogu pratiti pravnu regulativu, obratiti pozornost na zainteresiranu javnost i sredstva javnog priopćavanja (Znidarčić 2001c, 2002a; Adon, 2007; Ružička, 2009). Budući da je trajna edukacija jedno od prava i dužnosti zdravstvenih djelatnika, etička izobrazba može se ostvariti kroz različite tečajeve usavršavanja. Od 1992. do 2014. u HKLD organizirao je 23 tečaja trajnog usavršavanja liječnika o odabranim stručnim

temama: „Medicinska etika u svakodnevnoj praksi“ (1992), seminar o biološkim i etičkim pogledima na početak života za prosvjetne djelatnike u zagrebačkim srednjim školama (1994), „Zdravstveno-etička priprema mladih za odgovornu ljubav i brak“ (1996), „Ovisnosti“ (1998), „Obitelj i duševno zdravlje djece i mladih“ (1999), „Odabrana poglavlja iz medicinske etike I.“ (2000), „Odabrana poglavlja medicinske etike II.“ (2001), „Liječnička odgovornost na početku 21. stoljeća“ (2001), „Seksualnost u adolescentnoj dobi. Duševne i tjelesne posljedice neznanja“ (2002), „Propusti i pogreške liječnika u svakodnevnoj praksi I.“ (2002), „Liječnički propusti i pogreške II.“ (2003), „Etički aspekti terapijskog kloniranja i transplantacije“ (2003), „Propusti i pogreške liječnika III.“ (2004), „Lijekovi i njihova racionalna primjena“ (2005), „Liječnik i kvaliteta života“ (2006), „Etika u medicinskoj znanosti“ (2007), „Etički vidici komunikacije u zdravstvu“ (2008), „Znanjem protiv deset vodećih bolesti u Hrvatskoj“ (2009), „Etika i palijativna medicina“ (2009), „Prevenција zlostavljanja u dječjoj dobi“ (2010), „Autonomija medicinske struke i eutanazija“ (2011), „Dostojanstvo žene i prirodno planiranje obitelji“ (2012), „Kada počinje ljudski život“ (2014). (Znidarčić, 2015) U *Glasniku HKLD-a* medicinska etika s katoličkih pozicija je tematizirana i u specijaliziranim rubrikama, recenzijama knjiga i zbornika. Rubrika „Iz bioetičke literature“ uvedena je u Glasniku 1994. godine. Pojavila se pod ovim imenom u dva broja, a onda je izgubila pridjev „bioetičke“. Do 2020. u ovoj rubrici je prikazano 87 naslova, pretežno bioetičkog sadržaja. (Švajger, 1994; Ružička, 2004c, 2006; Peraica, 2004. U svrhu razvijanja načela kojima bi se trebali voditi katolički zdravstveni radnici, ponaosob liječnici, napisani su mnogi motivirajući članci, razmišljanja, životna svjedočanstva, pa i od samih liječnika (Gigli, 2010; Anzani, 2010; Pozaić, 2004). Kroz ove i druge oblike djelovanja i HKLD nastoji biti prisutno među svojim članstvom (Kolić i Galešić Ljubanović, 2022).

Uz već spomenute tečajeve trajne formacije, u svrhu educiranja studenata medicine o etičkim pitanjima pokrenut je ciklus predavanja „Mala škola medicinske etike“. Prvo „školsko predavanje“ održao je Pozaić o etici i moralu. O medicinskoj etici govorio je u drugom predavanju Zurak. Kako izvještava Marušić, Zurak se pozabavio definicijom etike, morala i bioetike, razjasnio razlike između prirodnog i pozitivnih zakona, dotaknuo se slobode po kojoj čovjek može djelovati neovisno od vanjskih uzroka, ali nikako i neovisno od onih unutarnjih. Govorio je o znanstvenom fundamentalizmu te izvijestio i o tom kako se pitanja medicinske etike tretiraju u drugim državama. Etički relativizam je plod racionalnog liberalizma koji promovira iluziju neograničene moći znanosti, ustvrdila je Markeljević u trećem predavanju. O savjesti, s naglaskom na priziv savjesti u liječničkoj praksi, govorio je Zurak na četvrtom susretu, a o etici u znanstvenim istraživanjima Markeljević. Konačno, Brkljačić Žagrović je u šestom susretu ponudila pregled medicinske etike od Hipokratove prisege do *Kodeksa medicinske etike i deontologije* (Pandžić, 2011; Marušić, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d; Vukičević, 2011).

ZAKLJUČAK

U tijeku ovog istraživanja utvrđena je važnost etičkih povjerenstava koja rješavaju načelne i konkretne izazove iz medicinske prakse a posebno u slučajevima kad neke delikatne pojave nisu dostatno zakonom regulirane. Samo prihvaćanje stajališta etičkog

povjerenstva ne znači i odustajanje o svake moralne odgovornosti. Odgovornost zdravstvenog djelatnika ne podrazumijeva samo konkretni odnos prema pacijentima nego seže i prema kolegama i prema sustavu. Kako bi se prevenirale pogreške na osobnoj razini važno je osobno usavršavanje zdravstvenog djelatnika. Značajno je inzistiranje i na poboljšanju sustava i implementiranju suvremenih dostignuća u način rada. Važno je inzistirati i na moralnoj izgrađenosti zdravstvenog djelatnika. Uzajamnom povjerenju liječnika i pacijenta, kao i pacijenta i zdravstvenog sustava doprinosi odgovoran odnos prema zdravstvenim podacima o pacijentu. U informatičkom okružju ti podaci mogu biti itekako izloženi, pa i predmet manipulacije. Zbog sveg navedenog važno je nastojati na što kvalitetnijem etičkom i moralnom prosvjećivanju studenata medicine kao i na njihovom kasnijem permanentnom obrazovanju u etičkim pitanjima. Svakako je preporučljivo sve zdravstvene mjere staviti u kontekst socijalnih, političkih i ekonomskih mogućnosti društva, poticati zdravstvenu prosvjećenost i zdrav način života, inzistirati na prevenciji bolesti, zaštititi ranjivih skupina, te se pozabaviti zaštitom okoliša.

LITERATURA

- Adon. (1993). Neka razmišljanja u povodu javne rasprave o prijedlozima zdravstvenih zakona. *Glasnik Hrvatskoga katoličkoga liječničkoga društva (Glasnik HKLD-a)*, 5(3/2), 12.
- Adon. (2002a). Identitet i poslanje katoličkih liječnika u zdravstvenoj skrbi. *Glasnik HKLD-a*, 12(3-4), 36-38.
- Adon. (2002b). Zaključci 21. svjetskog kongresa FIAMC-a, Seoul, 1-4. rujna 2002. *Glasnik HKLD-a*, 12(3-4), 11-12.
- Adon. (2007). Etika u medicinskoj znanosti. Najava simpozija. *Glasnik HKLD-a*, 17(2), 65.
- Adon. (2008). Deklaracija s XI. Kongresa Europske federacije katoličkih liječničkih udruga (Gdansk 2008.). *Glasnik HKLD-a*, 18(3), 42.
- Adon. (2020). Ljetna škola bioetike (Šibenik 27. 7.–2. 8. 2020.). *Glasnik HKLD-a*, 30(1-4), 45.
- Anzani, A. (2010). Liječnik ne može vidjeti Kristovo lice u svom pacijentu ako u vlastitom licu ne vidi lice Kristovo: Krist liječnik. *Glasnik HKLD-a*, 20(3-4), 17-19.
- Bakran, I. (2008). Etička načela u znanstvenoj med. publicistici. *Glasnik HKLD-a*, 18(3), 10-12.
- Barragan, J. L. (2002). Identitet katoličkog liječnika. *Glasnik HKLD-a*, 12(3-4), 13-24.
- Brkljačić, M. (2013). Predavanje: Davor Miličić „Etički izazovi medicine danas“ (Zagreb, 28. studenoga 2012.). *Glasnik HKLD-a*, 23(1), 53-54.
- Bučan, K. (2001). Znanstveni skup „Vjera i zdravlje“. *Glasnik HKLD-a*, 11(2), 64-66.
- Curković, T. (2004). Moguće pog. u liječenju očnih bolesti. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 21-23.
- Cvitanović-Šojat, Lj. (2003). Konvulzivna stanja u djece. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 24-31.
- Cvjetko, M. (2003). Objektivni i ostali uzroci perioperativnih komplikacija. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 35-38.
- Davila, S. (2004). Pogreške u traumatologiji. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 24-27.
- Dobrić, I. (2004). Mogućnost dijagnostičkih i terapijskih pogrešaka u dermatologiji. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 17-20.
- Gigli, G. L. (2010). Katolički liječnici i Crkva. XXIII. Svjetski kongres FIAMC-a, Lurd, 7. svibnja 2010. *Glasnik HKLD-a*, 20(3-4), 13-16.
- Gradiški, I. P. (2013). Kongres FEAMC-a: „Bioetika u kršćanskoj Europi“ (Rim, 15.-18. studenoga 2012.). *Glasnik HKLD-a*, 23(2013) 1, 61-62.
- Hodžić, P. K. (2007). Konferencija „Ontogeneza i ljudski život“ (Rim, 15.-17. studenoga 2007.). *Glasnik HKLD-a*, 17(2007) 3-4, 49-50.

- Host, I. (1995). Sjedinica predsjedništva FEAMC-a, Brugge (Flandrija, Belgija), 19 - 21. listopada 1995. *Glasnik HKLD-a*, 5(3-4), 31-33.
- Host, I. (2003). U službi života. Problemi zdravstva u naučavanju pape Ivana Pavla II. *Glasnik HKLD-a*, 13(4), 39-42.
- Jukić, M. (2003). Procjena liječničke pogreške u praksi. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 39-45.
- Kolić, M. i Galešić Ljubanović, D. (2022). Prvih deset godina Hrvatskog katoličkog liječničkog društva (1991–2001). *Glasnik HKLD-a*, 32(1), 27–42.
- Korać, A. (2002). Zaštita prava pacijenata – djece i osoba s duševnim smetnjama. *Glasnik HKLD-a*, 12(1), 31-36.
- Majdančić, Ž. (2005). Etički aspekti primjene informatičkih tehnologija u medicini. *Glasnik HKLD-a*, 15(3), 10-17.
- Markeljević, J. (2004). Paraneoplastički sindromi u reumatologiji kao uzrok liječničkih pogrešaka. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 15-16.
- Markeljević, J. (2008a). Kongres „Prirodno i statutarno pravo u suvremenoj europskoj medicini“ i Generalna skupština FEAMC-a. *Glasnik HKLD-a*, 18(3), 56.
- Markeljević, J. (2008b). VII. Svjetski sastanak nacionalnih etičkih povjerenstava (Pariz, 1.-2. rujna 2008.). *Glasnik HKLD-a*, 18(3), 54-55.
- Marović, A. (2001). Katolički liječnik i medicina 21. stoljeća. *Glasnik HKLD-a*, 11(3), 56-61.
- Marušić, K. (2011a). Mala škola medicinske etike. Predavanje: Jasenka Markeljević „Dostojanstvo osobe – etički relativizam 21. stoljeća“. *Glasnik HKLD-a*, 21(3-4), 37.
- Marušić, K. (2011b). Mala škola medicinske etike. Predavanje: Jasenka Markeljević „Etika u znanstvenim istraživanjima“ (Zagreb, 6. prosinca 2011.). *Glasnik HKLD-a*, 21(3-4), 42-43.
- Marušić, K. (2011c). Mala škola medicinske etike. Predavanje: Niko Zurak „Medicinska etika“ (Zagreb, 27. listopada 2011.). *Glasnik HKLD-a*, 21(3-4), 35-36.
- Marušić, K. (2011d). Mala škola medicinske etike. Predavanje: Niko Zurak „Savjest i priziv savjesti u liječničkoj praksi“ (Zagreb, 22. studenoga 2011.). *Glasnik HKLD-a*, 21(3-4), 40.
- Matulić, T. (2002). Odgovornost liječničke profesije u novim tehno-znanstvenim okolnostima. *Glasnik HKLD-a*, 12(1), 69-81.
- Nikšić Ivančić, M. (2003). Strana tijela donjih dišnih putova. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 19-23.
- Novosel, M. (2021). Profesorice Planinc Peraica, Markeljević i Brkljačić na Proljetnom simpoziju medicinske etike i deontologije HLZ u Splitu. *Glasnik HKLD-a*, 31(3), 334.
- Osswald, W. (1999). Odgovornost prema budućnosti. *Glasnik HKLD-a*, 9(1-2), 41-45.
- Pandžić, M. (2011). Mala škola medicinske etike. Predavanje: Valentin Pozaić „Etika i moral“ (Zagreb, 11. listopada 2011.). *Glasnik HKLD-a*, 21(3-4), 32-33.
- Pažanin, M. (2002). Pravna odgovornost liječnika. *Glasnik HKLD-a*, 12(1), 37-38.
- Peraica, M. (2004). Anton Švajger: *Spisi medicinske etike*. *Glasnik HKLD-a*, 14(4), 42.
- Pio XII. (1993). Molitva liječnika. *Glasnik HKLD-a*, 3(2), 2.
- Pozaić, P. (1995). Zdravstveni djelatnik u *Evangelium vitae*. *Glasnik HKLD-a*, 5(3-4), 11-15.
- Pozaić, V. (1996). Etika ljudskog rađanja: katolički pogledi. *Glasnik HKLD-a*, 6(1), 6-15.
- Pozaić, V. (1998). Katoličko liječničko dr.: smisao i poslanje. *Glasnik HKLD-a*, 8(4), 18-22.
- Pozaić, V. (2002a). Etičko-moralna odgovornost za tajnu. *Glasnik HKLD-a*, 12(1), 39-45.
- Pozaić, V. (2002b). Identitet i poslanje katoličkih liječnika u zdravstvenoj skrbi (21. svjetski kongres FIAMC-a), Seoul, Južna Koreja, 1.-4. rujna 2002. *Glasnik HKLD-a*, 12(3-4), 64-68.
- Pozaić, V. (2003a). Čuvari života u pastoralu Crkve. *Glasnik HKLD-a*, 13(2), 15-19.
- Pozaić, V. (2003b). Uloga etičkog povjerenstva. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 49-54.
- Pozaić, V. (2004). Liječnik i ispit savjesti. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 31-38.
- Prskalo, M. (2004). Tumori probavnog sustava – odgovornost liječnika pred bolesnikom s kasno dijagnosticiranom bolešću. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 11-14.
- Reiner Banovac, Ž. (2003). Anafilaktički šok. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 8-11.
- Richter, D. (2004). Liječnička pogreška u hitnoj internističkoj sl. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 7-10.

- Ružička, I. (2002). Propusti i pogreške liječnika u svakodnevnoj praksi. Odabrana poglavlja iz medicinske etike III. Tečaj trajnog usavršavanja liječnika. Zagreb, 9. studenoga 2002. *Glasnik HKLD-a*, 12(3-4), 49-51.
- Ružička, I. (2003). Liječnički propusti i pogreške (2. dio). Tečaj trajnog usavršavanja liječnika, Zagreb 14. lipnja 2003.). *Glasnik HKLD-a*, 13(2), 45-46.
- Ružička, I. (2004a). Predavanje: L. Giunio „Greške u medicini. Hrvatska 2004. Gdje smo i kuda idemo?“ 21. siječnja 2004. *Glasnik HKLD-a*, 14(1), 51.
- Ružička, I. (2004b). Simpozij: „Propusti i pogreške liječnika – III. dio“. 22.-23. listopada 2004. *Glasnik HKLD-a*, 14(4), 56-57.
- Ružička, I. (2004c). Željka Znidarčić, ur.: „Medicinska etika I.“ centar za bioetiku FTI, Zagreb 2004. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 51; 14(3), 51-52.
- Ružička, I. (2006). Željka Znidarčić, ur.: *Medicinska etika 2*. Centar za bioetiku, Zagreb 2006. *Glasnik HKLD-a*, 16(1), 23.
- Ružička, I. (2007). Simpozij: „Etika u medicinskoj znanosti, (Zagreb, 27. listopada 2007.). *Glasnik HKLD-a*, 17(3-4), 38.
- Ružička, I. (2009). Željka Znidarčić: „Etika u medicinskoj znanosti.“ Centar za bioetiku Filozofsko-teološkog instituta Družbe Isusove, Zagreb 2009. *Glasnik HKLD-a*, 19(1), 29.
- Sečen, I. (2003). Školski liječnik i psihološki problemi adolesc. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 32-34.
- Smoljan, R. (1998). Međunarodna studentska etička konferencija, Aarhus, Danska, 2. - 8. kolovoza 1998. *Glasnik HKLD-a*, 8(4), 37-42.
- Šeparović, I. (2005). Predavanje: Antun Šmalcelj „Liječničke pogreške u kardiologiji“ (Zagreb, 17. veljače 2005.). *Glasnik HKLD-a*, 15(1), 80.
- Šmalcelj, R. (2002). Rad u bolnici. *Glasnik HKLD-a*, 12(1), 46-50.
- Šperanda, Š. (2008). Tribina: Valentin Pozaić „Poslanje zdravstvenog djelatnika“ (Požega, 29. studenoga 2008.). *Glasnik HKLD-a*, 18(4), 43-44.
- Švajger, A. (1996). Medicinska etika – priručno štivo, 2. izdanje, Sveučilište u Zagrebu, Medicinski fakultet, Zagreb 1996. *Glasnik HKLD-a*, 6(4), 33-38.
- Tomašević, L. (2001). Medicina, medicinski poziv i formacija liječnika za život prema shvaćanju Crkve. *Glasnik HKLD-a*, 11(2), 18-29.
- Tomić, D. (202). Bioetička problematika eutanazije i potpomognutog samoubojstva kroz prizmu *Glasnika HKLD-a. Diaconiensia (u tisku)*.
- Tomić, D. (202). Osvrt na znanstveno-tehnički napredak, biomedicinu i etiku u medicini u 30-godišnjem izdavaštvu *Glasnika HKLD-a. Obnovljeni život (u tisku)*.
- Tomić, D. (2023a). Bioetički prilozi *Glasnika HKLD-a* na temu zlostavljanja djece i mladih. *Danubius noster*, 11(2), 167-182.
- Tomić, D. (2023b). Stručne i etičke opaske o trudnoći u *Glasniku HKLD-a* (1991. – 2021.). *Hercegovina franciscana*, 17(1), 122-142.
- Tomić, D. (2024). Medicinsko-etičko propitivanje spolnosti u mladenaštvu prema *Glasniku HKLD-a. Danubius noster*, 12(2024), (u tisku).
- Tomić, D. i Prskalo, I. (2023a). Mogući etički izazovi u svezi postizanja i održanja kvalitete života odraslih osoba s bitno ugroženim zdravljem. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 85-97). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativnirazvoj djece i mladih.
- Tomić, D. i Prskalo, I. (2023b). Neki etički vidici suvremene komunikacije i odgoj. 17. Međunarodna naučna konferencija, Subotica, 2023. (u tisku).
- Tomić, D., Prskalo, I. i Kudek-Mirošević, J. (2022). Promoting a humane attitude towards children with disabilities. Bioethical approach. U International Scientific Conference New Perspectives on Global Education, Research and Innovation, Shköder, Albania, 01. 1. 2022.

- Tomić, D., Prskalo, I. i Lorger, M. (2022). Bioetičke sastavnice praktične skrbi o kvaliteti života djece i mladih. U M. Nikolić i M. Vantić-Tanjić (Ur.), Zbornik radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ (str. 139-147). Tuzla: UPKRDM.
- Valentin, P. (1992). HKLD u Veneciji, Europi i svijetu. *Glasnik HKLD-a*, 2(2), 10.
- Valentin, P. (1996). Etika ljudskog rađanja: katolički pogledi. *Glasnik HKLD-a*, 6(1), 6–15.
- Verona, E. (2003). Trovanja u dječjoj dobi. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 12-18.
- Vlah, A. (2012). Okrugli stol: „Liječnička tajna“. *Glasnik HKLD-a*, 22(1-2), 40.
- Vlašić-Matas, J. (2002). Rad izvan bolnice. *Glasnik HKLD-a*, 12(1), 51-55.
- Vukičević, V. (2011). Mala škola medicinske etike. Predavanje: M. Brkljačić Žagrović „Od Hipokratove zakletve do Kodeksa med. etike i deontologije“. *Glasnik HKLD-a*, 21(3-4), 46.
- Znidarčić, Ž. (2001a). Odabrana poglavlja iz medicinske etike II (Tečaj trajnog usavršavanja liječnika), Zagreb, 17. studenoga 2001. *Glasnik HKLD-a*, 11(4), 49-52.
- Znidarčić, Ž. (2001b). Svrha raspravljanja o medicinskoj etici. *Glasnik HKLD-a*, 11(1), 7-8.
- Znidarčić, Ž. (2001c). Odabrana poglavlja iz medicinske etike II. Tečaj trajnog usavršavanja liječnika, Zagreb, (17. studenoga 2001.). *Glasnik HKLD-a*, 11(4), 49-52.
- Znidarčić, Ž. (2001d). Svrha raspravljanja o medicinskoj etici. *Glasnik HKLD-a*, 11(1), 7-8.
- Znidarčić, Ž. (2002a). Odgoj za odgovoran rad liječnika. *Glasnik HKLD-a*, 12(1), 65-68.
- Znidarčić, Ž. (2002b). Uvod u raspravu o liječničkoj odg. *Glasnik HKLD-a*, 12(1), 6-8.
- Znidarčić, Ž. (2003). Propusti i pogreške liječnika i mogućnosti njihova ispravljanja. *Glasnik HKLD-a*, 13(3), 4-7.
- Znidarčić, Ž. (2004a). Kako poučavati medicinsku etiku? *Glasnik HKLD-a*, 14(3), 14-17.
- Znidarčić, Ž. (2004b). Uloga izobrazbe liječnika u učestalosti njihovih pogrešaka. *Glasnik HKLD-a*, 14(2), 28-30.
- Znidarčić, Ž. (2008). Znanost, znanstvenici, etika. *Glasnik HKLD-a*, 18(1), 9.
- Znidarčić, Ž. (2015). Sekcija za odgoj. *Glasnik HKLD-a*, 25(1-4), 40-44.
- Zurak, N. (1996). Medicinska etika kao obvezni predmet. *Glasnik HKLD-a*, 6(3), 9-11.
- Zurak, N. (2008). Etika u neuroznanosti. *Glasnik HKLD-a*, 18(2), 12-15.

FAKTORI UMORA NA RADNOM MJESTU KOD GLUHIH I ČUJUĆIH RADNIKA

FACTORS OF FATIGUE IN THE WORKPLACE AMONG DEAF AND HEARING WORKERS

Amila PETROVIĆ¹, Admir BEHA², Alma HUREMOVIĆ²

¹JU Dom zdravlja Kantona Sarajevo, Sarajevo, Bosna i Hercegovina,

²Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Istraživanje je provedeno sa ciljem utvrđivanja razlika u faktorima koji doprinose nastanku umora na radnom mjestu kod gluhih i čujućih radnika. Uzorak je činilo 74 ispitanika, od kojih je 37 gluhih i 37 čujućih ispitanika, iste starosne dobi. Za potrebe istraživanja korišten je mjerni instrument Kontrolna lista umora. U statističkoj obradi podataka korištena je deskriptivna analiza i χ^2 test. Utvrđene su statistički značajne razlike u faktorima umora na radnom mjestu između dva subuzorka ispitanika. Izolirani su faktori nedovoljna samostalnost gluhih radnika, loši radni uvjeti, nedovoljno vrijeme neophodno za odmor, komunikacijske teškoće, smanjeno samopouzdanje po osnovu komunikacijskih teškoća i potreba ulaganja dodatnog napora pri obavljanju poslova i radnih zadataka.

Ključne riječi: umor, faktori umora, gluhi radnici, čujući radnici

ABSTRACT

Work-related fatigue is a significant occupational safety and health problem. Fatigue can be caused by various factors. The study was conducted with the aim of determining differences in factors contributing to the occurrence of fatigue in the workplace among deaf and hearing workers. The sample consisted of 74 participants, including 37 deaf and 37 hearing workers of the same age. For the purposes of the study, the Fatigue Checklist instrument was used. Descriptive analysis and Chi-square test were used for data analysis. The research results revealed statistically significant differences in the causes of fatigue in the workplace between the two subgroups of participants. Factors such as insufficient independence of deaf workers, poor working conditions, insufficient time for rest, communication difficulties, decreased confidence due to communication difficulties, and the need for additional effort in performing tasks and work assignments were isolated.

Keywords: fatigue, factors of fatigue, deaf workers, hearing workers

UVOD

Ljudski rad je funkcionalno organizovana aktivnost, usmjerena prema postizanju određenog cilja. U cilju osiguranja egzistencije i zadovoljavanja osnovnih životnih potreba, rad od pojedinca zahtijeva određenu vrstu napora, koji može biti intelektualni, fizički ili psihološki. Rad omogućava socijalnu interakciju, predstavlja izvor društvenog statusa, te ima veliki značaj za pojedinca, kao izvor identiteta, samopoštovanja i samoaktuelizacije. Rad je centralna ljudska vrijednost i jedan od odlučujućih faktora u

formiranju i razvoju pojedinca u društvu (Proroković, Miliša i Knez, 2009). Umor na radnom mjestu česta je i složena pojava, koja proizlazi iz različitih faktora u radnom okruženju, a javlja se kao osjećaj iscrpljenosti, opadanja fizioloških funkcija i smanjene produktivnosti radnika. Frone i Tidwell (2015) navode da su glavna obilježja koja prate pojavu umora na radnom mjestu: smanjena energija i smanjena radna sposobnost, iskustvo ekstremnog umora i smanjena funkcionalna sposobnost koja se može odraziti na fizičku (uključuje mišićno kretanje), mentalnu (uključuje kognitivnu obradu) i emocionalnu aktivnost (uključuje izražavanje i regulaciju emocija). Uzroci ili faktori umora su mnogobrojni. Njihovo djelovanje je različito i zavisi od učestalosti i psihofizičkog stanja radnika. Uzroci umora na radnom mjestu ne mogu se u potpunosti eliminisati, ali se preventivnim mjerama mogu ublažiti i kontrolisati. Ublažavanje i upravljanje faktorima umora, zahtijeva sistematičan i organizovan pristup, koji uključuje radnike, poslodavce, radno mjesto ili proizvodni proces. Najčešći faktori koji dovode do pojave umora su: mentalni i mišićni napor, nedostatak sna, veliko ili ponavljajuće radno opterećenje, prekovremeni rad i dugo radno vrijeme, neadekvatno vrijeme oporavka, radni uvjeti (buka, vibracije, toplota), faktori zaštite na radnom mjestu i zdravstveno stanje radnika. Uzroci umora mogu proizilaziti iz sadržaja posla, odnosno same prirode posla, ali i uvjeta u kojima se posao obavlja, kao i iz cjelokupnog radnog konteksta. Neki od radnih uvjeta koji uzrokuju psihosocijalne rizike su: prekomjerno radno opterećenje, proturječni zahtjevi i nejasna uloga radnika, neuključenost u donošenje odluka koje utiču na radnika i nemogućnost uticanja na način na koji se posao obavlja, loše upravljanje, organizacijske promjene, poslovna nesigurnost, neučinkovita komunikacija, nedostatak potpore uprave ili kolega, psihološko i seksualno uznemiravanje, nasilje treće osobe (Telebec i Jezerčić, 2016). Prekovremeni rad, raspored rada ili smjenski rad pokazali su se kao značajni prediktori umora, gdje se rizik od povreda na radnom mjestu povećava u osmom satu rada i nastavlja rasti nakon dvanaest i šesnaest sati rada (Gabriel & Dinges, 2018).

Umor na radnom mjestu može biti dodatno izražen kod određenih kategorija radnika u koju spadaju i gluhi radnici. Gluhe i teško nagluhe osobe, uz očuvanu radnu sposobnost, mogu jednako uspješno participirati na tržištu rada sa čujućim kolegama. Od preferiranog načina komunikacije gluhih radnika u velikoj mjeri ovisi njihova adaptacija na radnom mjestu. Djelimično razvijen ili nerazvijen govor može biti uzrok radnoj i društvenoj izolaciji, u ovisnosti od spremnosti svih sudionika da aktivno participiraju u procesu komunikacije. Riziko faktorima koji mogu dovesti do pojave umora izloženi su svi radnici na radnom mjestu. Pored njih, gluhi radnici dodatno mogu biti opterećeni komunikacijskim teškoćama. Uspješna komunikacija je bitan preduslov za razumijevanje radnih uputa i izmjena u radnom procesu, te predstavlja značaj faktor koji može unaprijediti radni i proizvodni proces.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika je činilo 37 gluhih i 37 čujućih radnika, koji se nalaze u radnom odnosu, starosti od 19 do 65 godina. Istraživanjem su obuhvaćeni ispitanici zaposleni u javnom i privatnom sektoru, sličnog obima i uslova poslovanja. Ispitanici su informirani i detaljno upoznati sa ciljem istraživanja. Odluka o sudjelovanju u istraživanju je bila

dobrovoljna, a ispunjavanje upitnika anonimno uz pismeni pristanak ispitanika. Svi ispitanici su ispitani individualno, putem metode vođenog intervjua.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrument

Za potrebe istraživanja korišten je mjerni instrument Kontrolna lista umora (Fatigue Checklist), kreirana od strane Inouye i saradnika (2017). Ispitanicima su na ponuđene tvrdnje date tri mogućnosti odgovora: nikad, povremeno i uvijek. Istraživanje je realizovano u direktnom kontaktu sa ispitanicima, u okviru firmi u kojima su zaposleni, na njihovim radnim mjestima. U cilju dobivanja podataka od subuzorka gluhih ispitanika angažiran je tumač znakovnog jezika.

Metode obrade podataka

U statističkoj obradi podataka izvršena je deskripcija frekvencijskih karakteristika varijabli izraženih kroz stavove i mišljenja gluhih i čujućih radnika. Razlike između subuzoraka testirane su χ^2 testom. Za statističku analizu podataka korišten je programski paket SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Windows (verzija 14.0, SAD).

REZULTATI I DISKUSIJA

U cilju utvrđivanja faktora koji dovode do pojave umora gluhi i čujućii ispitanici su izražavali stavove na ponuđene tvrdnje. Na tvrdnjama kojima se procjenjuje uticaj prekovremenog rada ($\chi^2 = 3.79$, $p = 0.15$), prisutnost umora prije odlaska na posao ($\chi^2 = 0.96$, $p = 0.618$), vremenski pritisak ($\chi^2 = 5.62$, $p = 0.06$), međuljudski odnosi na radnom mjestu ($\chi^2 = 1.12$, $p=0.57$), sigurnosni postupci i zaštitna oprema ($\chi^2 = 4.43$, $p = 0.10$), nisu izolirani faktori koji dovode do pojave umora na radnom mjestu.

Tabela 1. Uticaj punog radnog vremena na odmor radnika

Table 1. Effects full working time on workers rest

Radeći puno radno vrijeme nemam dovoljno vremena za odmor	*Gluhi ispitanici		Čujućii ispitanici	
	f	%	f	%
Nikada	6	16.2	12	32.4
Povremeno	3	8.1	22	59.5
Uvijek	28	75.7	3	8.1

$$\chi^2 = 36.6; *p = 0.000$$

U Tabeli 1. predstavljeni su odgovori ispitanika na tvrdnju „*Radeći puno radno vrijeme imam nedovoljno vremena za odmor*“. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika, kada je u pitanju neophodno vrijeme potrebno za odmor nakon odrađenog punog radnog vremena ($\chi^2 = 36.6$, $p = 0.000$). Jansen, Kant i van den Brandt (2002) navode da je stupanj potrebe oporavka određen intenzitetom mentalnog i tjelesnog umora uzrokovanog radom i razdobljem potrebnim za povratak na normalnu razinu funkcioniranja. Nachtegaal, Kuik i Anema (2012) su ispitivali povezanost između glubitka sluha, radne produktivnosti (uključujući odlazak na bolovanje) i dužinu vremena neophodnog za odmor radnika. Njihovi rezultati sugeriraju da se sa većim stupnjem oštećenja sluha smanjuje samoprocjena radne produktivnosti gluhih radnika. Radnici sa težim gubitkom sluha izrazili su smanjenu sposobnost u izvršavanju radnih

obaveza, pri čemu im je bilo potrebno više vremena za potpuni oporavak od umora povezanog sa poslom.

Tabela 2. Uticaj loših radnih uvjeta na pojavu umora na radnom mjestu

Table 2. Impact of harsh work conditions on fatigue at work place

Teški ili loši radni uvjeti mi stvaraju umor	*Gluih ispitanici		Čujućii ispitanici	
	f	%	f	%
Nikada	1	2.7	8	21.6
Povremeno	17	45.9	22	59.5
Uvijek	19	51.3	7	18.9

$$\chi^2 = 11.62; *p = 0.003$$

Uvidom u podatke, prikazane u Tabeli 2., na ponuđenoj tvrdnji „Teški ili loši radni uvjeti mi stvaraju umor“, utvrđeno je da najveći procenat gluih ispitanika (51.3%) smatra da loši radni uvjeti na njihovom radnom mjestu uvijek utiču na pojavu umora, dok najmanji broj čujućiih ispitanika (18.9%) smatra isto. Rezultati χ^2 testa potvrđuju razlike u odgovorima ispitanika na prisutnost ovog faktora kao uzroka umora kod gluih ispitanika.

Tabela 3. Uticaj komunikacije na radnom mjestu

Table 3. Communication impact on the workplace

Komunikacija na radnom mjestu mi stvara problem	*Gluih ispitanici		Čujućiih ispitanici	
	f	%	f	%
Nikada	6	16.2	20	54.1
Povremeno	27	72.9	17	45.9
Uvijek	4	10.9	0	0.0

$$\chi^2 = 13.81; *p = 0.001$$

U Tabeli 3. predstavljeni su odgovori ispitanika na tvrdnju „Komunikacija na radnom mjestu mi stvara problem“. Najveći procenat gluih ispitanika (72.9%) smatra da im komunikacija na radnom mjestu povremeno stvara problem, za razliku od čujućiih ispitanika, koji u najvećem procentu (54.1%) negiraju teškoće u komunikaciji. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika, na postavljenju tvrdnju ($\chi^2 = 13.81, p = 0.001$), što je i očekivano s obzirom na posljedice koje oštećenja sluha ostavlja na komunikacijske sposobnosti gluih osoba. Punch, Hyde i Power (2007) navode da gluih ispitanici opisuju negativne stavove čujućiih saradnika ili poslodavaca, koji se ispoljavaju na način da ne žele ponoviti ono što su rekli, te da čujuće kolege izjavljuju da im smeta njihovo „glasno“ komuniciranje oralno glasovnim govorom. Istraživanja van der Hoek-Snieders, Boymans, Sorgdrager i Dreschler (2020) pokazuju da način na koji zaposlenici doživljavaju svoje teškoće sa sluhom i način kako se nose sa gubitkom sluha utiče na pojavu umora kojeg doživljavaju nakon radnog dana.

Tabela 4. Uticaj komunikacije na samopouzdanje radnika**Table 4.** The impact of communication on the self-confidence of workers

Zbog loše komunikacije sa kolegama nemam samopouzdanja u obavljanju poslova	*Gluhi ispitanici		Čujući ispitanici	
	f	%	f	%
Nikada	14	37.8	31	83.8
Povremeno	22	59.5	5	13.5
Uvijek	1	2.7	1	2.7

$$\chi^2 = 17.13; *p = 0.0001$$

U Tabeli 4. predstavljeni su odgovori ispitanika na tvrdnju „Zbog loše komunikacije sa kolegama nemam samopouzdanja u obavljanju poslova“. Utvrđen je statistički signifikantno veći uticaj loše komunikacije na samopouzdanje prilikom obavljanja radnih zadataka kod gluhih radnika, u odnosu na čujuće radnike ($\chi^2 = 17.13$; $p = 0.0001$). Heffernan, Coulson, Henshaw, Barry i Ferguson (2016) navode da psihosocijalne poteškoće, koje nastaju kao posljedica otežane komunikacije, mogu dovesti do promjene (najvjerojatnije smanjenja) nivoa aktivnosti osobe na poslu, u društvenim okruženjima ili općoj fizičkoj aktivnosti. Prethodna istraživanja povezanosti umora i oštećenja sluha su pokazala da je pojava umora povezana sa stupnjem gubitka sluha, pri čemu je utvrđena korelacija sa psihosocijalnim posljedicama koje oštećenje sluha donosi, a ne sa težinom samog oštećenja (Alhanbali, Dawes, Lloyd, & Munro, 2017). Komunikacijske teškoće mogu imati negativan učinak na gluhe radnike posebno u situacijama koje uključuju kolege ili klijente. Brzina i nerazumijevanje govora, kao i pozadinska buka za gluhe radnike predstavlja dodatni izazov na radnom mjestu. Istraživanja Van Gils, Van Den Bogaerde i De Lange (2010) pokazuju da gluhi radnici osjećaju gubitak energije i snage kada ne mogu jednako participirati u komunikaciji koja se na njih odnosi. Lund (2015) zaključuje da se razina energije snižava dok se razina umora i stresa povećava u uvjetima otežane komunikacije gluhih radnika. Gluhi radnici se često susreću sa poteškoćama koje se odnose na nemogućnost izvršavanja radnih zadataka ili pojave greška u radu zbog nesporazuma ili neadekvatnih informacija, gubitak vremena zbog potrebe verbalnog ponavljanja ili potrebe približavanja sagovorniku.

Tabela 5. Dodatni napor za obavljanje radnih zadataka**Table 5.** Additional effort to perform work tasks

Najčešće mi je potrebno uložiti dodatni napor kako bi obavljao poslove i radne zadatke jednako uspješno kao i moje kolege	*Gluhi ispitanici		Čujući ispitanici	
	f	%	f	%
Nikada	6	16.2	25	67.6
Povremeno	17	54.9	9	24.3
Uvijek	14	37.9	3	8.1

$$\chi^2 = 21.22; *p = 0.00002$$

Podaci prikazani u Tabeli 5., na ponuđenoj tvrdnji „Najčešće mi je potrebno uložiti dodatni napor kako bi obavljao poslove i radne zadatke jednako uspješno kao i moje kolege“, pokazuju da najveći procenat gluhih ispitanika (54.9%) smatra da im je povremeno potrebno uložiti dodatni napor pri obavljanju radnih zadataka sa istim uspjehom kao i njihove kolege. Među čujućim ispitanicima 67.6% njih smatra da nikada

ne moraju ulagati dodatni napor za pomenute aktivnosti. Rezultati χ^2 testa pokazuju da postoji statistički signifikantno veća potreba za ulaganjem dodatnog napora prilikom obavljanja radnih zadataka kod gluhih radnika nego kod čujućih ($\chi^2 = 21.22$, $p = 0.00002$). Objašnjenje se može naći u istraživanjima Hetu, Riverin, Lalande, Getty i St-Cyr (1988), koji navode da gluhi radnici na radnom mjestu izražavaju potrebu za stalnom koncentracijom u cilju diskriminacije slušnih signala, koja često rezultira povećanom razinom stresa, napetosti i umora. Dodatni napor koji gluhi radnici moraju uložiti prilikom detekcije i diskriminacije zvukova mogu imati uticaja na ispunjavanje zahtjeva na radnom mjestu i kontrolu nad povjerenim poslovima.

Tabela 6. Samostalnost u obavljanju radnih zadataka

Table 6. Independence in performing work tasks

Iako posjedujem dobre sposobnosti nisam potpuno samostalan u obavljanju poslova i radnih zadataka	*Gluhi ispitanici		Čujućí ispitanici	
	f	%	f	%
Nikada	7	18.9	30	81.1
Povremeno	27	73.0	7	18.9
Uvijek	3	8.1	0	0.0

$$\chi^2 = 29.06; *p = 0.000$$

U Tabeli 6. predstavljeni su odgovori ispitanika na tvrdnju „Iako posjedujem dobre sposobnosti nisam potpuno samostalan u obavljanju poslova i radnih zadataka“. Utvrđeno je da gluhi radnici izražavaju manju samostalnost u obavljanju svojih radnih aktivnosti u odnosu na čujuće radnike ($\chi^2 = 29.06$, $p = 0.000$). Na osnovu procjene položaja gluhih radnika na radnom mjestu uviđa se da gluhi ispitanici često mijenjaju radne zadatke i iskazuju nedovoljnu samostalnost u radu kada su u pitanju radne obaveze (Bultmann, Kant, Kasl, Beurskens, & van den Brandt, 2002). Do sličnih rezultata dolaze Danermark i Gellerstedt (2004), koji navode da je psihosocijalno okruženje na radnom mjestu zahtjevnije za gluhe radnike u odnosu na njihove čujuće kolege. Gluhi radnici ističu da imaju nižu razinu kontrole, iskazuju veću potrebu za kontrolom nad svojim radom, imaju manjak socijalne podrške, te doživljavaju veći nivo stresa na radnom mjestu. Istraživanja (Kramer, Kapteyn, & Houtgast, 2006) pokazuju da gluhi radnici imaju nisku kontrolu nad radnim zadacima u usporedbi s čujućim kolegama, iako su zahtjevi i poslovi koje obavljaju identični. Istraživanjima Nachtegaal, Kuik i Anema (2009) utvrđene su statistički značajne razlike prilikom procjene samostalnosti na radnom mjestu kod gluhih i čujućih radnika, gdje su gluhi radnici imali manju kontrolu pri izvršavanju radnih zadataka.

ZAKLJUČAK

Istraživanjem je utvrđeno da su teški i loši radni uvjeti, nedovoljna samostalnost gluhih radnika, nedovoljno vrijeme neophodno za odmor, komunikacijske teškoće, smanjeno samopouzdanje po osnovu komunikacijskih teškoća, potreba ulaganja dodatnog napora pri obavljanju poslova i radnih zadataka izolirani faktori koji dovode do pojave umora na radnom mjestu kod gluhih radnika. Povećana razina buke, teškoće u komunikaciji, stalna koncentracija neophodna za prijem i razlikovanje zvukova, također mogući uzroci pojave umora kod ove grupe radnika. Psihosocijalno okruženje na radnom mjestu

zahtjevnije je za gluhe radnike u odnosu na njihove čujuće kolege. Umor kod gluhih radnika povezan je sa komunikacijskim teškoćama, zbog potrebe ulaganja dodatnog napora u cilju razumijevanja uputa i radnih zadataka, kao i eventualnih izmjena nastalih u toku rada.

LITERATURA

- Alhanbali, S., Dawes, S., Lloyd, S., & Munro, K. J. (2017). Self-Reported Listening-Related Effort and Fatigue in Hearing-Impaired Adults. *Ear and Hearing, 38*(1), 39-e48. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000361>
- Bultmann, U., Kant, I., Kasl, S., Beurskens, A., & van den Brandt, P. (2002). Fatigue and psychological distress in the working population: Psychometrics, prevalence, and correlates. *Journal of Psychosomatic Research, 52*(6), 445-452. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(01\)00228-8](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(01)00228-8)
- Danermark, B., & Gellerstedt, L. C. (2004). Psychosocial work environment, hearing impairment and health. *International Journal of Audiology, 43*(7), 383-9. <https://doi.org/10.1080/14992020400050049>
- Frone, M. R., & Tidwell, M. C. O. (2015). The meaning and measurement of work fatigue: Development and evaluation of the Three-Dimensional Work Fatigue Inventory (3D-WFI). *Journal Occupational Health Psychology, 20*(3), 273-288. <https://doi.org/10.1037/a0038700>
- Gabriel, J., & Dinges, D. F. (2018). Industrial Fatigue: A Workman's Great Enemy. *Journal of Business and Management, 20*(10), 9-14. <https://doi.org/10.9790/487X-2010020914>
- Hétu, R., Riverin, L., Lalande, N., Getty, L., & St-Cyr, C. (1988). Qualitative analysis of the handicap associated with occupational hearing loss. *British Journal of Audiology, 22*, 251-264. <https://doi.org/10.3109/03005368809076462>
- Heffernan, E., Coulson, N. S., Henshaw, H., Barry, J. G., & Ferguson M. A. (2016). Understanding the Psychosocial Experiences of Adults with Mild-Moderate Hearing Loss: An Application of Leventhal's Self-Regulatory Model. *International Society of Audiology, 55*(3), 3-12. <https://doi.org/10.3109/14992027.2015.1117663>
- Inouye, J., Dony, J., Flores, M., Knee, K., Smith, K., & Vandermoon, T. (2017). *Fatigue Checklist. Understanding Fatigue Risk: Assessment and Countermeasures*. Campbell Institute National Safety Council.
- Jansen, N. W., Kant, I., & van den Brandt, P. A. (2002). Need for recovery in the working population: description and associations with fatigue and psychological distress. *International Journal of Behavioral Medicine, 9*(4), 322-340. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0904_03
- Kramer, S. E., Kapteyn, T. S., & Houtgast, T. (2006). Occupational Performance: comparing Normally-Hearing and Hearing-Impaired Employees Using the Amsterdam Checklist for Hearing and Work. *International Journal of Audiology, 45*(9), 503-512. <https://doi.org/10.1080/14992020600754583>
- Lund, K. (2015). *Hearing loss, health, stress and work-life: How to reduce labour market stress among persons with hearing loss* (Doctoral disertation). Danemark: Allaborg University.
- Nachtegaal, J., Kuik, D. J., & Anema, J. R. (2009). Hearing status, need for recovery after work, and psychosocial work characteristics: results from an internet-based national survey on hearing. *International Journal of Audiology, 48*(10), 684-691. <https://doi.org/10.1080/14992020902962421>
- Proroković, A., Miliša, Z. i Knez, A. (2009). Radne vrijednosti i zadovoljstvo poslom s obzirom na neke sociodemografske značajke. *Acta Iadertina, 6*(1), 3-17. <https://hrcak.srce.hr/190066>

- Punch, R., Hyde, M., & Power, D. P. (2007). Career and workplace experiences of Australian university graduates who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(4), 504-517. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm011>
- Telebec, S. i Aurer Jezerčić, I. (2016). Sigurnost i zaštita na radu: Stres na radu. *Kemija u industriji, 65*(1-2), 115-118. <https://hrcak.srce.hr/151521>
- Van Gils, G., Van Den Bogaerde, B., & De Lange, R. O. B. (2010). The use of modern information and communication systems and technology and experienced stress at work in mixed deaf-hearing teams. *Sign Language Studies, 10*(2), 231-257. <https://doi.org/10.1353/sls.0.0041>
- van der Hoek-Snieders, H. E. M., Boymans, M., Sorgdrager, B., & Dreschler, W. A. (2020). Factors influencing the need for recovery in employees with hearing loss: a cross-sectional study of health administrative data. *International Arch Occupational Environmental Health, 93*(8), 1037. <https://doi.org/10.1007/s00420-020-01579-6>.

SOCIJALNA DISTANCA MEDICINSKIH SESTARA I TEHNIČARA PREMA ROMIMA U SUSTAVU ZDRAVSTVA U SLOVENIJI

SOCIAL DISTANCE OF NURSES AND TECHNICIANS TOWARD ROMA IN THE HEALTHCARE SYSTEM OF SLOVENIA

Aleksandar RACZ^{1,5}, Filip ŠKILJAN², Suzana KUNAC³,
David ORŠUŠ¹, Andrej STARC⁴

¹ Zdravstveno veleučilište, Zagreb, Republika Hrvatska

² Institut za migracije i narodnosti, Zagreb, Republika Hrvatska

³ Savez Roma u Republici Hrvatskoj "Kali Sara", Zagreb, Republika Hrvatska

⁴ Faculty of Health Sciences, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia

⁵ Fakultet zdravstvenih studija Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, Republika Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U Sloveniji je romska zajednica, iako brojčano nevelika, najizloženija diskriminaciji i marginalizaciji na temelju etničkog porijekla. Socijalno distanciranje od najranjivijih pacijenata je važna i relevantna javnozdravstvena tema jer može imati značajan negativan utjecaj na kvalitetu zdravstvene skrbi i ishode zdravstvene skrbi. Budući da su oni najbrojnija skupina zdravstvenih radnika u sustavu zdravstvene skrbi Republike Slovenije, i kao takvi ujedno i osobe prvog kontakta koju pripadnici romske nacionalne manjine susreću kao pacijenti prilikom ulaska u sustav zdravstvene zaštite, cilj istraživanja bio je utvrditi postojanje socijalne distance te identificirati pozadinski relevantne socio-demografske varijable koje na nju utječu. Pilot istraživanjem je bilo obuhvaćeno ukupno 87 medicinskih sestara i tehničara, prikupljenih metodom „Snježne grude“, a unutar proljeća 2023. godine. Rezultati istraživanja su potvrdili glavnu hipotezu istraživanja prema kojoj medicinske sestre i tehničari u sustavu zdravstva Slovenije iskazuju najveću socijalnu distancu upravo prema Romima, u odnosu na druge nacionalne i etničke skupine, uključujući i migrante i izbjeglice iz dalekoistočnih ili arapskih zemalja. Veća razina socijalne distance nije se pokazala statistički značajno povezana sa dobi, spolom, završenom razinom obrazovanja, mjestom stanovanja, pripadnošću određenoj nacionalnoj manjini, učestalošću kontakta sa Romima bilo privatno ili poslovno, razinom religioznošću i političkim opredjeljenjem. Statistički značajnom se pokazala korelacija socijalne distance prema Romima i iskazana važnost nacionalnog ponosa kao i iskazana zainteresiranosti za upoznavanje sa običajima i kulturom Roma pri čemu ispitanici koji iskazuju veći nacionalni ponos i manju zainteresiranost za romske običaje i kulturu pokazuju veću socijalnu distancu prema Romima. Nadalje, očekivano, oni ispitanici koji bi odbili prihvatiti transfuziju krvi od Roma ili se ne bi nastavili liječiti u ordinaciji obiteljske medicine koju vodi liječnik Rom iskazuju snažniju socijalnu distancu prema Romima od drugih ispitanika. Dobiveni rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao osnova za izradu programa usmjerenih suzbijanju distanciranja od Roma kao pacijenata te podizanju svijesti o pružanju zdravstvene skrbi i pristupu zdravstvu bez diskriminacije.

Ključne riječi: socijalna distanca, Romi, medicinske sestre, nacionalni ponos, kultura Roma

ABSTRACT

In Slovenia, the Roma community, though numerically small, faces significant discrimination and marginalization based on their ethnic origin. Social distancing from vulnerable patients is a crucial and pertinent public health issue, as it can substantially impact the quality and outcomes of healthcare. Given that nurses and technicians constitute the largest group of healthcare professionals in the healthcare system of the Republic of Slovenia and serve as the first point of contact for members of the Roma national minority entering the healthcare system, the research aimed to ascertain the existence of social distance and identify socio-demographic variables influencing it. The pilot study involved a total of 87 nurses and technicians, collected using the "Snowball Sampling" method during the spring of 2023. The research results affirmed the main hypothesis, indicating that healthcare professionals in the Slovenian healthcare system exhibit the highest social distance towards Roma compared to other national and ethnic groups, including migrants and refugees from the Far East or Arab countries. A higher level of social distance did not show statistically significant correlations with age, gender, educational attainment, place of residence, affiliation with a specific national minority, frequency of contact with Roma either privately or professionally, level of religiosity, and political orientation. However, a statistically significant correlation was found between social distance towards Roma and expressed importance of national pride, as well as interest in familiarizing oneself with Roma customs and culture. Respondents who exhibited greater national pride and less interest in Roma customs and culture demonstrated higher social distance towards Roma. Additionally, as expected, respondents who would refuse blood transfusion from Roma or discontinue treatment in a family medicine practice led by a Roma doctor expressed stronger social distance towards Roma than other respondents. The findings of this research can serve as a foundation for developing programs aimed at reducing distancing from Roma as patients and raising awareness about providing healthcare and access to healthcare without discrimination.

Keywords: social distance, Roma, nurses, national pride, Roma culture

UVOD

Prema povijesnim izvorima, dolazak Roma na područje današnje Slovenije datira iz 14. stoljeća. Prvi veći val Roma na područje današnje Slovenije došao je s sjeveroistoka, a doseljene obitelji uglavnom su se zadržavale uz granicu. Drugi val Roma došao je sa jugoistoka, a radilo se većinom o nomadima koji su nastavili putovati po teritoriju. Prema mjestima gdje su se naselili i nazivima zemalja iz kojih su došli, ove romske skupine se klasificiraju kao Dolenjski Romi ili Hrvatski Romi, Prekmurje Romi ili Mađarski Romi, i Sinti Gorenjske (Štrukelj, 2004). Više od 40 posto Roma živi u regiji Prekmurje (sjeveroistočna Slovenija), otprilike trećina u regiji Dolenjska (jugoistoka Slovenije), Sinti (koji čine nekoliko postotaka) na različitim lokacijama, a ostali žive u urbanim centrima (Zupančič, 2007). Male zajednice Sinti su smještene u regiji Gorenjska, na sjeveru Slovenije, i mogu se pronaći i na zapadnom Goričkom (sjeverni dio Prekmurja), u nekoliko mjesta u regiji Koroška i regiji Celje. Većina autohtonih Roma živi na jugoistoku Slovenije (regijama Dolenjska i Bela krajina, ali i u Posavju) i na sjeveroistoku Prekmurja, blizu granice s Mađarskom (Josipovič i Repolusk, 2003). Romi čine autohtono stanovništvo u pojedinim općinama u Sloveniji, a to su Beltinci, Cankova, Črenšovci, Črnomelj, Dobrovnik, Grosuplje, Kočevje, Krško, Kuzma, Lendava, Metlika, Murska Sobota, Novo Mesto, Puconci, Rogoševci, Semič, Šentjernej, Tišina, Trebnje i Turnišče (Republika Slovenija, 2023). U popisima stanovništva tijekom druge polovice 20. stoljeća vidljivo je da je u popisu iz 1953. u Sloveniji živjelo 1663

Roma, potom 1961. njih svega 158, 1971. 977, 1981. 1435 i 1991. godine 2293. Prema popisu stanovništva iz 2002. godine Roma je bilo svega 3.246, iako je realan broj Roma znatno veći, po nekim procjenama između 7.000 i 12.000. Danas najveći broj romskih udruga djeluje na prostoru Prekmurja, Štajerske i u Ljubljani (Svet romske skuposti Republike Slovenije, 2023).

Povijesni izvori upućuju na to da su Romi u Sloveniji u prošlosti bili sustavno proganjeni, marginalizirani i isključeni iz glavnih tokova društvenih zbivanja. Sudbina Roma u Sloveniji u prošlosti je bila slična kao i Roma u drugim zemljama - otklanjanje njihovog drugačijeg načina života i netrpeljivost većinskog stanovništva, progoni, prisilno naseljavanje i preseljenja, popisivanje Roma, prebrojavanje i priprema posebnih popisa pripadnika romske zajednice za kontrolu aktivnosti i deportacije. Romi su preseljavani na određena odabrana mjesta ili im je zabranjeno kretanje i naseljavanje. Vlasti su prije svega želele spriječiti njihov nomadski način života, željele su ih izolirati i zabranjivale su im kretanje iz jednog mjesta u druga (Klopčič, 2010). Situacija danas proizišla je iz postupanja prema Romima u prošlosti tako da je u Sloveniji romska zajednica najizloženija diskriminaciji na temelju etničkog porijekla. Rijetko se Romi uključuju u život društva i ne vjeruju institucijama. Općenito, ni Romi ni lokalno većinsko stanovništvo nisu zainteresirani za bliske kontakte i suradnju. Romima je teško integrirati se u društvo, dok većinsko stanovništvo ne pokazuje razumijevanje za romsku kulturu (Stropnik, 2011). U Sloveniji se za diskriminaciju, stigmatizaciju i segregaciju Roma rabi i pojam anticiganizam. Kao primjere anticiganizma moguće je navesti nijekanje genocida nad Romima, prisilne sterilizacije, poticanje na stereotipe o Romima, upotreba izraza Cigan kao uvrede i širenje govora mržnje prema Romima u medijima ili na društvenim mrežama.

Danas se u Republici Sloveniji, romska zajednica manjinska zajednica priznata Ustavom i uživa posebnu zaštitu zakonom, međutim nema status nacionalne manjine. Prilikom procjene situacije Roma u Sloveniji, treba imati na umu njihov mali broj i apsolutno i relativno koji se procjenjuje do ukupno 0,5% udjela u ukupnom stanovništvu Slovenije. Samo mali broj Roma živi s većinskim stanovništvom (uglavnom u Prekmurju) i postigao je zadovoljavajuću razinu socijalizacije i zadovoljavajuću integraciju unutar društva (GRS, 2010). Potrebno je istaknuti da Romi u Sloveniji u općinama gdje žive kao autohtono stanovništvo imaju pravo na biranje predstavnika u općinsko vijeće. Na lokalnoj razini o položaju Roma vodi računa i posebno radno tijelo za poboljšanje položaja romske zajednice. Na državnoj razini interese romske zajednice zastupa Vijeće romske zajednice Republike Slovenije kao krovna romska organizacija u Sloveniji čije je sjedište u Murskoj Soboti.

U zdravstvu Romi imaju ista prava kao i ostalo stanovništvo Slovenije. Primarna zdravstvena zaštita redovito se pruža Romima putem bolnica, zdravstvenih centara i usluga kućne njege. Zakon o pravima pacijenata uveo je zagovornika prava pacijenata koji bez naknade informira, usmjerava i zastupa pacijente u ostvarivanju njihovih prava (Državni zbor Republike Slovenije, 2008). Istraživanje o zdravstvenom statusu romske zajednice pokazalo je da Romi u brojnim zemljama imaju lošiji pristup zdravstvenoj skrbi, obrazovanju i zapošljavanju u svim zemljama u kojima žive u usporedbi s većinskim stanovništvom (Parekh & Rose, 2011). Navedeno vrijedi i za Sloveniju u kojoj je zdravstveno stanje Roma u Sloveniji dosta lošije nego kod opće populacije. Nacionalni program mjera za uključivanje Roma Vlade Republike Slovenije za razdoblje

2021. do 2030. među ostalim kao zadatak ima poboljšanje zdravlja pripadnika romske zajednice.

Prosječno očekivano trajanje života za muškarce Rome je 48 godina, dok je za žene 63 godine. To je gotovo 20 godina manje nego kod opće populacije Slovenije gdje je prosječno očekivano trajanje života 77 godina. Udio prerane smrtnosti kod Roma je znatno veći nego kod opće populacije. Kod Roma obuhvaća 69 posto umrlih, dok je prosjek za Sloveniju 19 posto. Analiza smrtnosti je pokazala da je stopa smrtnosti kod Roma do 65. godine starosti gotovo dvostruko veća u usporedbi s općom populacijom Slovenije. Najveća razlika se pokazuje kod dojenčadi, gdje je smrtnost kod Roma 4 puta veća, te kod djece od 1. do 4. godine starosti, gdje je smrtnost kod Roma 7 puta veća. Nakon 30. godine starosti smrtnost kod Roma značajno raste i dostiže vrhunac između 40. i 49. godine starosti, što je 4 puta veće nego kod opće populacije. Romi u najvećoj mjeri umiru od raka, od bolesti vezanih za cirkulaciju i bolesti dišnog sustava. Romska djeca umiru od prirođenih malformacija deformacija, živčanih bolesti i slično. Amnesty International (AI, 2006) izvijestio je o diskriminaciji Roma od strane osoblja Crvenog križa koje je Romima uskratilo pristup zalihama hrane i odjeće. Kao pravilo, humanitarna pomoć Romima isporučuje se samo u njihova naselja, što je slučaj diskriminacije na temelju etničke pripadnosti (HRO, 2006).

Diskriminacija i distanciranje bilo koje vrste u zdravstvenom sustavu igra značajnu ulogu u povećanju oboljenja i smrtnosti putem provođenja nejednakih tretmana koji utječu na prirodu skrbi. To je posebno važno za Rome, koji se u europskim zdravstvenim sustavima, suočavaju s nizom predrasuda koje rezultiraju takvim diskriminacijskim izazovima kojima se ograničava kvaliteta primljene skrbi i povećava rizik od progresije bolesti, sučeljavanja s komorbiditetima i smrti (Gruskin & Daniels, 2008). Analize oblika i razmjera diskriminacije Roma u sustavu zdravstva RH vrlo su rijetke, podaci nisu sustavno prikupljeni, a istraživanje usmjereno na istraživanje predrasuda, stavova i uvjerenja zdravstvenih radnika u sustavu zdravstva Slovenije prema pripadnicima romske nacionalne manjine, a posebice analiza postojanja socijalna distance, diskriminacije i anticiganizma dosad nije provedena (Kunac & Racz, 2023).

Budući da su društvene predrasude i stereotipi oblici i indikatori socijalne distance, te mogu biti temelj raznih oblika diskriminacije prema pripadnicima romske nacionalne manjine, istraživanja socijalne distance su nužna jer mogu biti korisna, obzirom da socijalna distanca može biti odličan pokazatelj kako predrasuda tako i negativnih stereotipa koji su neprihvatljivi u društvu koje poštuje raznolikost, pluralizam, nediskriminaciju, toleranciju, pravdu, solidarnost i rodnu ravnopravnost kao temeljne vrijednosti koje moraju biti zajamčene svima, uključujući i Romima (Brockett, Village, & Francis, 2009; Stephan W. & Stephan C., 2001). Romi su skupina koja je uvijek bila na margini društva i prema kojima je oduvijek postojala socijalna distanca. Segregacija, posebice prostorna, romske nacionalne manjine je u temeljima razvijanja socijalne distance pojedinih etničkih ili vjerskih skupina i ona varira u pojedinim zonama Slovenije. Kao rezultat kulturne, etničke i rasne izolacije, romska manjina doživljava ograničenja u pružanju visokokvalitetne medicinske skrbi, što djelomično dovodi do veće učestalosti bolesti i smrtnosti među njenim pripadnicima. Nadalje, „*kao posljedica nepoznavanja kulturne raznolikosti Roma, etničkog identiteta, socijalnog stanja, kao i deficita kulturološke osjetljivosti na različitosti i specifičnosti potreba i pristupa korištenju zdravstvene zaštite od strane pripadnika romske nacionalne manjine kod*

dijela medicinskih sestara može dovoditi do kulturno neprilagođene zdravstvene skrbi“ (Zalewska-Puchała et al., 2020, str. 257).

Ciljevi istraživanja

Primarni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postojanje i intenzitet socijalne distance prema pripadnicima romske nacionalne manjine među medicinskim sestrama i tehničarima kao najbrojnijom podskupinom zdravstvenih radnika. Sekundarni ciljevi ovog istraživanja bili su: utvrditi povezanost socijalne distance prema pripadnicima romske nacionalne manjine sa pojedinim sociodemografskim karakteristikama ispitanika, odnosno identificirati pozadinski relevantne socio-demografske varijable, odnosno, pozadinske socio-demografske strukture ispitanika, koje utječu na postojanje i intenzitet socijalne distance prema pripadnicima romske nacionalne manjine. Zatim željelo se utvrditi povezanost socijalne distance prema pripadnicima romske nacionalne manjine sa ideološko-svjetonazorskim stavovima ispitanika, utvrditi povezanost socijalne distance prema pripadnicima romske nacionalne manjine sa osobnim kontaktom između članova većinske i manjinske skupine, odnosno povezanost istih sa postojanjem i učestalošću kontakta sa pripadnicima romske nacionalne manjine. Konačno, željelo se utvrditi povezanost socijalne distance prema pripadnicima romske nacionalne manjine sa poznavanjem kulture Roma i postojanjem zainteresiranosti i otvorenosti ispitanika za upoznavanjem iste.

Glavnom hipotezom vezanom uz primarni cilj istraživanja pretpostavljeno je da medicinske sestre iskazuju veću socijalnu distancu prema pripadnicima romske nacionalne manjine u odnosu na druge nacionalne i etničke skupine.

Pomoćne hipoteze pretpostavljale su da:

1. Postoji povezanost između socijalne distance prema Romima u Sloveniji i pojedinih socio-demografskih obilježja ispitanika (dob, spol, veličina i regionalni položaj mjesta prebivalište, razina obrazovanja).
2. Postoji povezanost između socijalne distance prema Romima u Sloveniji i političke orijentacije i religioznosti ispitanika.
3. Postoji povezanost između izražene socijalne distance prema Romima u Sloveniji i postojanja osobnog kontakta sa pripadnicima romske nacionalne manjine.
4. Postoji povezanost između izražene socijalne distance prema Romima u Sloveniji i poznavanja romske tradicije, kulture i običaja kao i zainteresiranosti za upoznavanje istih.
5. Postoji povezanost između izražene socijalne distance prema Romima u Sloveniji i odnosa prema primanju transfuzije od Roma kao donatora i pristajanje na liječenje od strane liječnika Roma u ordinacijama obiteljske medicine.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je bilo obuhvaćeno ukupno 87 ispitanika (medicinskih sestara i tehničara) iz Republike Slovenije, koji su dragovoljno ispunili on line postavljenu anketu.

Mjerni instrument

U prvom dijelu upitnika prikupljeni su podaci o socio-demografskim osobinama ispitanika (spol, dob, profil zdravstvene struke, duljina radnog iskustva, mjesto rada s obzirom na razinu pružanja zdravstvene zaštite (primarna, sekundarna i tercijarna), mjesto življenja (grad/selo). U drugom dijelu upitnika prikupljeni su podaci korištenjem modificirane Bogardusove skale socijalne distance prema etničkim i religijskim skupinama koja mjeri spremnost da se s pripadnicima različitih etničkih skupina stupi u prisne kontakte. Zadatak ispitanika bio je procijeniti najviši stupanj bliskosti na koji su spremni pristati s pripadnicima etničkih skupine prema kojima se istraživala socijalna distanca ispitanika. Nadalje, anketni upitnik u trećem dijelu je sadržavao dva instrumenta kojima se željelo ispitati poznavanje i interes ispitanika za kulturu, tradiciju i običaje Roma. U četvrtom dijelu upitnika analiziran je odnos ispitanika prema religiji. U petom dijelu analizirana je i samoprocjena vlastite pozicije ispitanika na političkom spektru.

Način provođenja istraživanja

U uvodnom dijelu Upitnika ispitanici su bili informirani o svrsi istraživanju, ciljanoj populaciji, nositeljima istraživanja, te o potpunoj anonimnosti sudjelovanja u istraživanja i mogućnosti da u svakom trenutku odustanu od sudjelovanja bez objašnjenja. Istraživanje je bilo usmjereno prema medicinskim sestrama i tehničarima zaposlenim u sustavu zdravstvene zaštite na razini primarne, sekundarne i tercijarne skrbi koji neposredno rade s pacijentima. Metoda prikupljanja bila je metoda tzv. „snježna gruda“, inicirana objavom i slanjem javnih poziva na sudjelovanje u istraživanja preko Alumni klubova i službenih stranica visokoškolskih ustanova koje školuju medicinske sestre i tehničare, kao i preko službenih stranica strukovnih komora. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 1.4. – 1.5.2023. godine, unutar 30 dana tijekom kojih je bila otvorena anketa, kao presječno istraživanje u jednoj vremenskoj točki. Uzorak je bio neprobabilistički. Način provođenja upitnika bio je u potpunosti anonimiziran, uz prethodno pribavljenu suglasnost Etičkog povjerenstva ustanove koja je nositelj projekta. Za sudjelovanje ispitanici nisu dobili nikakvu nagradu, materijalnu ili nematerijalnu.

Metode obrade podataka

Obrada podataka bila je provedena korištenje SPSS 20.0 programa. Empirijski podatci analizirani su metodama i postupcima deskriptivne te inferencijalne (induktivne) statistike. U okviru deskriptivne statistike u radu su prikazani osnovni deskriptivni statistički pokazatelji (frekvencije, postotci, prosječne vrijednosti) te su ti podatci prikazani tabličnim prikazima. Analiza podataka pokazala je da distribucija rezultata nije normalna, pa su u daljnjoj analizi korišteni neparametrijski testovi i to Kruskal-Wallis test, dok je kod križanja s intervalnim varijablama korišten Spearmanov test, s obzirom da je skala socijalne distance zapravo ordinalna, a ne intervalna skala. Kod nominalnih varijabli s 2 podskupine također je korišten Kruskal-Wallis test, a provedena je i kontrolna značajnosti razlika korištenjem Wilcoxon-Mann-Whitney test koji se koristi za slučajeve sa 2 podskupine no rezultati su pokazivali isto kao i pri korištenju Kruskal-Wallis testa koji je zapravo generalizacija Wilcoxon-Mann-Whitney testa, pa su u rezultatima prikazani rezultati dobiveni tim testom.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Opis uzorka

Istraživanjem bilo obuhvaćeno 75 (86,20%) ispitanica ženskog spola i 12 (13,80%) ispitanika muškog spola. Raspodjela odgovara uobičajenoj raspodjeli po spolu unutar struke medicinskih sestara i tehničara i zastupljenosti studenata sestrinstva po spolu na visokoškolskim ustanovama.

Značajno više bile su spremne sudjelovati osobe rođene nakon 1991. godine, dakle osobe koje su u dobi do 32 godine (43.50%) što se može vjerojatno objasniti s jedne strane većim odazivom mlađe generacije koje su otvorenije za ispunjavanje on line anketa i korištenje digitalnih mreža, za razliku od starijih generacija koje slabije pristupaju takvim istraživanjima. Naime, najveći odaziv bio je kod ispitanika rođenih između 1996. – 2000. (21.80%), zatim rođenih između 2001. – 2005. (5.70%), te onih rođenih između 1991. – 1995. (16.10%). Znatno manje bilo je zastupljeno ispitanika rođenih u rasponu godina između 1955.-1960. (3.40%), 1961.-1965. (5.70%), 1966.-1970. (6.90%), 1971.-1975. (6.90%), 1976.-1980. (11.50%), 1981.-1985. (12.60%) te 1986.-1990. (8.00%), a najmanji onih rođenih prije 1955. godine (1.10%). Zastupljenost po grupama prati i dobnu raspodjelu medicinskih sestara u sustavu zdravstva i njihovu uključenosti u kontinuirano usavršavanje tijekom procesa rada.

Analiza obrazovne strukture ispitanika pokazala je da su u istraživanju najviše sudjelovale medicinske sestre i tehničari sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem u strukovnim medicinskim školama (37 odnosno 42.50%), kao i 16 (18.40%) onih koji su završili ostale profile srednjoškolskog obrazovanja što je višestruko više nego broj ispitanika sa završenom višom (27 odnosno 31.00%) ili visokoškolskom razinom obrazovanja (7 odnosno 8.00%), što je također sukladno obrazovnoj strukturi medicinskih sestara i tehničara.

Kao mjesto boravka kroz većinu života 51 (58.60%) ispitanika označilo je grad, dok je 36 (41.40%) označilo seosku sredinu, što ne znači da im mjesto rada ne može biti grad. Sukladno i podacima o dobnoj raspodjeli, s obzirom da su u istraživanju sudjelovali većinom ispitanici mlađe životne dobi, najviše je sudjelovalo onih ispitanika koji imaju 2 – 5 godina radnog staža (28.70%) te onih sa više od 26 godina (24.10%), kao i onih sa 16 – 20 godina (14.90%). Manje od 10% ispitanika bilo je u grupama ispitanika sa 6 -10 godina radnog staža (8.00%), zatim 11 – 15 godina (6.90%), 21 – 25 godina (8.00%). Relativno manja uključenost oni sa manje od 1 godine radnog staža (9.20%) staža se može objasniti kod osoba koje su tek počele s radom s njihovom nedovoljnom uključenosti u rad i praćenje strukovnih organizacija koje su slale pozive za sudjelovanje u istraživanju.

Većina ispitanika, njih 89.70% izjasnilo se pripadnikom većinskog stanovništva, a njih 10.30% izjasnilo kao pripadnikom određene nacionalne manjine, od kojih niti jedan ispitanik nije se izjasnio kao pripadnik romske nacionalne manjine. Rezultati pokazuju da 24.10% ispitanika ima, a 75.90% nema poznanika ili prijatelja među pripadnicima romske nacionalne manjine. Također 74.70% ispitanika imalo je dosad susret sa Romima kao pacijentima u poslovnom životu, dok ih 25.30% nije imalo takvog kontakta. Dobiven je podatak da najviše ispitanika, njih 38 (43.70%) sebe smatra „religioznim ali ne prihvaća sve što vjera uči“, dok ih 9 (10.30%) sebe smatra „vjernikom koji prihvaćam sve što vjera uči“. Ukupno je dakle 54.00% ispitanika koji se smatraju religioznim.

Nasuprot tome, 5.70% ispitanika „dosta razmišlja o vjeri, ali nisu sigurni da li vjeruju ili ne“, 6.90% ispitanika „je ravnodušno prema religiji“, 25.30% „nije religiozno, ali nema ništa protiv religije“, a 2.30% „nije religiozno i protivnici su religije“.

Analiza iskazanog političkog uvjerenja ispitanika pokazala je da 17.20% sebe svrstava u područje lijeve političke orijentacije pri čemu ih je 11.50% blago, a 5.70% jače usmjereno lijevo od centra, dok se 5.70% ispitanika slabije ili isti postotak jače svrstalo na stranu desnog političkog spektra. Najveći broj ispitanika, njih 33.30% je izjavio da se smatra apolitičnim, odnosno da ih politika uopće ne zanima, a 23.00% nije ih željelo odgovoriti na pitanje o religiji. Analizirano je u kojoj mjeri ispitanici vrednuju važnost svojeg nacionalnog identiteta pri čemu se 31.0% slaže, a 37.9% u potpunosti slaže s tvrdnjom da „to što su Slovenci je važan dio njihovog identiteta“. Nadalje, 37.9% ispitanika se slaže, a 42.5% ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom da „kada govore o Slovincima oni najčešće govore izrazom MI Slovenci (prosječna vrijednost 4,06)“. Podaci pokazuju da među ispitanicima se 33.30 % slaže, a 32.20% u potpunosti slaže da im je „važno da sami sebe vide i doživljavaju kao Slovence“. Među četiri ponuđene tvrdnje, najmanja je prosječna vrijednost (3.61) iskazana uz tvrdnju uz koju se 17.20% ispitanika slažu, a 36.80% se u potpunosti slažu da im je „važno da ih i drugi vide i doživljavaju kao Slovenca“.

Samoprocjena upoznatosti i zainteresiranosti za upoznavanjem sa elementima kulture i tradicije pokazala je da ispitanici priznaju da je vrlo mali postotak njih upoznat ili u potpunosti upoznat sa Jezikom Roma (28.7%), povijesti Roma (34.50%) i običajima Roma (31.00%), a najviše ih Rome poznaje kroz glazbu s kojom je upoznato ili u potpunosti upoznato 50.5% ispitanika. Drugim riječima vidljivo je da se Rome i dalje najviše percipira kroz glazbu (prosječna vrijednost 3.00), tek ponešto kroz običaje (prosječna vrijednost 2.67), a najmanje kroz povijest (prosječna vrijednost 2.63) i jezik Roma (prosječna vrijednost 2.39).

Preko 4/5 (83.90%) ispitanika pristalo bi primiti krv i krvne derivate iako bi znali da je davatelj osoba pripadnik romske nacionalne manjine, dok ih 16.10% ne bi primilo takav oblik transfuzije. Nadalje 19.50% ispitanika promijenilo bi izabranog liječnika obiteljske medicine kada bi znali da ordinaciju preuzima liječnik pripadnik romske nacionalne manjine, a 80.50% ih ne bi promijenilo izabranog liječnika.

Socijalna distanca prema pripadnicima romske nacionalne manjine i drugim narodima i narodnostima

Tabela 1. donosi prikaz najvećeg stupnja bliskosti sa pripadnikom pojedine nacionalne manjine ili skupine na koji su ispitanici spremni pristati što je izraz socijalne distance koju osjećaju prema tim pripadnicima. Svrha Bogardusove ljestvice (Bogardus, 1913) bila je utvrditi u koja područja života i u koje bliske kontakte su ispitanici spremni pustiti osobu romskog podrijetla. Modificirana Bogardusova skala se sastojala od sedam čestica pri čemu je prva čestica označavala najveći stupanj bliskosti prema ponuđenoj manjinskoj grupi ili skupini dok je sedma, zadnja čestica označavala najmanji stupanj bliskosti prema toj istoj određenoj manjinskoj grupi ili skupini. Primjenom skale socijalne distance na etničke skupine na indirektan način se mjere predrasude ispitanika, pa se na osnovi dobivenih rezultata može zaključivati i o međuetničkoj toleranciji jedne etničke skupine prema drugoj, te o spremnosti na suradnju i multikulturalnost. Sve čestice su logički povezane, s obzirom na razinu prihvaćanja određene skupine, te su

posložene u rasponu od izrazito pozitivnih do izrazito negativnih stavova. Veća distanca ukazuje na niži stupanj tolerancije.

Tabela 1. Najviši stupanj bliskosti na kojeg su ispitanici spremni u odnosu na pripadnike većinskog stanovništva i nacionalnim i drugim narodima i manjinama (SLO)

Table 1. The highest degree of closeness to which respondents are ready in relation to members of the majority population and national and other peoples and minorities (SLO)

Nacionalnost	1	2	3	4	5	6	7	AS
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	
Hrvati	22 (25.3)	23 (26.4)	14 (16.1)	20 (23.0)	3 (3.4)	3 (3.4)	2 (2.3)	2.72
Srbi	22 (25.3)	23 (26.4)	13 (14.9)	22 (25.3)	4 (4.6)	3 (3.4)	0 (0.0)	2.68
Romi	3 (3.4)	13 (14.9)	6 (6.9)	27 (31.0)	14 (17.2)	15 (17.2)	9 (10.3)	4.34
Talijani	15 (17.2)	22 (25.3)	11 (12.6)	26 (29.9)	9 (10.3)	4 (4.6)	0 (0.0)	3.05
Bošnjaci	13 (14.9)	30 (34.5)	13 (14.9)	19 (21.8)	4 (4.6)	7 (8.0)	1 (1.1)	2.95
Albanci	5 (5.7)	20 (23.0)	10 (11.5)	20 (23.0)	15 (17.2)	8 (9.2)	9 (10.3)	3.92
Makedonci	8 (9.2)	28 (32.2)	13 (14.9)	28 (32.2)	4 (4.6)	3 (3.4)	3 (3.4)	3.15
Kinezi	8 (9.2)	23 (26.4)	14 (16.1)	20 (23.0)	11 (12.6)	11 (12.6)	0 (0.0)	3.41
Migranti i izbjeglice	5 (5.7)	10 (11.5)	9 (10.3)	28 (32.2)	8 (9.2)	18 (20.7)	9 (10.3)	4.31
Stanovnici iz EU	21 (24.1)	18 (17.2)	15 (17.2)	26 (29.9)	2 (2.3)	5 (5.7)	0 (0.0)	2.83

Legenda: 1 – Stupili bi u brak; 2 – Imali bi za bliskog prijatelja; 3 – Prihvatili bi za prvog susjeda; 4 – Radili bi u istoj zdravstvenoj ustanovi; 5 – Pristali bi samo na poznanstvo; 6 – Prihvatili bi samo kao posjetitelja u svojoj državi; 7 – Izbacili bi ih iz države

Tabela 1. donosi prikaz najvišeg stupnja bliskosti na kojeg su ispitanici spremni u odnosu na pripadnike većinskog stanovništva i ponuđenim nacionalnih i drugih manjinskih skupina. Najveći stupanj bliskosti ispitanici su iskazali za pripadnike naroda s područja bivše države i to prema Srbima (prosječna vrijednost 2.68), Hrvatima (prosječna vrijednost 2.72) i Bošnjacima (prosječna vrijednost 2.95). Slijedeća najprihvatljivija skupina su Talijani (prosječna vrijednost 3.05) te Makedonci (prosječna vrijednost 3.15). S druge strane mjerne skale, puno manji stupanj bliskosti iskazuju prema koje zapravo ne poznaju, čiji jezik ne razumiju, ali ih doživljavaju kao strance – Albance (prosječna vrijednost 3.92), Kineze (prosječna vrijednost 3.41) i migrante i izbjeglice (prosječna vrijednost 4.31). Među manjinama najmanji stupanj prihvaćanja i bliskosti je prema Romima (prosječna vrijednost 4.34), čak i veći nego prema migrantima i izbjeglicama. S obzirom da su Romi predmet ovog istraživanja treba istaknuti da bi Rome u odnosu na druge ponuđene skupine, najveći postotak ispitanika (10.3%) izbacio iz zemlje. Rome bi prihvatilo samo kao posjetitelja u svojoj državi 17.2% ispitanika. Na poznanstvo bi pristalo samo 16.1% ispitanika, a s Romima bi u istoj ustanovi radilo 31.0% ispitanika,

dok bi ih za prvog susjeda prihvatilo 6.9% ispitanika, imao za bliskog prijatelja 14.9% a samo 3.4% ispitanika bi stupilo u brak sa Romima. U usporedbi sa migrantima i izbjeglicama 5.7% bi stupilo u brak sa njima, a 11.5% bi ih prihvatilo za bliskog prijatelja, 10.3% za prvog susjeda, 32.2% bi radili s njima u istoj ustanovi, 9.2% bi pristali samo na poznanstvo, 20.7% bi prihvatilo migrante i izbjeglice samo kao posjetitelje u svojoj državi, a 10.3% bi ih izbacilo iz države.

DISKUSIJA

Romi su najveća europska manjina; žive u većini, ako ne i u svim europskim državama, i doživljavaju diskriminaciju i kršenje prava svuda. Još važnije, Romi su arhetip manjine koja je stoljećima diskriminirana, zlostavljana i ignorirana (Bračić, 2013). Rezultati istraživanja potvrdili su glavnu hipotezu istraživanja budući da medicinske sestre i tehničari evidentno su iskazali veću socijalnu distancu prema pripadnicima romske nacionalne manjine u odnosu na druge nacionalne i etničke skupine. Slični rezultati dobiveni su na jednom od vrlo rijetkih istraživanja provedenih u svijetu među medicinskim sestrama u Poljskoj 2020. godine među kojima je 30.92% ispitanika bilo definitivno protiv, a daljnjih 19.67% vjerojatno protiv prihvaćanja Roma za bračnog partnera od strane nekog iz uže obitelji ispitanika. Nadalje 21.24% ispitanika sigurno ne bi, a daljnjih 16.88% vjerojatno ne bi prihvatilo Roma za prijatelja, a 25.18% sigurno ne bi, a 19.98% ispitanika vjerojatno ne bi prihvatilo Roma za susjeda. Dio ispitanika, njih 22.50%, sigurno ne bi, a 16.76% vjerojatno ne bi prihvatilo Roma za radnog kolegu, odnosno njih 31.78% sigurno ne bi, a 20.46% vjerojatno ne bi prihvatilo Roma za nadređenu osobu. Ili promotreno drugačije, samo 6.29% ispitanika bi prihvatilo Roma za člana obitelji, 9.68% za prijatelja, 6.85% za susjeda, 7.71% a kolegu na poslu i tek 5.43% za nadređenu osobu na poslu (Zalewska-Puchała et al., 2020). Istraživanje Europske komisije o diskriminaciji u Europi provedeno 2008. godine također je potvrdilo postojanost predrasuda protiv Roma što se ogledalo u podatku da u prosjeku u EU-28 je 20% ispitanika iskazalo da bi se osjećalo nelagodno kad bi netko od njihovih kolega na poslu bio Rom. Tek manje od polovice ispitanika, njih 45% je iskazalo da ne bi imali problema ako bi njihov sin ili kćer imali blizak odnos s osobom romskog porijekla, a samo šestina ispitanika (18%) je navela da ima prijatelja ili poznanika koji su Romi (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018). EU Pew Research Center proveo je istraživanje na razini 7 europskih zemalja koje je pokazalo da je izrazitu nesklonost prema Romima iskazalo 85% Talijana, 66% Francuza, 53% Grka, 50% Britanaca, 49% Poljaka, 42% Nijemaca te 41% Španjolaca (Tomšić i Bakić-Tomić, 2015).

Rezultati istraživanja međutim nisu potvrdili prvu pomoćnu hipotezu da „Postoji povezanost između socijalne distance prema Romima u Sloveniji i pojedinih socio-demografskih obilježja ispitanika (dob, spol, veličina i regionalni položaj mjesta prebivališta, razina obrazovanja).“ Budući da se niti jedno od pretpostavljenih sociodemografskih obilježja nije pokazalo statistički značajno povezano sa izraženom socijalnom distancom. Korelacija po spolnoj strukturi se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između muških i ženskih ispitanika. Korelacija po dobnoj strukturi se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između ispitanika različite

životne dobi. Korelacija po obrazovnoj strukturi se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između ispitanika s različitom razinom obrazovanja. Korelacija po mjestu stanovanja se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između ispitanika koji stanju na selu u odnosu na one koji stanuju u gradu. Korelacija po duljini radnog staža se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između ispitanika sa različitim duljinom radnog staža. Korelacija po pripadnosti nacionalnoj manjini se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između ispitanika koji su pripadnici većinskog ili manjinskog stanovništva u Sloveniji.

Iako dio objavljenih istraživanja u drugim zemljama u kojima žive Romi je pokazao da „Postoji povezanost između socijalne distance i političke orijentacije i religioznosti ispitanika“ ovo istraživanje socijalne distance prema Romima u Sloveniji nije pokazalo da ispitanici desne političke orijentacije i ispitanici koji sebe smatraju religioznima pokazuju veću socijalnu distancu od ispitanika koji sebe smatraju nereligioznim. Korelacija po političkom usmjerenju se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između ispitanika različitih političkih uvjerenja (lijevo orijentirani, desno orijentirani, centra i ostali). Korelacija po vjerskom opredjeljenju se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između ispitanika različitog vjerskog uvjerenja (religiozni, nereligiozni, ostali). Rezultati ovog istraživanja nisu potvrdili rezultate istraživanja provedenog u Hrvatskoj koje je ukazalo na vezu između religioznosti i etničke distance i netolerancije pa tako veća socijalna distanca prema nacionalnim i etničkim skupinama je bila povezana s većom religioznošću ispitanika (Banovac i Boneta, 2006).

Također, nije potvrđena ni treća pomoćna hipoteza da „Postoji povezanost između izražene socijalne distance prema Romima u Sloveniji i postojanja osobnog kontakta sa pripadnicima romske nacionalne manjine“ te je na taj način ovo istraživanje nije potvrdilo teorijske pretpostavke prema kojima postojanje kontakta sa pripadnicima romske etničke grupe smanjuje anksioznost prema drugima i drugačijima, a time i socijalnu distancu. Korelacija po postojanju osobnih privatnih kontakata sa Romima se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između ispitanika koji imaju ili nemaju prijateljske odnose sa Romima. Korelacija po postojanju profesionalnih kontakata sa Romima se nije pokazala statistički značajnom tako da nema razlike u socijalnoj distanci prema Romima između onih ispitanika koji imaju i onih koji nemaju profesionalne osobne kontakte sa Romima. Prema hipotezi kontakta (Allport, 1954), kontakt s vanjskom grupom trebao bi dovesti do boljih međugrupnih odnosa, odnosno do smanjenja socijalne distance što ovim istraživanjem nije potvrđeno. Objašnjenje se može naći kod autora koji tvrde da nije dovoljno ostvariti bilo kakav kontakt među grupama, već bi taj kontakt trebao biti optimalan, dakle, trebao bi postojati jednak status pripadnika različitih grupa, zajednički ciljevi grupa, međugrupna suradnja te potpora autoriteta (Pettigrew & Tropp, 2006).

Ovo istraživanje je potvrdilo pomoćnu hipotezu prema kojoj „Postoji povezanost između izražene socijalne distance prema Romima u Sloveniji i poznavanja romske tradicije, kulture i običaja kao i zainteresiranosti za upoznavanje istih“, kao i hipotezu da „Postoji povezanost između izražene socijalne distance prema Romima u Sloveniji i iskazane važnosti nacionalnog identiteta“, odnosno važnosti pripadnosti većinskom narodu

Slovenaca. Korelacija u iskazanoj važnosti nacionalnog ponosa se pokazala statistički značajnom ($p < 0,05$) pri čemu ispitanici koji iskazuju veći nacionalni ponos pokazuju veću socijalnu distancu prema Romima ($S = 79819$, $p\text{-value} = 0,01063$; Spearman's rank correlation $\rho = 0,2726269$). Korelacija prema stupnju iskazane zainteresiranosti za upoznavanja s kulturom i običajima se pokazala statistički značajnom ($p < 0,01$) pri čemu ispitanici koji su manje zainteresirani za upoznavanja s kulturom i običajima se pokazuju veću socijalnu distancu prema Romima, ali je snaga korelacije umjerena. ($S = 148295$, $p\text{-value} = 0.0008465$; Spearman's rank correlation $\rho = -0.3513776$). I ranije objavljena istraživanja sugerirala su da osobe koje izražavaju snažniji nacionalni naboj iskazuju veću socijalnu distancu prema „Drugima“, a prvenstveno prema Romima, što ilustriraju rezultati istraživanja provedenih u Hrvatskoj koja su pokazala da je tendencija prema nacionalnom ekskluzivizmu obično povezana s većom socijalnom udaljenosti prema drugima (Medlobi & Čepo, 2018; Malenica, & Klopčić, 2003).

Dok Bogardusova skala mjeri socijalnu distancu, biološka distanca ispitana je pitanjem o pristanku na transfuziju krvi od Drugog. Istraživanjem je potvrđena i pomoćna hipoteza prema kojoj „Postoji povezanost između izražene socijalne distance prema Romima u Sloveniji i odnosa prema primanju transfuzije od Roma kao donatora i pristajanje na liječenje od strane liječnika Roma u ordinacijama obiteljske medicine“. Korelacija s iskazanoj spremnosti za primanje krvi od strane donatora koji je pripadnik RNM pokazala se statistički značajnom ($p < 0.01$) pri čemu ispitanici koji su iskazanoj spremnosti za primanje krvi od strane donatora koji je pripadnik RNM očekivano pokazuju manju socijalnu distancu prema Romima (Kruskal-Wallis chi-squared = 12.897, $df = 1$, $p = 0.0003292$). Korelacija s iskazanoj spremnosti za odabir liječnika OM koji je Rom pokazala se statistički značajnom ($p < 0.01$) pri čemu ispitanici koji su iskazanoj spremnosti za odabir liječnika OM koji je Rom očekivano pokazuju manju socijalnu distancu prema Romima (Kruskal-Wallis chi-squared = 16.496, $df = 1$, $p = 4.875e-05$).

Rezultati ovog istraživanja potvrdili su da zdravstveni radnici, baš kao i stručnjaci iz socijalne skrbi, zdravstva i obrazovanja, pod utjecajem dominantnih društvenih stavova, mogu postati nositelji istih anti-romskih predrasuda i negativnih stavova koje ima opća populacija. To je tim važnije budući da i medijski natpisi u slovenskim glasilima formiraju sliku u javnosti o Romima da je romski način života nezdrav - puše puno, premalo se kreću, konzumiraju visokoenergetsku, nutritivno inferiornu i osiromašenu hranu te piju puno kave i da sami snose odgovornost za probleme s kojima se suočavaju. Sustavni pristup društva za rješavanje problema Roma u cjelini važan je budući da je u Sloveniji, a tako i u drugim zemljama u okruženju društveno-ekonomski položaj većine romske populacije u Sloveniji loš. Naime, velik broj njih živi ispod granice siromaštva, u neprikladnim životnim uvjetima i s neuređenom infrastrukturom stanovanja, što se odražava na lošijem zdravstvenom stanju. Problemi u osiguranju zdravstvene skrbi također uključuju financijsku i geografsku nedostupnost, nerazumijevanje i nemoć pri prolasku kroz složeni sustav organizacije zdravstvene zaštite, neravnotežu u postupanju i nepovjerenje Roma prema izvršiteljima zdravstvenih usluga.

I znanstvenici smatraju da se uzroci za lošije zdravlje Roma trebaju tražiti prije svega među socijalno-ekonomskim faktorima koji utječu na zdravlje, ali i u dostupnosti zdravstvene zaštite i odnosu zaposlenika u sustavu prema Romima kao pacijentima. Njihova međusobna povezanost i zajednički utjecaj na zdravlje kako romske tako i

neromske populacije ukazuju na potrebu za usklađenim djelovanjem svih sektora u društvu i posebno svih dionika na lokalnoj razini, što nazivamo zajedničkim pristupom. Podaci iz presjeka istraživanja provedenih na regionalnoj (2005./2006.) i nacionalnoj (2008) razini, uključujući opažanja na terenu u romskim naseljima, pokazali su lošije zdravlje pripadnika romske zajednice u usporedbi s većinskim stanovništvom.

Dobiveni rezultati istraživanja ističu potrebu za razvojem odgovarajućih intervencijskih mjera koje su osmišljene kako bi se smanjio osjećaj prijetnje i promijenili negativni anti-romski stavovi ovih stručnjaka. Takve intervencije trebaju se temeljiti na multikulturalnom pristupu, promovirati politike zdravstvenih usluga koje impliciraju prihvaćanje raznolikosti i jednake mogućnosti pristupa, te smanjenje osjećaja prijetnje od „stranaca“, dakle i Roma, koji se trenutno osjeća kod dijela osoblja bolnica (Asimopoulos et al., 2019a). U tom okviru i u nastojanju da se razviju odgovarajuće intervencije kako bi se smanjio osjećaj prijetnje i promijenili negativni stavovi stručnjaka prema Romima, ključno je usredotočiti se na multikulturalne, kritičke i protuopresivne intervencije te usvojiti multikulturalne politike usmjerene na prihvaćanje raznolikosti i borbu protiv diskriminacije i socijalne isključenosti Roma (Asimopoulos et al., 2019b).

Zbog ograničenja ovog istraživanja u pogledu adekvatnosti uzorka i specifičnosti analizirane populacije, rezultati ovog istraživanja trebali bi biti dodatno potvrđeni novim istraživanjem, po mogućnosti na reprezentativnom uzorku zdravstvenih radnika različitih profila, a posebice medicinskih sestara.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja su potvrdili glavnu tezu istraživanja da medicinske sestre i tehničari u Sloveniji iskazuju prema pripadnicima romske nacionalne manjine, u odnosu na druge nacionalne i etničke skupine, veću socijalnu distancu. Međutim rezultati su samo djelomično potvrdili pomoćne hipoteze o postojanju povezanosti između izražene socijalne distance prema pripadnicima romske nacionalne manjine i pojedinih socio-demografskih obilježja ispitanika budući da je statistički značajna korelacija između iskazane socijalne distance prema Romima potvrđena sa iskazanim nacionalnim nabojem i interesom za upoznavanjem s običajima i kulturom Roma, te sa odnosom prema primanju transfuzije od strane Roma kao donatora i izborom liječnika obiteljske medicine ukoliko je isti Rom. Očekivano, ispitanici koji izražavaju jači nacionalni naboj, te oni koji izražavaju veće nepoznavanje i nezainteresiranost za romsku kulturu, kao i oni koji ne bi primili krv od pripadnika romske manjine ili se liječili kod liječnika Roma iskazali su veću socijalnu distancu prema Romima. Potrebno je razvijati učinkovite intervencijske mjera koje su osmišljene kako bi se smanjio osjećaj prijetnje i promijenili negativni anti-romski stavovi ovih stručnjaka, fokusiranjem na multikulturalne, kritičke i protudiskriminacijske pristupe te usvajanjem multikulturalnih politika usmjerenih na prihvaćanje različitosti i borbu protiv diskriminacije.

LITERATURA

Allport, F. H. (1954). The structuring of events: Outline of a general theory with applications to psychology. *Psychological Review*, 61(5), 281.

- Amnesty International – AI. (2006). *False starts: The exclusion of Romani children from primary education in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Slovenia*. London: Amnesty International, November 2006.
- Asimopoulos, C., Martinaki, S., Kompoti, D., Kontogianni, E., & Gouga, G. (2019a). Anti-Roma prejudice in Greece: A challenge for social work. *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (18), 85-100.
- Asimopoulos, C., Martinaki, S., Kontogianni, H., Kompoti, D., Pachi, K., & Tzaneti, P. (2019b). Attitudes of public hospital staff towards Roma people in Attica, Greece: A comparative study. *Archives of Hellenic Medicine*, 36(2), 202-211.
- Banovac, B., & Boneta, Ž. (2006). Etnička distanca i socijalna (dez) integracija lokalnih zajednica. *Revija za sociologiju*, 37(1-2), 21-46.
- Bogardus, E. S. (1913). *Introduction to the social sciences*. Los Angeles: Ralston Press.
- Bračić, A. (2013). *EU accession, NGOs, and human rights: Discrimination against the Roma in Slovenia and Croatia*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2335125
- Brockett, A., Village, A., & Francis, L. J. (2009). Internal consistency reliability and construct validity of the Attitude toward Muslim Proximity Index (AMPI): A measure of social distance. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 241-249.
- Državni zbor Republike Slovenije (2008). Zakon o pacientovih pravicah *Uradni list* 15. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2008-01-0455/zakon-o-pacientovih-pravicah-zpacp>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *Fundamental Rights Report 2018*.
- Government Republic of Slovenija GRS. (2010). *Poročilo o položaju romske skupnosti v Sloveniji* [Report on the Situation of the Roma Community in Slovenia]. Retrieved from https://www.gov.si/assets/vladne-sluzbe/UN/Dokumenti-Romi/3407020bad/7-10-POROCILO_o_polozaju_romske_skupnosti_v_RS.pdf
- Gruskin, S., & Daniels, N. (2008). Process is the point: Justice and human rights: Priority setting and fair deliberative process. *American Journal of Public Health*, 98(9), 1573-1577.
- Human Rights Ombudsman- HRO. (2006). *Roma against discrimination*. Report on the seminar of the Twinning Project (SLO-A) "Strengthening the national institutional structure for the fight against discrimination". Ljubljana: Human Rights Ombudsman, Republic of Slovenia.
- Josipovič, D. & Repolusk, P. (2003). Demographic characteristics of the Romany in Prekmurje. *Acta Geographica Slovenica*, 43(1), 127-140.
- Klopčič, V. (2010). Romi v Evropi, ljudstvo brez doma in brez groba. *Ars & Humanitas*, 4(1-2), 183-202.
- Kunac, S., & Racz, A. (2023). Health status and access to the healthcare system of members of the Roma national minority in the Republic of Croatia. In *Equal Access to Healthcare in Socially Diverse Societies* (pp. 193-212). Verlag Karl Alber.
- Malenica, Z., & Klapčič, N. (2003). » Etničke i nacionalne predrasude u hrvatskom društvu danas «. *Edukativno-informativni servis za prava manjina i međuetničku toleranciju–Stina*.
- Medlobi, M. i Čepo, D. (2018). Stavovi korisnika društvenih mreža o izbjeglicama i tražiteljima azila: post festum tzv. izbjegličke krize. *Political perspectives: journal for political research*, 8(1-2), 41-69.
- Parekh, N., & Tamsin R. (2011). Health Inequalities of the Roma in Europe: A Literature Review. *Central European Journal of Public Health*, 19, 139–42.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Republika Slovenija (2023). Romska skupnost. <https://www.gov.si/teme/romska-skupnost/>.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. Sage.

- Stropnik, N. (2011). *Slovenia: Promoting social inclusion of Roma: A study of national policies*. Institute for Economic Research, Ljubljana.
- Svet romske skupnosti Republike Slovenije. (2023) *Spodbujamo in ohranjamo razvoj romske skupnosti v Sloveniji*. <https://www.svetromskeskupnosti.com/>.
- Štrukelj, P.. (2004). *Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji*. Ljubljana: Družina.
- Tomšič, M., & Bakić-Tomić, L. (2015). The perception of the public about the Roma minority in the field of Međimurje county. *Media, Culture & Public Relations*, 6(2), 172-180.
- Zalewska-Puchała J, Majda A., & Bodys-Cupak I. (2020). Attitudes of Polish nurses in the example of Lesser Poland Voivodeship towards representatives of Roma society. *Medical Studies/Studia Medyczne*, 36(4), 257-264.
- Zupančič, J. (2007). Romska naselja kot poseben del naselbinskega sistema v Sloveniji. *Dela*, (27), 215-246.

FACTORS THAT CONTRIBUTE TO THE QUALITY OF LIFE IN PERSONS WITH PRESBYCUSIS

FAKTORI KOJI DOPRINOSE KVALITETU ŽIVOTA OSOBA SA PRESBIAKUZIJOM

Ivana MATIĆ GRDINIĆ¹, Sanja OSTOJIĆ ZELJKOVIĆ²,
Sanja ĐOKOVIĆ², Mina NIKOLIĆ²

¹University of Novi Sad, Faculty of medicine, Serbia

²University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia

Original scientific paper

ABSTRACT

Presbycusis refers to hearing loss in old age and has a huge impact on the quality of life of millions of elderly people. The consequences of hearing damage are numerous, and the most severe is the disorder of oral communication, which changes a person's personality, hinders other abilities and significantly affects the psychological, emotional and social aspects of life. Previous research has shown that the quality of life of people with hearing loss is lower than the quality of life of people with normal hearing, as well as that differences in auditory rehabilitation strategies change the quality of life as a whole. The descriptive data of this research show that people with presbycusis have a sense of handicap, which can be seen based on the high values of the arithmetic mean of the HHIE-S questionnaire ($M = 19.64$, $SD = 7.81$), but also by the percentage of people who confirmed the presence of hearing impairment (81.9%). People who do not use amplification rate their hearing handicap as significantly higher, and in this group all respondents show the presence of a handicap, while in the group of people who use amplification, 58.8% of respondents confirmed the presence of a hearing handicap. A lower degree of handicap is correlated with a higher level of education, longer use of hearing aids, as well as the daily number of hours a person uses the hearing aid. The obtained data highlight the importance of starting auditory rehabilitation and amplification regardless of age, as an improvement in the feeling of quality of life is expected, but also the importance of amplification as early as possible, as well as the selection of the right type of hearing aid for each person with presbycusis in order to ensure satisfaction and a change in quality lives of these persons.

Keywords: presbycusis, hearing impairment, quality of life, hearing aids

APSTRAKT

Presbiakuzija podrazumeva gubitak sluha u starosti i ima ogroman uticaj na kvalitet života miliona starijih osoba. Posledice oštećenja sluha su brojne, a kao najteža se navodi poremećaj usmene komunikacije, što menja i čovekovu ličnost, sputava ostale sposobnosti i značajno utiče na psihičke, emocionalne i socijalne aspekte života. Dosadašnja istraživanja pokazala su da je kvalitet života osoba sa oštećenjem sluha niži od kvaliteta života osoba urednog sluha, kao i da razlike u strategijama auditivne rehabilitacije menjaju kvalitet života u celini. Deskriptivni podaci ovog istraživanja govore da je kod osoba sa presbiakuzijom prisutan osećaj hendikepa što se može uočiti na osnovu visokih vrednosti aritmetičke sredine HHIE-S upitnika ($M = 19.64$, $SD = 7.81$), ali i procentom osoba koje su potvrdile prisustvo slušne onesposobljenosti (81.9%). Osobe koje ne koriste amplifikaciju svoj slušni hendikep procenjuju značajno višim i u ovoj grupi svi ispitanici pokazuju prisustvo hendikepa, dok je u grupi osoba koje koriste amplifikaciju 58.8% ispitanika potvrdilo prisustvo slušnog hendikepa. Niži stepen hendikepa je u korelaciji sa višim

stepenom obrazovanja, dužim korišćenjem slušnih aparata, kao i dnevnim brojem sati u kojima osoba koristi aparat. Dobijeni podaci ističu značaj početka auditivne rehabilitacije i amplifikacije bez obzira na godine života jer se poboljšanje u osećaju kvaliteta života očekuje, ali i značaj što ranije amplifikacije, kao i odabira prave vrste slušnog pomagala za svaku osobu sa presbiakuzijom kako bismo osigurali zadovoljstvo i promenu u kvalitetu života ovih osoba.

Ključne reči: presbiakuzija, oštećenje sluha, kvalitet života, slušni aparati

INTRODUCTION

Presbycusis is a complex and multifactorial disorder characterized by symmetrical progressive hearing loss over the years. It usually affects high-frequency hearing, although symptoms and clinical course can be variable. Presbycusis has a huge impact on the quality of life of millions of older adults (Gates & Mills, 2005). The World Health Organization (WHO) reports the presence of presbycusis in every third person over the age of 65 (WHO, 2021). People with presbycusis are most often evaluated through formal audiometric testing that includes determination of hearing threshold based on pure tone perception and speech audiometry. However, these hearing tests cannot reflect the impact of hearing impairment on an individual's daily life. People with presbycusis may experience a sense of handicap in the social environment because the lowered hearing threshold will limit the person in performing various activities during the day (Saito et al., 2010).

In order to fully understand the condition of people with hearing loss, it is important to examine their quality of life, as well as the satisfaction they feel while performing and participating in daily activities at home, in the community and in the wider environment. Worryingly, in a National Council on Aging (1999) survey of the population with hearing loss, only 39% of respondents reported having an excellent general level of quality of life or very good physical health, compared to 68% of those without a loss. Almost one-third of the hearing-impaired population reports poor or poor health, compared to only 9% of the non-hearing-impaired population; people with hearing loss are less satisfied with their "life as a whole" than people without hearing loss.

When researching the effects of hearing loss on quality of life, it has been noted that hearing loss is a source of loneliness, isolation and decline in social activities, as well as communication disorders and dissatisfaction with family life (Nanda, 2016; Ogundiran et al, 2017). Current research shows that presbycusis affects the quality of life through:

- emotional reactions, such as loneliness, isolation, addiction, frustration, depression, anxiety, anger, shame and guilt;
- behavioral reactions, such as isolation, withdrawal;
- cognitive reactions, such as confusion, difficulty focusing, intrusive thoughts, reduced self-esteem and communication disorders (Monzani, Galeazzi, Genovese, Marrara & Martini, 2008).

A large number of studies deal with the advantages of used hearing aids in the elderly population, and thus a certain number of studies have confirmed the reduction of social and emotional consequences of hearing impairment after the start of using hearing aids (Stark & Hickson, 2004; McArdle, Crisolm, Abrams, Wilson & Doyle, 2005; Malinoff

& Weinstein, 1989; Abrams, Hnath-Crisolm, Guerreiro & Ritterman, 1992; Chmiel & Jerger, 1996).

Previous research in the world has shown that the quality of life of people with hearing impairment is lower than the quality of life of people without this impairment, as well as that differences in auditory rehabilitation strategies change the quality of life as a whole. The benefits of timely amplification are manifold and greatly contribute to the quality of life of people with hearing loss, which is clearly impaired by the basic difficulties and problems that this condition entails. In accordance with previous research on this topic, a research question is asked about the existence of differences between amplified and non-amplified people regarding the experience of hearing disability, as well as whether the feeling of disability can be related to some factors.

WORK METHODS

Research sample

The research sample was non-random, it included 72 people with a confirmed diagnosis of presbycusis. Out of the total number of respondents, 45 (62.5%) use a hearing aid, of which 21 men (46.7%) and 24 women (53.3%), average age 73.41 years (SD = 8.07). In the group of people using amplification, the degree of hearing impairment was on average 90.17 decibels (SD = 12.80), three subjects had moderately severe impairment (56-70dB), 20 subjects had severe (71-90dB), and 22 profound hearing loss (over 90dB). The mean value of the length of use of the device in years was 5.65 (SD = 5.12). The respondents used the device an average of 8.97 hours per day (SD = 3.96). There were more unemployed respondents (31; 68.9%), 17 respondents reported the level of high school education, 13 respondents reported the level of academic studies, 12 respondents reported the level of elementary school education, and 3 respondents reported the level of college education. Of the 27 (48.2%) respondents who do not use amplification, 11 men (40.7%) and 16 women (59.3%) participated in the research, with an average age of 75.63 (SD = 10.08) years. There were more unemployed respondents (15; 55.6%). In this group of respondents, 19 persons reported the level of high school, four respondents reported completed academic studies, three respondents reported level of college education, and one respondent reported the level of elementary school education. The degree of hearing impairment of unamplified subjects was on average 79.44 decibels (SD = 10.32), of which eight subjects had moderately severe impairment (56-70dB), 17 subjects had severe impairment (71-90dB) and three subjects were had profound hearing loss (over 90dB). The criterion for inclusion in the research was signed consent. Before filling out the questionnaire, the participants were informed about the objectives of the research. Filling in the questionnaire was anonymous. To conduct the research, the consent of the institution, that is, the Clinic for Otorhinolaryngology and Head and Neck Surgery of the University Clinical Center of Vojvodina, was obtained.

Table 1. Socio-demographic characteristics of the sample (N = 56)**Tabela 1.** Socio-demografske karakteristike uzorka (N = 56)

Sample description		
Gender	Muškarci/ Man	32 (44.4%)
	Žene/ Women	40 (55.6%)
Age	Raspon/ Range	53-92 god.
	M (SD)	84 (11.12)
Degree of hearing impairment	Raspon/ Range	60-113 dB
	M (SD)	75.18 (8.96)
Education level	Elementary school	13 (18.1%)
	High school	36 (50%)
	College	6 (8.3%)
	Academic studies	17 (23.6%)
Employment status	Employed	26 (36.1%)
	Unemployed	46 (63.9%)
Amplification	Not using hearing aid	27 (37.5%)
	Using hearing aid	45 (62.5%)
Length of device use (years)	Raspon/ Range	0.2-20
	M (SD)	2.86 (4.81)

Measuring instruments

The survey used a questionnaire of general demographic data, as well as the Hearing Handicap Inventory for Elderly-Screening (HHIE-S) questionnaire. The questionnaire of general demographic data collected information related to gender, age, employment, level of education, while information on the degree of hearing impairment and the time of use of amplification was taken from the medical records of the respondents.

The patients were examined by an ORL specialist who, after an ORL clinical examination and audiological examination, diagnosed presbycusis. Tonal threshold audiometry was used to examine the hearing threshold with pure tones ranging from 125 to 8000 Hz.

For the purposes of this research, the Hearing Handicap Inventory for the Elderly-Screening (HHIE-S) questionnaire was applied (Ventry & Weinstein, 1983). The HHIE-S is a standardized questionnaire that, by scoring the answers to the questions, enables the determination of the degree of the subjective experience of hearing impairment. This self-assessment tool is designed to assess the effects of hearing loss on the emotional and social adjustment of older people. The reliability of the HHIE-S is 0.88 to 0.95 for the entire inventory. The reliability and validity of the HHIE-S scale, as well as its short, simple execution and interpretation, are a recommendation for the application of this tool in clinical and hearing/audiological practice for the assessment of the subjective experience of hearing impairment in the elderly. The original version of the HHIE represents a highly valid and reliable measure of hearing impairment (Ventry & Weinstein, 1982) with wide application in the world in audiological research, as well as in research works in Serbia (Tatović et al, 2011). The HHIE questionnaire made it possible to assess the emotional and social functioning of subjects with presbycusis, as well as to monitor the effects of auditory rehabilitation. The HHIE-S is a shortened version of the HHIE, which includes five social or situational items and five emotional response items (Ventry & Weinstein, 1983). Individual questions are scored as yes (4

points), sometimes (2 points) or no (0 points). Thus, scores on the HHIE-S range from 0 (no handicap) to 40 (maximum handicap). A total HHIE-S score >8 is defined as an indication of the presence of hearing handicap and is used as a cut-off point. The internal consistency of the HHIE-S questionnaire was checked by calculating the Cronbach's alpha coefficient. Based on statistical analysis, it was determined that the reliability at the level of the overall scale is high and equals 0.80, which coincides with the results of the authors of the scale, who also state high reliability ($\alpha=0.88-0.95$). (Ventry & Weinstein, 1982).

Data processing methods

SPSS 20.0 software package was used for data entry and processing. For the purposes of analysis and description of the structure of the sample according to relevant variables, frequency and percentage displays were used to show the representation of a certain category or response. Descriptive statistics methods were used to determine measures of central tendency (arithmetic mean), measures of variability (standard deviation) and extreme values (minimum and maximum) of observed numerical characteristics. The normality of the score distribution was tested using the Kolmogorov-Smirnov test and it was concluded that there are no significant deviations from the normal distribution, which implies the further use of parametric statistical tests ($K - S Z = 2.21, p = 0.16$). In the framework of comparative statistics, that is, to determine the differences in the degree of subjective experience of hearing disability in different groups of respondents in relation to the use of amplification, the Student's t-test was used. The correlation between the degree of subjective experience of hearing disability and the degree of hearing impairment and the feeling of usefulness of hearing aids was checked using Pearson's correlation analysis. In the applied tests, the limit values of the probability of risk are at the significance level of 95% ($p < .05$) (difference of statistical parameters significant) and 99% ($p < .01$) (difference of statistical parameters highly significant).

RESULTS AND DISCUSSION

Scores on the HHIE-S range from 0 (no handicap) to 40 (maximum handicap). A total HHIE-S score of less than eight is defined as an indication of the presence of a hearing handicap and is used as a cut-off point. The descriptive data of this research show that people with presbycusis have a sense of handicap, which can be seen based on the high values of the arithmetic average ($M = 19.64, SD = 7.81$).

Table 2. Descriptive values of quality of life assessment in persons with presbycusis (N = 72)

Tabela 2. Deskriptivne vrednosti procene kvaliteta života kod osoba sa presbiakuzijom (N = 72)

	Min	Max	M	Mdn	SD
HHIE-S	4	32	19.64	23	7.81

A total of 13 respondents (18.1%) had a score lower than eight, that is, the absence of a sense of handicap.

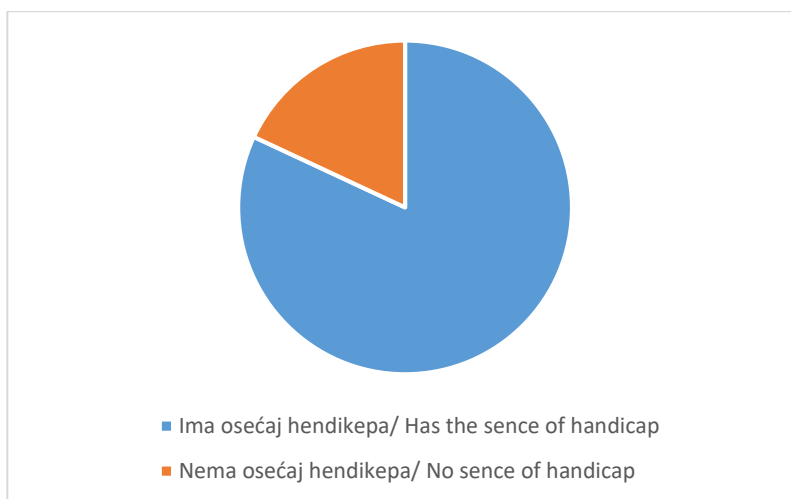


Figure 1. Graphic representation of the presence of a sense of handicap in the population of people with presbycusis

Slika 1. Grafički prikaz prisutnosti osećaja hendikepa u populaciji osoba sa presbiakuzijom

In the group of people who do not use amplification, the mean value of the score on the HHIE-S questionnaire is 24.89 (SD = 4.05), which is a higher score compared to the group of people who use a hearing aid (M = 16.49, SD = 7.85), that is, people who do not those who use amplification rate their hearing handicap as higher. Tabela 3. Deskriptivne vrednosti procene kvaliteta života kod osoba sa presbiakuzijom koje koriste i koje ne koriste amplifikaciju (N = 72).

Table 3. Descriptive values of quality of life assessment in persons with presbycusis who use and who do not use amplification (N = 72)

Tablica 3. Deskriptivne vrijednosti procjene kvalitete života kod osoba s prezbikuzom koje koriste i koje ne koriste amplifikaciju (N = 72)

	Min	Max	M	Mdn	SD
HHIE-S – non amplified	16	32	24.89	25	4.05
HHIE-S – amplified	4	26	16.49	16	7.85

Also, among people who do not use a hearing aid, there was no result below 16, which means that all respondents show the presence of a handicap, while in the group of people who use amplification, more than a third of the respondents (38.8%) have a score lower than eight, that is, they deny the presence hearing handicap.

Comparative analyses

By analyzing the results, we tried to answer several different research questions. First of all, it was assumed that the degree of subjective experience of hearing disability will differ in relation to whether the respondent uses amplification. Student's t test for independent samples in both cases suggested the confirmation of the hypothesis, that is, indicated significant differences between persons who use and do not use amplification ($t = 5.12$; $df = 54$; $p < .001$). People who use amplification feel a significantly lower degree of disability compared to people who do not use amplification.

Table 4. Differences in the degree of subjective experience of hearing disability between persons who use and do not use amplification (n=72)

Tabela 4. Razlike u stepenu subjektivnog doživljaja slušne onesposobljenosti između osoba koje koriste i ne koriste amplifikaciju (n=72)

Group	N	t	df	p
Not using hearing aid	27	5.12	54	<.001
Using hearing aid	45			

Table 4. shows the results of descriptive statistical analyses, followed by a graphic representation of the differences in the degree of experience of disability between the groups of respondents.

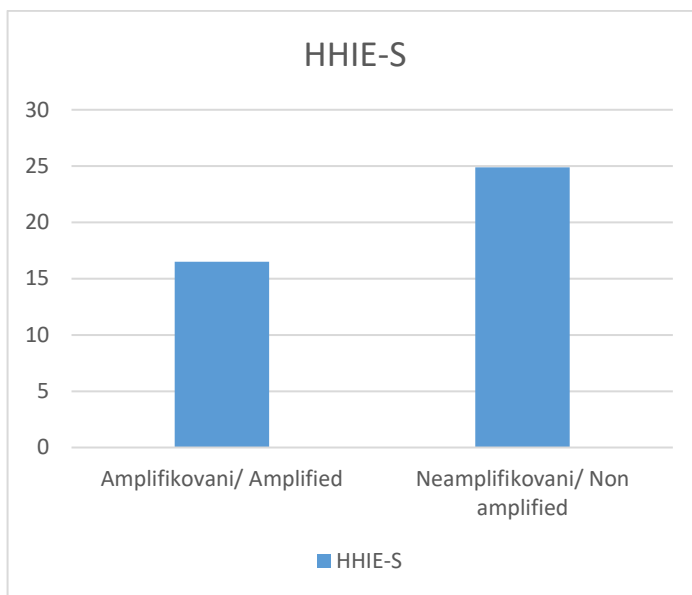


Figure 2. Graphic representation of differences in the degree of subjective experience of hearing impairment between persons who use and do not use amplification

Slika 2. Grafički prikaz razlika u stepenu subjektivnog doživljaja slušne onesposobljenosti između osoba koje koriste i ne koriste amplifikaciju

The main goal of this research was to determine the level of experience of hearing disability in people with presbycusis, as well as related factors. The descriptive data of this research show that people with presbycusis have a sense of handicap, which can be seen based on the high values of the arithmetic average, but also the percentage of people who confirmed the presence of hearing disability. In elderly people who have been amplified, the handicap is expressed to a significantly lesser extent, which indicates the importance of the introduction and daily use of amplification in people with presbycusis. The reduction in the emotional and social consequences of hearing loss after the introduction of hearing aids has been measured using the Handicap Inventory for the Elderly (HHIE) in many studies, and a major contribution to answering this research question was made by Chrisolms et al. (2007) who and colleagues produced a large meta-analysis that conclusively demonstrated that hearing aids improved the quality of

life associated with hearing loss in adults by reducing the psychological, social, and emotional effects of hearing loss. Cox et al. (2005) also investigated different types of hearing aids and their impact on quality of life, concluding that programmable hearing aids provide the most effective effects. Also, the authors who investigated the correlation between the use of amplification and the level of anxiety in hearing-impaired people came to the conclusion that the group that uses amplification shows a significantly lower level of anxiety (Cox et al., 2014), and after one year of the introduction of amplification, the respondents declared themselves less anxious (Servidoni et al., 2018). The authors agree in the conclusion that auditory amplification and appropriate rehabilitation provides people with hearing loss the possibility of an active role in their own lives, reducing anxiety and the need for social isolation, which consequently leads to increased self-confidence, a sense of grace and a higher quality of life as a whole. Joore and colleagues (2002) concluded in their research that new hearing aid users had less anxiety and depression after using hearing aids. In addition, Joore et al. (2003) and Stark and Hickson (2004) found that improvements in the perceived level of quality of life of people with hearing loss after using hearing aids were evident and striking. In a large multisite study, McArdle et al. (2005) used generic questionnaires in addition to specific questionnaires to assess hearing loss-related quality of life. The sample consisted of 380 participants randomly assigned to experimental (immediate hearing aid treatment) and control (delayed hearing aid treatment) groups. Hearing aids have been shown to improve both generic and hearing-related quality of life domains, although improvement in quality of life was more pronounced when measured through hearing impairment-specific questionnaires. Looking at the cost-effectiveness analysis. In addition, the authors Chao and Chen (2008) stated that for elderly hearing-impaired people, the use of hearing aids can be considered one of the more economical strategies of audiological rehabilitation.

CONCLUSION

In people with presbycusis, the sense of handicap is present in a large percentage, and people who do not use amplification rate their hearing handicap as significantly higher, and in this group all respondents show the presence of a handicap. Also, people with presbycusis who use amplification feel the great usefulness of hearing aids in their daily functioning, with about 90% of respondents declaring themselves optimistic about this type of aid, which is an excellent percentage considering the importance of auditory rehabilitation and numerous positive outcomes on quality of life. The obtained data highlight the importance of starting auditory rehabilitation and amplification regardless of age, because certainly an improvement in the feeling of quality of life can be expected, but also the importance of amplification as early as possible, as well as choosing the right type of hearing aid for each person with presbycusis in order to ensure satisfaction and change in the quality of life of these persons. In subsequent research on this topic, it is recommended to expand the sample size, as well as identify additional factors related to the sense of quality of life of this population.

REFERENCES

- Abrams, H. B., Hnath-Chisolm, T., Guerreiro, S. M., & Ritterman, S. I. (1992). The effects of intervention strategy on self-perception of hearing handicap. *Ear & Hearing, 13*(5), 371–377. <https://doi.org/10.1097/00003446-199210000-00013>
- Chao, T. K., & Chen, T. H. (2008). Cost-effectiveness of hearing aids in the hearing-impaired elderly: a probabilistic approach. *Otology & Neurotology, 29*(6), 776-783. <https://doi.org/10.1097/MAO.0b013e31817e5d1b>
- Chmiel, R., & Jerger, J. (1996). Hearing aid use, central auditory disorder, and hearing handicap in elderly persons. *Journal of the American Academy of Audiology, 7*(3), 190-202.
- Cox, R. M., Alexander, G. C., & Gray, G. A. (2005). Who wants a hearing aid? Personality profiles of hearing aid seekers. *Ear & Hearing, 26*(1), 12-26. <https://doi.org/10.1097/00003446-200502000-00002>
- Cox, R. M., Johnson, J. A., & Xu, J. (2014). Impact of advanced hearing aid technology on speech understanding for older listeners with mild to moderate, adult-onset, sensorineural hearing loss. *Gerontology, 60*(6), 557-568. <https://doi.org/10.1159/000362547>
- Gates, G. A., & Mills, J. H. (2005). Presbycusis. *The Lancet, 366*(9491), 1111-1120. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)67423-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)67423-5)
- Joore, M. A., Potjewijd, J., Timmerman, A. A., & Anteunis, L. J. (2002). Response shift in the measurement of quality of life in hearing impaired adults after hearing aid fitting. *Quality of Life Research, 11*(4), 299-307. <https://doi.org/10.1023/a:1015598807510>
- Joore, M. A., Brunenberg, D. E., Chenault, M. N., & Anteunis, L. J. (2003). Societal effects of hearing aid fitting among the moderately hearing impaired. *International journal of audiology, 42*(3), 152-160. <https://doi.org/10.3109/14992020309090424>
- Malinoff, R. L., & Weinstein, B. E. (1989). Measurement of hearing aid benefit in the elderly. *Ear and hearing, 10*(6), 354-356. <https://doi.org/10.1097/00003446-198912000-00006>
- McArdle, R., Chisolm, T. H., Abrams, H. B., Wilson, R. H., & Doyle, P. J. (2005). The WHO-DAS II: measuring outcomes of hearing aid intervention for adults. *Trends in amplification, 9*(3), 127-143. <https://doi.org/10.1177/108471380500900304>
- Monzani, D., Galeazzi, G. M., Genovese, E., Marrara, A., & Martini, A. (2008). Psychological profile and social behaviour of working adults with mild or moderate hearing loss. *Acta Otorhinolaryngologica Italica, 28*(2), 61-66.
- Nanda, M. (2016). Role of Lycopene in Presbycusis. *Journal of Medical and Dental Sciences, 4*(105), 2278-4748.
- Ogundiran, O., Olaosun, O., Eegunranti, A., & Ogundiran, C. (2017). Presbycusis-Related Depression and Hearing Aid Use – A Review. *Journal of Applied Medical Sciences (SJAMS), 5*(10), 3821-3825.
- Saito, H., Nishiwaki, Y., Michikawa, T., Kikuchi, Y., Mizutari, K., Takebayashi, T., & Ogawa, K. (2010). Hearing handicap predicts the development of depressive symptoms after 3 years in older community-dwelling Japanese. *Journal of the American Geriatrics Society, 58*(1), 93-97. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2009.02615.x>
- Servidoni, A. B., & Conterno, L. O. (2018). Hearing Loss in the Elderly: Is the Hearing Handicap Inventory for the Elderly - Screening Version Effective in Diagnosis When Compared to the Audiometric Test?. *International Archives of Otorhinolaryngology, 22*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1601427>
- Stark, P., & Hickson, L. (2004). Outcomes of hearing aid fitting for older people with hearing impairment and their significant others. *International Journal of Audiology, 43*(7), 390-398. <https://doi.org/10.1080/14992020400050050>
- Tatović, M., Babac, S., Đerić, D., Aničić, R., & Ivanković, Z. (2011). Uticaj oštećenja sluha na kvalitet života odraslih osoba. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo, 139*(5-6), 286-290. <https://doi.org/10.2298/SARH1106286T>

- The National Council on the Aging. The Consequences of Untreated Hearing Loss in Older Persons.* (1999). Washington DC: The National Council on the Aging. <http://www.hearingoffice.com/download/UntreatedHearingLossReport.pdf>
- Ventry, I. M., & Weinstein, B. E. (1982). The hearing handicap inventory for the elderly: a new tool. *Ear and hearing*, 3(3), 128-134. <https://doi.org/10.1097/00003446-198205000-00006>
- Ventry, I. M., & Weinstein, B. E. (1983). Identification of elderly people with hearing problems. *ASHA*, 25(7), 37-42.

THE IMPORTANCE OF DIGITAL COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHERS - A CASE STUDY IN THE REPUBLIC OF SERBIA

VAŽNOST DIGITALNIH KOMPETENCIJA UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA – STUDIJA SLUČAJA U REPUBLICI SRBIJI

Jelena MAKSIMOVIĆ

University of Niš, Faculty of Philosophy, Serbia

Original scientific paper

ABSTRACT

Digital competences imply that the teacher uses digital resources effectively, copes with the digital environment, effectively uses digital technology to monitor and evaluate student achievements, but also to provide additional support to students who need it. The focus of the research is on examining the digital competencies of teachers. The special value of the presented empirical research is reflected in the teachers' self-reflexivity on this issue, which indicates that the teachers evaluated their own digital competencies necessary for modern teaching. Teachers were questioned about the representation of digital resources in the teaching process, the application of digitalization in the everyday environment, the application of digitalization in assessment and monitoring of student progress. The teachers' perceptions of professional training on this current issue were examined, and therefore their perceptions of the advantages and disadvantages of the application of digital technology in the modern education system. In the theoretical part of the work, the method of theoretical analysis was used, while in the empirical part, the descriptive method with the scaling technique was used. A Likert-type rating scale instrument was specially constructed for the purposes of this research (JM). In the research there were 130 respondents participated, and the research itself was carried out in several phases, from 2020 to 2024 in the Republic of Serbia. The results of the research are presented in relation to the educational institution where the teachers are employed, as well as in relation to the work experience of the teachers, through descriptive and parametric statistics.

Keywords: information and communication technologies, competences, modern teaching, digital age, higher education.

APSTRAKT

Digitalne kompetencije podrazumevaju da nastavnik efikasno koristi digitalne resurse, da se nosi sa digitalnim okruženjem, da efikasno koristi digitalnu tehnologiju za praćenje i evaluaciju postignuća studenata, ali i da pruži dodatnu podršku studentima kojima je to potrebno. Fokus istraživanja je na ispitivanju digitalnih kompetencija nastavnika. Posebna vrednost prikazanog empirijskog istraživanja ogleda se u samorefleksivnosti nastavnika po ovom pitanju, što ukazuje da su nastavnici procenjivali sopstvene digitalne kompetencije neophodne za savremenu nastavu. Nastavnici su ispitivani o zastupljenosti digitalnih resursa u nastavnom procesu, primeni digitalizacije u svakodnevnom okruženju, primeni digitalizacije u ocenjivanju i praćenju napredovanja studenata. Ispitivane su percepcije nastavnika o stručnom usavršavanju po ovom aktuelnom pitanju, a samim tim i percepcije o prednostima i nedostacima primene digitalne tehnologije u savremenom obrazovnom sistemu. U teorijskom delu rada korišćena je metoda

teorijske analize, dok je u empirijskom delu korišćena deskriptivna metoda sa tehnikom skaliranja. Instrument skale procene tipa Likert je posebno konstruisan za potrebe ovog istraživanja (JM). U istraživanju je učestvovalo 130 ispitanika, a samo istraživanje je realizovano u nekoliko faza, od 2020. do 2024. godine u Republici Srbiji. Rezultati istraživanja prikazani su u odnosu na obrazovnu ustanovu u kojoj su nastavnici zaposleni, kao i u odnosu na radno iskustvo nastavnika, kroz deskriptivnu i parametarsku statistiku.

Ključne reči: informaciono-komunikacione tehnologije, kompetencije, savremena nastava, digitalno doba, visoko obrazovanje.

INTRODUCTION

Education as one of the basic pedagogical categories and functions implies training for work and life through the acquisition of knowledge, skills and habits, development of abilities and the formation of a scientific view of the world. Education is and must be a generator of new and even stronger scientific-technological and social development.

New learning technologies, with the use of multimedia systems, have created preconditions for engaging all the senses in the process of acquiring new knowledge, developing creativity, as well as providing greater activity in the process of education, but also business. Therefore, it is considered that informatics and information technology are important contents of the educational process at all its levels, starting from preschool to university education. When it comes to digital literacy and computer skills, the university teachers must know the hardware and software capabilities of computers, where the first thing to think about is the use of Windows, Microsoft Office, proper use of browsers, proper Internet access, sending e-mail and all other general activities. which are necessary for performing both professional and everyday activities (Bjekić & Stanković, 2006). Today, this knowledge is acquired during studies and preparation for the future vocation, but also through the form of non-formal and informal education, courses, seminars, forums and the like. When it comes to digital competencies, it is important to say that this term is much more complex and comprehensive. Digital competencies are a system of knowledge, skills and abilities necessary for the correct, safe and critical use of information and communication technologies and digital media, with the aim of fast search and adoption of information, improving the teaching process, learning and other educational activities (Ferrari, 2012; Krželj & Polovina, 2019). According to Strategy for the Public Information System Development in the Republic of Serbia for the period 2020 - 2025. digital skills are defined as "possession of appropriate knowledge, skills and conduct in accordance with the needs of individuals and society under conditions of modern rapid ICT development in the 21st century". Digital competences are sometimes used as a "synonym for digital skills or digital literacy" (Matović, 2021). The European Parliament and the Council of Europe for key competencies for lifelong learning (REC, 2006) emphasizes the importance of developing eight key competencies, among which is and digital competencies.¹

¹ (1) communication in the mother tongue; (2) communication in foreign languages; (3) mathematical, scientific and technological competences; (4) ability to acquire new competencies; (5) digital competence; (6) social and civic competences; (7) entrepreneurship; (8) cultural awareness and expression, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

The value of possessing digital competencies is reflected in the fact that they "constitute a precondition for using the potential of digital technologies as much as possible for building a successful civil society" (Digital Competence Framework - Teacher for the Digital Age, 2019: 5). We can conclude that a university teacher, if he wants to innovate his work and apply digital devices and tools in teaching, must possess the above segments of information and digital knowledge, skills and abilities. Current education requires much more professionalism on the part of all teachers, which includes their cooperation, implementation of innovations, teaching outside the classroom and subject areas (Djurović, 2011).

At every step, the Internet and information technologies are changing many aspects of life both in Serbia and in the world. It is therefore well known to everyone that today information technology is one of the most powerful and flexible technologies ever designed. Innovations are a necessary condition and precondition for the improvement of any activity, including educational. It is practically impossible to improve the educational work without significant changes in its contents, organization, means or technology. The results and effects of innovations are evaluated and accepted only in the final outcomes, ie achieved achievements.

The development of the education system from the beginning of the 19th century was largely due to the processes of industrialization and urbanization, which required an educated and capable workforce (functional literacy, general knowledge, skills, etc.). The development of science and technology in modern society significantly changes the concept and role of education. Modern education does not only mean functional literacy and encyclopedic knowledge, socialization, but also the development of creative potentials of individuals, their abilities and ambitions, the acquisition of practical and applicable knowledge. Now, the notion of education also represents the concept of learning outside formal institutions. Investing in education and educated people is an important resource because people with their intellectual and creative potentials represent the strategic basis for the development of society, because they are the bearers of ideas, knowledge and information. All developed countries and those that strive for that, have noticed the importance of knowledge and its application in terms of development and overcoming crises. Investing in science, research and education should be understood as an investment, because they undoubtedly contribute to the development of society as a whole (Vilić, 2014).

During the 60s and 70s of the 20th century, reforms were implemented in many countries around the world in which the emphasis was placed on the need to create systems and conditions of education that will ensure access to education for new users, i.e. enable greater equality of opportunity for all. The development of a functional educational system, ready to respond to the new needs of the global economy, is a prerequisite for quality modern education available to all. The modern age has brought teachers numerous and different tasks and new roles related to teaching and learning: to be a friend to the child, a person of trust, an expert, counselor, transmitter of cultural values, a person who encourages and directs personality development, sometimes a kind of replacement for parents, diagnostician, therapist, motivator, animator, etc. The main function university teachers of today is not exclusively to provide information, as this can be done faster, simpler and more efficiently through the appropriate application of

other educational tools and procedures. To all these roles, we can freely say, the role of creating a digital environment for the realization of the teaching process has been added. The necessity of creating a new, modern, quality university has been expressed for a long time. In a way, the modern expresses a university in transition, the purpose of which is not only technological transformation, but also a change in the goals, philosophy and overall methodology of upbringing and education, primarily teaching. Some authors point out several basic indicators of change that outline the contours what is expected of it: creating a new type of modern man, providing education as a process adapted to the individual and his personal development, moving the classical education system from traditional to modern curriculum and organization, methods and techniques of realization of quality teaching, quality changes in the preparation of teachers, changes in the interaction between student and teacher (Šikl-Erski et al., 2014; Bogosavljević, 2010).

For the modern organization of educational work, especially for the application of modern teaching technology, it is necessary to provide appropriate material and technical conditions. The scientific and technological revolution requires changes, ie modernization of all aspects of society, especially in all frameworks of the educational system of our country. This has significantly influenced the development, programming and practical introduction of modern educational technology in all spheres of education. Two areas of modern science have contributed the most to the development of cutting-edge teaching technology: electronics and information technology. Thanks to these scientific fields, it was possible to develop modern pedagogical technology (multimedia, television and computer) which has contributed and continues to contribute to the improvement of teaching, student motivation, raising the quality of learning and teaching. This is certainly one of the key factors in the development of modern education only if pedagogical technology is professionally equipped with programs, used in the way recommended by pedagogical science and not preferred to a teacher whose role cannot be replaced by technology no matter how perfect it was (Pajević & Fehratović, 2019; Ibrahimović, 2012).

A university teacher in the 21st century should monitor changes in society and new discoveries, as well as use information technology in the teaching process. There are many benefits that information technology brings by introducing it to the teaching process. These are, above all, better educational programs, the student acquires a better idea of concepts and facts, increases the speed of mastering content and information about important concepts, develops abstract thinking and individual progress in acquiring and expanding knowledge. The teacher dedicates himself to all students equally in accordance with their abilities and pace of development. The use of information technology changes the role of teachers and students. The university teachers are then the transmitter of information, the organizer of the teaching process, the evaluator of the student's knowledge. The student becomes an active participant and very often the creator of the teaching process (Marinković, 2011). It is well known that new technologies are making great inroads into education, but the question remains whether teachers are trained to follow this development and application (Stošić, 2015). Changes in the social context in the direction of the expansion of media technology have affected the educational system. The traditional type of teaching process, which implies a frontal form of work, as well as the use of teaching aids such as blackboard and chalk,

is no longer considered adequate and efficient. In the light of digitalization, university teachers are expected to be competent, both for their own media education and for the proper media education of future generations. For that reason, it is very important to see the state of media literacy of teaching staff in our area in order to start developing strategies and plans for educating educational staff in the context.

Digital Age University Teacher - Truth or Misconception?

Given the increasing technological progress and the general availability of information, the requirements for university teachers in terms of information transfer are becoming lower, and the requirements in terms of the role of planning and creating strategies for the teaching process are growing. Therefore, the role of the teacher is to select the appropriate teaching material and access to it and to be the leader of the students in the learning process (Zivlak & Šafranĳ, 2018).

Teacher competencies are determined in relation to learning objectives and outcomes and should provide professional standards for what teaching is considered successful.

Digital competencies imply safe and critical use of information and communication technologies, where their safe use implies a high degree of development of information processing skills and communication skills. Digital competences, therefore, include knowledge such as the use of computers for the purpose of searching for information, assessing the validity of that same knowledge, producing, presenting and exchanging content and information, communicating via the Internet and participating in cooperative networks. Although digital competencies are becoming increasingly essential, their implementation in study curricula, as well as in teacher practice, has not yet reached the appropriate level. Teachers are expected to have an appropriate level of digital literacy and to use and apply their knowledge in modern teaching practice (Half & Krželj, 2019).

University teacher's professional competence is a complex system. In order to achieve the expected outcomes of the educational process, the teacher can implement teaching using elements of information technology, developed models of multimedia teaching, e-learning achievements ... These elements enable the design of a new teaching system called e-teaching (e-teaching or supported teaching information and communication technology), and the activity of teachers in that e-learning system. The realization of activities that constitute e-learning within e-teaching requires from teachers a wide repertoire of knowledge and skills included in the basic categories of professional competencies. In order to develop the required competencies for e-learning, it is necessary for the teacher to reach a high level of functional information literacy during initial education, as well as systematized knowledge about e-learning and e-learning; during professional activities, when the integration of all three groups of teacher competencies is facilitated, to be able to create and implement an e-teaching system (Milićević et al., 2014; Bjekić & Vučetić, 2013).

In accordance with the Strategy for the Development of Education in Serbia until 2020, which recognizes the importance and role of digital technologies for improving the education system and the Communication of the European Commission: Development of schools and excellence in teaching for better foundations in life from 2017, emphasizes that it is necessary to develop new ways of teaching and learning in a world that is increasingly mobile and digital, the Ministry of Education, Science and Technological Development has announced the Digital Competence Framework -

Teacher for the Digital Age 2019. The framework is one of the educational policy measures for digital education, which has great potential to increase access to education in the context of lifelong learning. By applying the Framework, teachers indirectly contribute to the development of students' digital competencies for living and working in the digital society (Members of the Working Group for the revision of the Digital Competences Framework, 2019).

Within the framework of digital competencies - Teacher for the digital age, the possibility of providing assistance to teachers at all levels of education, including university, to reflect on their practice and identify the next steps of their own professional development as "teachers in the digital age". The framework is designed for the individual use of teachers or groups of teachers who want to identify areas in which they want to improve. The framework identifies 30 digital competences divided into eight broad categories: Search, access, storage and management of information; Search, adaptation and creation of digital content for teaching and learning; Digital content management for teaching and learning and its sharing; Managing a learning environment; Teaching and learning; Formative and summative assessment, recording, monitoring and reporting on student progress; Communication and collaboration in an online environment; Ethics. For all competencies, three levels of use have been identified: basic, intermediate and advanced (Šćepanović et al., 2017).

"Digital culture" in a special way gives a stamp to professional everyday life and is constantly changing it. A special task is set for vocational education - to analyze and think about the penetration of information and communication technologies into the work and to change the tasks that arise from it. This breakthrough is increasingly influencing the disappearance of the boundaries between work and learning. The emphasis is no longer on mastering a certain composition of work, but on developing abilities that will solve certain problems in the work process with the help of digital technologies. Accordingly, vocational education is given the task of supporting learning about the work process through digital media with appropriate teaching content, which respects the culture of learning directed towards the special interests of certain professions (Nadrljanski et al., 2007).

The new mission of the digital teacher is to teach children to learn in the digital environment throughout their lives. It is important that each teacher contributes to the children's community with information about new occupations in their subject area (Tsvetkova & Kiryukhin, 2019).

A successful teacher in the digital age should, in addition to pedagogical and professional knowledge and skills, also possess digital competencies that need to be constantly improved, in accordance with the natural technological development (Zivlak and Šafran, 2018). We conclude that the efficiency of modern digital teaching depends to a large extent on the digital competencies of teachers. In relation to traditional teaching, when the teacher was only in charge of transferring certain knowledge to the students, today the modern teacher represents a partner to the student in the educational process. In order for a student to use digital technology effectively, it is necessary, first of all, that the teacher has mastered the skills of using it. Therefore, the teacher should be ready to use digital technology in the educational process, in this context digital competencies play a crucial role.

The benefits of digital competence of teachers have greatly gained in importance during the outbreak of the Covid-19 pandemic. Due to the sharp deterioration of the epidemiological situation in Serbia, the Government of the Republic of Serbia passed a Decision on the suspension of teaching in higher education institutions, secondary and primary schools and regular work of preschool education institutions ("Official Gazette of RS", No. 30/2020 of 15.3.2020. years), in accordance with the Decision on declaring a state of emergency ("Official Gazette of RS", No. 29/2020, dated 15.3.2020) and the Decree on Measures during the State of Emergency ("Official Gazette of RS", No. 31/2020, dated March 16, 2020). Online learning had to be approached, so the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia adopted an operational plan for the continuation of the work of schools in difficult teaching conditions (Ministry of Education, Science and Technological Development, 2020) whereby, from year 2020, march 17, it organized distance learning. On that occasion, the digital competence of for all levels teachers of education came to the fore, both in primary school, secondary school and especially university teaching.

In accordance with the previous theoretical postulates, a research methodology has been set up that examines the truthfulness of individual segments that are presented in the findings of empirical research.

RESEARCH METHODOLOGY

Problem and subject of research

The university teacher has the task of following the development of digital technology and actively applies it in his work. The implementation of ICT in the educational system has become an indispensable part of our day. For the successful application of digital technology in teaching, it is extremely important that the teachers themselves are digitally literate in order to meet all the characteristics of "teachers for the digital age". In accordance with the analyzed theory, the focus of this research is focused on finding answers to the question: Do teachers assess themselves as digitally competent for the successful implementation of the teaching and educational process in general? This issue is particularly important for testing during the COVID-19 pandemic. In accordance with the set problem of the research, a subject arises which is aimed at examining the perceptions of teachers about the process of digitalization in modern teaching. With the presented research, we will point out the strengths and weaknesses of digital competences of teachers, and provide opportunities for the application of more intensive professional development in those areas that teachers consider critical and necessary. In accordance with the set problem, subject and goals of the research, the attitudes of teachers on: the use of digital aids in modern teaching, the use of digital technologies in working with students, or whether the teaching process in working with students is supported by digitalization, the use of digital technologies in assessment and assessing student achievement, attending training in the field of digital technologies.

Research methods, techniques, instruments

In the theoretical part of the paper, the method of theoretical analysis with the technique of content analysis was used, while in the empirical part of the research, a descriptive method was used. For the purposes of this research, a scaling technique was chosen and

the Likert-type Assessment Scale instrument was constructed with response modalities 1- I do not agree at all, 5 I completely agree. The instrument contained 50 items divided into 5 subscales that were directly related to the setting of the research task.

Table 1. Reliability of the JM Assessment Scale

Tabela 1. Pouzdanost JM skale procene

Cronbach's Alpha	N of Items
.977	50

To check whether the constructed rating scale is reliable, we approached the statistical procedure of calculating the Cronbach’s α coefficient (Cronbach’s Alpha). In order for the measuring instrument used to be reliable, the value of the Cronbach's α coefficient needs to be 0.70 or higher. The results are shown in Table 1. We can see that the value of the Alpha coefficient is 0.977 which is above the lower acceptable limit. This data leads us to the conclusion that the JM scale assessment scale is reliable, ie that it has a satisfactory level of reliability.

Research organization and procedure

The research was conducted in several phases, from 2020 to 2024 in the Republic of Serbia in which 130 respondents participated in the territory of the Republic of Serbia. The research instruments were distributed in the form of a Google questionnaire and were forwarded. The response respecting the ethical side of the research and on a voluntary basis by the participants themselves. The respondents were teachers from state and private faculties and universities in the Republic of Serbia. We tried to include as many employees as possible in the sample. This undertaking required 4 years of work.

Limited research

Every empirical research on any issue, including the issue of digitalization, has its advantages and limitations. The advantages are enormous, each new finding represents a certain shift in the study of new issues and a new "initial capsule", as well as a postulate for some futurological research. Some of the possible limitations of the presented study are: The possibility that the results would have been different had the research not been conducted during the Covid-19 pandemic; Teachers' socially desirable responses, because the digitalization of the teaching process is implied due to the Covid-19 pandemic; The obtained research data cannot be generalized to the entire teacher population.

RESULTS

The research showed that university teachers possess digital competencies and that digitalization is present in educational work. In this context, they confirmed that the curriculum is supported by digital technology, that they are open to innovation in the form of new digital technologies, that they use various digital aids and tools to present content to students, and that they know how to assess which medium and tool should be applied. Teaching content, ie to often use digital technology in order to enrich the educational content. All these items from the Likert-type assessment scale were

challenged with high arithmetic means, $M > 4.00$, which means high agreement with the given items.

Table 2. Differences in teachers' attitudes about digitalization in relation to the educational institution

Tabela 2. Razlike u stavovima nastavnika o digitalizaciji u odnosu na obrazovnu ustanovu

	Educational institution	N	M	SD
Digitization	state faculties	97	31.4646	5.64845
	private faculties	33	35.1030	4.49882
$t = 8.25, p = 0.0001$				

Research data generally showed that digitization is present among teachers. However, by comparing the arithmetic means of the respondents' answers, a statistically significant difference between teachers from state and private university is noticeable. The results of the research indicate that digitalization is more present in teachers work from private university ($M = 35.10$), compared to teachers work from state university ($M = 31.46$). The difference is statistically significant at the level of statistical significance $p < 0.05$; $p = 0.0001$. Although digitization is evident, there are opportunities to use it to the maturity of students and the susceptibility to use different digital content than it is possible to use with younger students. This is certainly a fact that should be interpreted as a good indicator for some future research.

Table 3. Differences in teachers' attitudes about digitalization in relation to years of work experience

Tabela 3. Razlike u stavovima nastavnika o digitalizaciji u odnosu na godine radnog iskustva

Digitization	N	M	SD
Less than 5 years	42	36.8099	3.49860
From 6 to 10 years	47	34.8639	4.43312
More than 10 years	41	29.7593	5.07118
Total	130	33.0642	5.47685
$F = 124.825, p = 0.0002$			

The research showed that this variable was also well designed and gave interesting results. Looking at Table 3, it can be seen that there are different arithmetic means of response, and that the application of digitalization is most present among the youngest teachers by years of service ($M = 36.81$), older teachers and if they use digital aids still differ statistically significantly from younger teachers this segment is the most pronounced. The difference is statistically significant at the level of statistical significance, $p < 0.05$, $p = 0.0002$. This may indicate that the youngest teachers are more open to innovation than their older counterparts.

The presented results refer to the use of digital aids in modern teaching, the use of digital technologies in working with students, ie that the teaching process in working with students is supported by digitalization, more in teachers work from private university than in teachers work from state university and more by younger teachers compared to older ones. respondents.

The application of ICT in the context of student assessment and assessment of their progress was examined. In this regard, the attitudes of teachers on the use of electronic

diary to provide feedback on student activities and achievements, the use of various digital technologies and tools for monitoring student achievement, the use of digital technologies in formative and summative assessment of students, the use of digital technologies to compare student achievements, the use of digital technologies to create a constructive environment for students such as individualized teaching, differentiated teaching and the like. The results of the research show that teachers mostly use the electronic diary to assess and assess student progress, they are aimed at creating a digital environment that will enable better student achievement, as well as the use of ICT for different types of teaching that can provide adequate feedback on student achievement. These claims are highly valued $M > 4.00$ on the Likert-type assessment scale, while all other claims are valued somewhat lower and go towards the vagueness of teachers' attitudes.

Table 4. Differences in attitudes about the application of digitalization in the assessment and evaluation of student progress in relation to the educational institution

Tabela 4. Razlike u stavovima o primjeni digitalizacije u ocjenjivanju i vrednovanju napredovanja učenika u odnosu na obrazovnu ustanovu

	Educational institution	N	M	SD
Assessment and evaluation	state faculties	97	39.8889	6.35316
	private faculties	33	42.4421	4.89610
$t = -5.22, p = 0.0001$				

The results are identical to the previous findings. Aspects related to the assessment and evaluation of student success through digitalization are more dominant in teachers work of private faculties ($M = 42.44$), compared to teachers work of state faculties ($M = 39.89$). The difference is statistically significant at the level of statistical significance, $p < 0.05$; $p = 0.0001$. We found that teachers adapt the teaching content to the individual abilities and needs of students. The use of various digital tools for the purpose of monitoring and evaluating student achievement is one of the positive results we have achieved through research.

Table 5. Differences in attitudes about the application of digitalization in the assessment and evaluation of student progress in relation to years of work experience

Tabela 5. Razlike u stavovima o primjeni digitalizacije u ocjenjivanju i vrednovanju napredovanja studenata u odnosu na godine radnog iskustva

Assessment and evaluation	N	M	SD
Less than 5 years	42	43.5986	6.37488
From 5 to 10 years	47	43.1633	2.78214
More than 10 years	41	38.1743	5.74771
Total	130	41.0113	5.89125
$F = 63.63, p = 0.0001$			

It should be investigated that in this context (Table 5), in addition to the differences between teachers from state and private university, there are also teachers with 5 or more years of work experience in relation to teachers with more than 10 years of work experience. The research shows that the assessment and evaluation of student achievement through digitalization is more characteristic of younger respondents in

relation to older respondents, considering the category of the year of work experience. The difference is statistically significant at the level of statistical significance, $p < 0.05$; $p = 0.0001$.

In the context of in-service training, teachers were examined whether they use digital tools to exchange information with actors in the educational process, whether they contribute to the development of ICT, whether they exchange experiences with their colleagues, whether they participate in in-service training programs. but also in online form, whether they independently search for information and strengthen their own digital competencies, whether they use their digital competencies to create trainings, whether they follow innovations and integrate them into their own work and the like. The research showed that almost all claims from the subscale related to professional development of teachers are highly valued, $M > 4.00$. Forms of professional development are often an "obligation" to teachers in order to obtain the points needed to maintain the teaching position, and based on all previous findings, we hope that teachers are more intrinsic than extrinsic motivation for professional development that would imply a desire to really implement digital tools in everyday educational work.

Table 6. Differences in attitudes about professional development in relation to the educational institution

Tabela 6. Razlike u stavovima o stručnom usavršavanju u odnosu na obrazovnu instituciju

	Educational institution	N	M	SD
Advanced training	state faculties	297	36.6835	6.16503
	private faculties	233	38.2275	5.73440
$t = -2.95, p = 0.003$				

Similar to the previous findings, regardless of the predominantly homogeneous distribution of the sample in relation to the two categories presented in Table 6, it is concluded that the previously analyzed components of professional development are more dominant among teachers work from private faculties than teachers work from state faculties. At this time, there is no fact that could support this finding, but it is certainly a good postulate to further reconsider similar issues and potentially retest this research to compare the findings of this and other research on this issue. Differences between teachers work from private faculties than teachers work from state faculties were statistically significant, $p < 0.05$; $p = 0.003$.

DISCUSSION

By digital competencies in this paper we mean a set of knowledge, skills, attitudes, abilities and strategies necessary for the quality use of information and communication technologies and digital media, with the aim of thoughtful, flexible and safe improvement of teaching and learning and other activities related to the teaching profession. in online and offline environments. ICT can help the teacher to motivate and involve students in a meaningful and pedagogically acceptable way in the realization of the teaching process, to improve their own competencies, but also the knowledge and skills of students. The extent to which the teacher will use the advantages of ICT depends primarily on his readiness for professional and professional development and upgrading.

In order to help students solve a digital problem, it is necessary for the teacher to personally tackle the challenge that comes with solving digital problems. "New technologies provide incredible opportunities, but we must use them as a means, not as an end."

Over the years, teachers have become constant disseminators of innovation in our educational institutions. Teachers must have quality pedagogical and didactic knowledge in order for the use of modern technology to be purposeful, ie to be within the pedagogical framework.

CONCLUSION

Technology is constantly evolving and changing, so fast that we are often unaware of it. The modern age requires that we all adapt to digitalized things and the changes they bring. As in the everyday life of all of us, modern technology is of great importance in the educational sphere. Their task is first of all to adapt to new changes, and then to learn to use and apply them. Given that the pedagogical influence of teachers has always been very important, it is important that they master information and communication technologies and be able to transfer their knowledge to students. Digital technology is constantly being introduced in teaching and education. It occurs in the teaching itself, in all phases of upbringing and education, in the planning and implementation of teaching, as well as in the evaluation of students. The task of teachers is, among other things, to enable their students to live in the information society, thus making it easier for them to access new information and the way they learn. We need to invest in information technologies, their development, modern equipment and communication technology, so that society can more easily adapt to modern times and new digital competencies.

Digital technologies in teaching can be meaningful only if teachers and associates are digitally trained and have the ability to use them. For that reason, the assessment of the educational system to create, use and develop digital competencies of teachers and associates was performed. Digital media have gained great importance in all areas of life and are constantly leading to further development and change in different contexts. The development of digital competencies of teachers and associates in the function of creating a stimulating teaching environment begins with education based on the use of information and communication technologies, which should be acquired within pre-university education and continues until education for the use of information and communication technologies in teaching level and later during professional development.

The advantages of the results of the presented empiricism are great. The "crisis" caused by the Covid-19 pandemic imposed imperatives on schools and university that had to rearrange their education system in a much different way that was different from what it was in our daily lives. It should not be surprising that some other and previous research that teachers apply information skills in their work at a very low level, which is not the case in this empirical research and we can say that much progress has been made in this area, but also that this issue is subject to continuously reviewing teacher progress and creating a more complete picture of the "digital age teacher"

REFERENCES

- Bjekić, D. i Vučetić, M. (2013). E-nastava kao tehnologija profesionalnog delovanja i usavršavanja nastavnika. U S. Vidanović, N. Miličević i J. Osenica Kostić, (Ur.), Tematski zbornik radova "Razvoj i mentalno zdravlje" (str. 113-128). Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Bjekić, M. i Stanković, N. (2006). Informatička pismenost nastavnika tehnike. U Tehnički fakultet Čačak Univerzitet u Kragujevcu (ur.), *Zbornik radova sa konferencije Tehničko (tehnološko) obrazovanje u Srbiji* (str. 494-500). Tehnički fakultet Čačak Univerzitet u Kragujevcu
- Bogosavljević, R. (2010). Savremena škola, kvalitetna nastava, kompetentan nastavnik. *Norma*, 15(1), 31-46.
- Đurović, Lj. (2011). Kompetencije učitelja za vrednovanje kvaliteta udzbenika. U Tehnički fakultet Čakak (Ur.), Rad sa 6. Međunarodnog Simpozijuma "Tehnologija, Informatika i Obrazovanje za društvo učenja i znanja". [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/3\)%20Nastavnici%20i%20škola%20u%20informaciono-tehnoloskom%20okruzenju/PDF/307%20Ljiljana%20Djurovic.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/3)%20Nastavnici%20i%20škola%20u%20informaciono-tehnoloskom%20okruzenju/PDF/307%20Ljiljana%20Djurovic.pdf)
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks* (LF-NA-25351-EN-N). Institute for Prospective Technological Studies (Joint Research Centre). <https://dx.doi.org/10.2791/82116>
- Ibrahimović, S. (2012). Obrazovna tehnologija i savremena nastava. Fakultet tehničkih nauka Čačak, Univerzitet u Kragujevcu. http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Samer%20Ibrahimovic%20851_2012.pdf
- Krželj, K. & Polovina, N. (2019). Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika. *Andragoške studije*, 1, 111-134. <https://doi.org/10.5937/AndStud1901111K>
- Marinković, T. (2011). Profesionalni razvoj nastavnika u funkciji unapređenja nastave primenom informatičkih tehnologija. U Tehnički fakultet Čakak (ur.), Rad sa 6. Međunarodnog Simpozijuma "Tehnologija, Informatika i Obrazovanje za društvo učenja i znanja". [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/6\)%20Primenam%20informacionih%20tehnologija%20u%20obrazovanju%20i%20vaspitanju/PDF/626%20Tatjana%20Marinkovic.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/6)%20Primenam%20informacionih%20tehnologija%20u%20obrazovanju%20i%20vaspitanju/PDF/626%20Tatjana%20Marinkovic.pdf)
- Matović, M. (2021). *Digital competence programs in the Republic of Serbia*. OSCE & USAID <https://www.osce.org/files/f/documents/7/c/495178.pdf>
- Miličević, V., Miličević, Z. & Milić, N. (2014). Elektronsko učenje u Srbiji primenom Moodle softvera. *Časopis iz oblasti ekonomije, menadžmenta i informatike „Biz Info“*, 5(1), 71-82.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2019). *Okvir digitalnih kompetencija - Nastavnik za digitalno doba*.
- Ministry of Education, Science and Technological Development. (2020). *Operational plan for the continuation of the work of schools in difficult conditions with a distance learning program for primary and secondary school students*. <https://www.mpn.gov.rs/operativni-plan-za-nastavak-rada-skola-u-otezanim-uslovima-uz-program-ucenja-na-daljinu-za-ucenike-osnovnih-i-srednjih-skola/>
- Nadrljnski, M., Nadrljanski, Đ. & M. Bilić (2007). Digitalni mediji u obrazovanju. In Filozofski fakultet Zagreb (Ed.), 1 International scientific conference The Future of Information Sciences (INFuture2007) "Digital Information and Heritage" (pp. 527-537). Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Official Gazette of RS, No. 29/2020. <https://www.paragraf.rs/glasila/rs/sluzbeni-glasnik-republike-srbije-29-2020.html>
- Official Gazette of RS, No. 30/2020. <https://www.paragraf.rs/glasila/rs/sluzbeni-glasnik-republike-srbije-30-2020.html>

- Official Gazette of RS, No. 31/2020. <https://www.paragraf.rs/glasila/rs/sluzbeni-glasnik-republike-srbije-31-2020.html>
- Pajević, A. & Fehratović, M. (2019). Motivacija i učenje. *Zbornik radova učiteljskog fakulteta*, 13, 169-184.
- REC (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research In Science, Engineering And Education (IJCRSEE)*, 3(1), 111-114. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-111-114>
- Šćepanović, D., Marjanović, U., Korać, I. & D. Stefanović. (2017). Digitalne kompetencije univerzitetskih nastavnika. U Trend (Ur.), XXIII skup Trendovi razvoja “Položaj visokog obrazovanja i nauke u Srbiji” (paper No. T1.2-2, pp. 1-4). http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2017/radovi/T1.2/T1.2-2.pdf
- Šikl-Erski, A., Novković, A. & Spasojević, P. (2014). Elektronsko učenje u razrednoj nastavi: mogućnosti i resursi. U Tehnički fakultet Čakak (ur.), Rad sa 5. Konferencija sa međunarodnim učešćem Simpozijuma “Tehnologija i informatika u obrazovanju”. <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/PDF/515%20Sikl-Erski%20i%20dr.pdf>
- Tsvetkova, M. S., & Kiryukhin, V. M. (2019). Advanced Digital Competence of the Teacher. In R. Monyai (Ed.), *Teacher Education in the 21st Century* (Chapter 13). Intechopen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.83788>
- Vilić, D. (2014). Uloga znanja i obrazovanja u savremenom društvu. *Politeia*, 4(8), 390-404. <https://doi.org/10.7251/POL1408389V>
- Zivlak, J. & Šafranjić, J. (2018). Kompetencije nastavnika u digitalnom dobu. U V. Katić (Ur.), zbornik radova sa XXIV Skupa trendova razvoja „Digitalizacija visokog obrazovanja“ (str. 1-3). https://www.researchgate.net/publication/335691971_Kompetencije_nastavnika_u_digitalnom_dobu

ACKNOWLEDGEMENT

This study was supported by the Ministry of Science, Technological Development and Innovations of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-66/2024-03).

PROCENA KVALITETA ŽIVOTA OSOBA SA POREMEĆAJEM GUTANJA U ODRASLOM DOBU

QUALITY OF LIFE ASSESSMENT IN PERSONS WITH SWALLOWING DISORDERS IN ADULTHOOD

Staša IVEZIĆ^{1,2}, Mila VESELINOVIĆ^{1,3}

¹Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet, Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

²Klinika za medicinsku rehabilitaciju, Univerzitetski klinički centar Vojvodine, Srbija

³Klinika za otorinolaringologiju i hirurgiju glave i vrata, Univerzitetski klinički centar Vojvodine, Srbija

Pregledni rad

APSTRAKT

Poremećaj gutanja odnosno disfagija javlja se kao čest simptom bolesti različite etiologije sa generalno lošom prognoznom i razarajućim uticajem na fizičko i mentalno zdravlje pojedinca. Kliničke posledice poremećaja gutanja javljaju se u vidu lošeg nutritivnog statusa, dehidracije i aspiracione pneumonije a, u najtežim slučajevima, i gušenja i letalnog ishoda. Osim navedenih, u populaciji pacijenata sa poremećajem gutanja neretko se sreću anksioznost u vidu straha od gušenja kao i depresija i socijalna izolacija. Savremeni model zbrinjavanja osoba sa poremećajima gutanja zahteva interdisciplinarno sagledavanje problema uključujući i kvalitet života pojedinaca što doprinosi postizanju boljih ishoda rehabilitacije i većem zadovoljstvu pacijenata. U svetu su tokom poslednjih decenija razvijeni mnogobrojni instrumenti za procenu kvaliteta života pacijenata sa poremećajima gutanja koji se baziraju na administraciji generičkih i specifičnih upitnika. Specifični upitnici koji se fokusiraju na procenu uticaja poremećaja gutanja na kvalitet života pacijenata pružaju informacije od neprocenjivog značaja za modifikaciju postojećih i kreiranje novih, sveobuhvatnih rehabilitacionih planova i programa. Literatura na našim prostorima oskudeva u navedenim instrumentima što rezultuje zanemarivanjem ovog kompleksnog problema u nauci i praksi. Kliničke i psihosocijalne posledice poremećaja gutanja ukazuju na potrebu razvijanja sistemskog pristupa merenju kvaliteta života u cilju obezbeđivanja maksimalnog stepena socijalne participacije i unapređenja kvaliteta života osoba sa ovim poremećajima.

Ključne reči: disfagija, kvalitet života, procena

ABSTRACT

Swallowing disorder, or dysphagia, occurs as a common symptom of various diseases with an overall poor prognosis and a devastating impact on the physical and mental health of an individual. The clinical consequences of swallowing disorders include poor nutritional status, dehydration, aspiration pneumonia and, in most severe cases, choking and lethal outcome. In addition, anxiety in the form of fear of suffocation as well as depression and social isolation are often found in the population of people with swallowing disorders. The contemporary model of care for patients with swallowing disorders requires an interdisciplinary perspective on the problem including the quality of life of individuals, which in turn contributes to achieving better rehabilitation outcomes and greater patient satisfaction. In the last few decades numerous instruments based on the administration of generic and specific questionnaires have been developed throughout the world to assess the quality of life of patients with swallowing disorders. Specific questionnaires that focus on assessment of the impact of swallowing disorders on the

quality of life of patients provide invaluable information for the modification of existing ones and the design of new, comprehensive rehabilitation plans and programs. The regional literature lacks these instruments which results in the neglect of this complex problem in scientific work as well as practice. The clinical and psychosocial consequences of swallowing disorders indicate the need to develop a systemic approach to measuring the quality of life in order to ensure the maximum degree of social participation and improve the quality of life of people with these disorders.

Keywords: dysphagia, quality of life, assessment

UVOD

Sposobnost gutanja predstavlja jednu od osnovnih čovekovih sposobnosti i ključna je za održavanje nutritivnog statusa i učestvovanje u sociokulturalnoj sferi života. Poremećaji ove funkcije uslovljavaju brojne fizičke i psihološke posledice te značajno utiču na kvalitet života pacijenata (Zeng et al., 2024). Neke od najčešćih kliničkih posledica uključuju zagrenjavanje, kašalj, gušenje, aspiracionu pneumoniju pa čak i letalni ishod (Siwiec & Babaei, 2020). Dok je medicinski fokus tradicionalno usmeren ka fizičkim aspektima disfagije kao što su rizici od aspiracije ili nutritivni status, nedavna istraživanja naglašavaju važnost razumevanja psihosocijalnih i funkcionalnih posledica ovog stanja (Bushuven et al., 2022; Lisiecka et al., 2021). Prema Svetskoj zdravstvenoj organizaciji (SZO), koncept kvaliteta života jeste širok koncept koga čine fizičko zdravlje pojedinca, psihički status, materijalna nezavisnost/stepen samostalnosti, socijalni odnosi i odnosi prema značajnim karakteristikama spoljašnje sredine/pojavama u okruženju (Whoqol Group, 1995). Iz navedene definicije se jasno izvodi zaključak o kompleksnosti razmatranja ovog pojma koje ne uključuje samo subjektivne ocene fizičkog zdravlja i okruženja već u obzir mora uzeti i kontekst odnosno okruženje, socijalne odnose kao njegovog stalnog pratioca te sve implikacije koje iz toga proizilaze. Kvalitet života povezan sa zdravljem reflektuje procenu ispitanika i njegovo zadovoljstvo trenutnim stepenom funkcionisanja. Jedna od definicija glasi: „kvalitet života povezan sa zdravljem je vrednost pridodata dužini života, modifikovana oštećenjima, funkcionalnim statusom, percepcijama i socijalnim mogućnostima na koje utiču bolest, povrede, lečenje, ali i zdravstvena politika jedne zemlje“ (Patrick & Erickson, 1993). Koncept kvaliteta života povezanog sa zdravljem primarno se sreće u biomedicinskim naukama i za cilj ima diferenciranje zdravstvenog statusa od drugih parametara od uticaja na kvalitet života pacijenata. Svrha ove podele jeste fokusiranje na praktične ali i naučne implikacije koje proizilaze iz ovakve procene, a koje uključuju efikasnost i kvalitet dijagnostičkih i terapijskih procedura i komunikacije sa pacijentima kao i utvrđivanje potencijalnih problema i želja i očekivanja pacijenata u pogledu aspekata života koji su pod direktnim ili indirektnim uticajem njihovog zdravstvenog statusa (Miljanović, 2017). Kvalitet života povezan sa disfagijom opisuje se kao način na koji osoba doživljava uticaj teškoća povezanih sa ishranom, odnosno, kako te teškoće utiču na njegovo svakodnevno funkcionisanje u različitim životnim sferama i situacijama (Clunie et al., 2023). Istraživanja pokazuju da disfagija može rezultirati pojavom anksioznosti i depresije (Karisik et al., 2024; Sadeghi et al., 2021). Anksioznost se u akutnom periodu najčešće dovodi u vezu sa strahom od gušenja tokom jela; socijalna anksioznost, izraženija u hroničnim stadijumima, povezana je sa izmenjenim načinima uzimanja hrane (Kalkers et al., 2022). Pacijenti mogu biti zabrinuti zbog nemogućnosti

da se samostalno hrane, potrebe da modifikuju hranu koju konzumiraju, terapijskih manevara koje koriste tokom jela, nemogućnosti da se pridržavaju pravila pristojnog ponašanja tokom obroka usled neophodnih prilagođavanja i slično. Ovi činioci doprinose osećaju stida zbog čega neretko pribegavaju izolaciji, izbegavanju situacije jela u društvu, odbijanju da učestvuju u društvenim događajima i postepenom smanjivanju kruga ljudi sa kojima ulaze u interakcije. Zavisnost od tuđe nege i pomoći i nizak nivo socijalne participacije dovode do gubitka samopozdanja te osećaju pacijenata da su drugima na teretu. (Pizzorni, 2017). Trenutni rehabilitacioni okvir zanemaruje ulogu psihosocijalnih aspekata poremećaja gutanja fokusirajući se na poboljšanje fizičke funkcionalnosti. Martino i saradnici (Martino et al., 2009) su u svom istraživanju poredili perspektive pacijenata, onih koji o njima brinu i kliničara u pogledu težine i pridodate važnosti sekvelama disfagije. Analizom rezultata zaključili su da pacijenti najveću važnost pridaju psihološkim posledicama dok su oni koji brinu o pacijentima, kao i kliničari, najveću važnost pridavali kliničkim/fizičkim posledicama koje se tiču npr. respiratorne simptomatologije ili nutritivnog statusa. Ovaj trend opaža se i u kliničkoj praksi a može se objasniti primarnom brigom kliničara za pacijentov život u smislu preživljavanja; osim toga, kao mogućnost navodi se i nedovoljna obučenosť kliničara i porodice za pružanje psihološke podrške kao i stigma koja, nažalost, još uvek prati temu mentalnog zdravlja. Brojni uzročnici i funkcionalne posledice disfagije rezultuju različitim uticajem na kvalitet života pacijenata. U populaciji pacijenata nakon laringektomije sreće se značajno niži kvalitet života u situaciji kada je disfagija jedna od sekvela a što se ogleda u nemogućnosti ispunjavanja različitih životnih uloga (Petrović Lazić et al., 2022). Kvalitet života pacijenata sa disfagijom neurogene etiologije, pogotovo kada se radi o bolestima progresivnog karaktera, predmet je interesovanja brojnih studija. Disfagija u okviru kliničke slike Parkinsonove bolesti značajno utiče na svakodnevno funkcionisanje pacijenata u svim domenima, a uticaj se posebno ogleda u produžavanju trajanja obroka, ali i brzom zamaranju, prisustvu straha od zagrenjavanja i gušenja i ograničavanju izbora namirnica za konzumaciju (Chan et al., 2022). Takođe, pronađena je značajna povezanost između kvaliteta života specifičnog za gutanje, opšteg kvaliteta života i depresivnosti (Cosentino et al., 2022). Slična situacija zapaža se i kod pacijenata sa multiplom sklerozom pri čemu godine, dužina trajanja bolesti i tip bolesti značajno utiču na skorove dobijene primenom specifičnih upitnika (Tahir et al., 2020). Uz prethodno navedene simptome, disfagija u okviru kliničke slike Hantingtonove horee manifestuje se i gubitkom na težini, što je jedan od indikatora progresije bolesti i negativnog uticaja na kvalitet života (Manor et al., 2019). Kada rehabilitacione strategije ne daju rezultate, kompenzatorne strategije u vidu alternativnih načina ishrane uzimaju primat. Istraživanja su pokazala da ekstenzivna modifikacija načina ishrane kao terapijski mehanizam može imati negativan uticaj na pacijentovo raspoloženje i samovrednovanje (Ko et al., 2022). Potrebu za modifikacijom konzistencije hrane pacijenti prihvataju veoma teško, konstantno poredeći trenutne i pređašnje sposobnosti što perpetuira stavove o nemogućnosti brige o sebi i pasivne uloge u sopstvenom životu. Slična osećanja i stavovi vezuju se i za uvođenje (par)enteralne ishrane, a prelazak sa oralnog, „normalnog“, na novi način hranjenja brojni pacijenti doživljavaju kao lični poraz (Kenny, 2015). Sklonosti i navike u ishrani deo su ličnog identiteta a često i obeležje pripadnosti određenoj društvenoj grupi. Ograničenja u pogledu ishrane nametnuta od strane terapeuta pacijenti mogu

doživeti kao prisilu i odbiti saradnju sa terapeutom (Smith et al., 2022). Stoga, donošenje odluka u vezi sa modifikacijom ishrane treba da se odvija uz konsultacije sa pacijentom i njegovom porodicom radi kreiranja plana rehabilitacije čija implementacija neće predstavljati problem za pacijenta i članove porodice koji o njemu brinu.

Cilj rada

Cilj ovog rada jeste prikaz najčešće korišćenih metoda i mernih instrumenata u oblasti procene kvaliteta života pacijenata sa poremećajem gutanja u odraslom dobu, uz poseban osvrt na autore sa naših prostora, kroz pregled dostupne literature.

METODE RADA

Sveobuhvatan pregled literature izvršen je korišćenjem sledećih baza podataka: PubMed, Google Scholar, SCIndeks, NaRDuS i ZIR. Termini za uključivanje u pretragu bili su „kvalitet života“, „disfagija“, „poremećaj gutanja“, te njihovi pandani u engleskom jeziku. Inicijalni kriterijumi za izuzeće bili su članci objavljeni na jezicima osim srpskog i engleskog kao i članci objavljeni van desetogodišnjeg vremenskog okvira, iako su dodatni članci van ovog vremenskog okvira identifikovani iz referenci članaka u početnoj pretrazi i uvršteni u rad. Najveći broj izvora činili su istraživački i pregledni naučni radovi objavljeni u periodu od 2014. – 2024. godine, dok je u sadržaj napisanog rada bilo uvršteno i nekoliko stručnih knjiga i doktorskih disertacija.

REZULTATI I DISKUSIJA

Merenje kvaliteta života povezanog sa zdravljem za cilj ima integrisanje objektivnog statusa sa subjektivnim doživljajem zdravstvenog stanja čime se dobija potpuni uvid u uticaj bolesti i modaliteta lečenja na zdravlje pojedinca (Miljanović, 2017). Ipak, instrumenti usmereni na merenje subjektivnih parametara imaju prednost imajući u vidu predmet istraživanja te značaj sopstvene percepcije funkcionisanja koja je, sem u ekstremnim stanjima, gotovo nezavisna od objektivne procene. Merni instrumenti koji se koriste za procenu kvaliteta života povezanog sa zdravljem najčešće obuhvataju intervjue i upitnike koji mogu biti generički ili specifični. Generički upitnici nisu specifični za određenu bolest ili grupaciju pacijenata i mogu se primeniti i u opštoj populaciji. Njihova prednost ogleda se u mogućnosti poređenja rezultata sa normama dobijenim na osnovu testiranja zdrave populacije, kao i mogućnosti poređenja kvaliteta života pacijenata obolelih od različitih bolesti/različitih stanja. Specifični upitnici mogu se konstruisati za određeno stanje, za određenu bolest ili za određenu vrstu tretmana; njihova konstrukcija zahteva dobro poznavanje prirode bolesti/stanja što omogućava multidimenzionalno sagledavanje problema te analizu svih faktora od značaja za kvalitet života specifične populacije, zbog čega su veoma zastupljeni kako u kliničkoj praksi tako i u istraživačkoj delatnosti (Clunie et al., 2023). Grupa autora (Moloney et al., 2023) mapirala je stavke u okviru dva najčešće korišćena instrumenta za procenu ishoda u oblasti disfagije na komponente Međunarodne klasifikacije funkcionisanja i invaliditeta (MKF). Ova klasifikacija je prethodno korišćena za procenu sveobuhvatnosti i prikladnosti različitih mera ishoda povezanih sa zdravljem i obuhvata četiri ključne komponente — funkcije tela, strukture tela, aktivnosti i participaciju i faktore životne

sredine. Uzimajući u obzir ograničenja klasifikacije mapiranje je izvršeno i na komponente taksonomije pod nazivom Mere osnovnih ishoda u ispitivanjima efikasnosti (Core Outcome Measures in Effectiveness Trials - COMET). COMET grupa (Dodd et al., 2018) razvila je detaljnu taksonomiju koja se može koristiti u analizi i klasifikaciji specifičnih mera ishoda a koja obuhvata četiri ključne oblasti i trideset osam različitih domena ishoda. Mapiranje sadržaja instrumenata za procenu subjektivnih doživljaja simptomatologije i ishoda za cilj je imalo evaluaciju širine instrumenta u smislu oblasti funkcionisanja koje obuhvata te isticanje potencijalnih ograničenja pri njegovoj primeni. U okviru MKF klasifikacije nijedan od instrumenata nije uzeo u obzir uticaj sredinskih faktora na doživljaj poteškoća u vezi sa poremećajem gutanja. Sa druge strane, mapiranjem na COMET taksonomiju ishoda uviđeno je nijedna stavka u okviru oba instrumenta ne odgovara ishodima u vezi sa životnim ulogama pojedinca. U nastavku će biti opisano nekoliko najčešće korišćenih instrumenata.

Generički upitnici za procenu kvaliteta života u kontekstu poremećaja gutanja

Najčešće korišćeni generički upitnici za procenu kvaliteta života u okviru populacije pacijenata sa poremećajem gutanja jesu Upitnik o kvalitetu života Svetske zdravstvene organizacije (The World Health Organization Quality of Life Questionnaire, WHOQOL-BREF) (The WHOQOL Group, 1998) i upitnik Short-Form 36 Health Survey (SF-36) (Ware & Sherbourne, 1992). The World Health Organization Quality of Life Questionnaire razvijen je od strane Svetske zdravstvene organizacije u cilju multidimenzionalne procene parametara od značaja za kvalitet života pacijenata sa različitim stanjima. Inicijalna forma upitnika sadržala je 100 pitanja koja su procenjivala 24 aspekta kvaliteta života, te WHOQOL-BREF upitnik zapravo predstavlja njegovu skraćenu verziju kreiranu usled preobimnosti te dugog vremena administracije inicijalne forme. Opšti deo upitnika obuhvata lične podatke o ispitaniku i sastoji se od 6 pitanja. Drugi deo koji se odnosi na procenu kvaliteta života broji 26 pitanja podeljenih u 4 domena: fizičko zdravlje (7 ajtema), psihičko zdravlje/psihološko blagostanje (6 ajtema), socijalna interakcija (3 ajtema) i životna sredina (8 ajtema) te 2 ajtema koja se odnose na sveukupnu ocenu sopstvenog zdravlja i kvaliteta života. Pitanja su data u petostepenoj Likertovoj skali u rasponu od 1 do 5 uz obrazloženje svakog stepena. Skala je usmerena pozitivno, odnosno, veći broj ostvarenih bodova ukazuje na viši stepen kvaliteta života. Upitnik je preveden na više od 70 jezika uključujući i srpsko-hrvatsko-bosanski jezik. U kontekstu poremećaja gutanja ovaj upitnik korišćen je za procenu kvaliteta života pacijenata nakon totalne laringektomije (Maclean et al., 2009), pacijenata sa disfagijom uzrokovanom zračenjem (Li et al., 2019), ezofagealne transplantacije (Gallo et al., 2021) i brojnih drugih bolesti i stanja. Short-Form 36 Health Survey upitnik razvijen je u Sjedinjenim Američkim Državama u okviru studije medicinskih ishoda (MOS – Medical Outcomes Study) koja se bavila samoprocenom zdravstvenog statusa pacijenata sa različitim hroničnim stanjima. Sastoji se iz 36 pitanja od kojih je 35 pitanja podeljeno u 8 oblasti: fizičko funkcionisanje (10 ajtema), fizička uloga (ograničenost aktivnosti zbog fizičkih problema; 4 ajtema), telesni bol (2 ajtema), opšte zdravlje (5 ajtema), vitalnost (4 ajtema), socijalno funkcionisanje (2 ajtema), emocionalna uloga (ograničenost aktivnosti zbog emocionalnih problema; 3 ajtema) i mentalno zdravlje (5 ajtema); jedno pitanje odnosi se na poređenje sadašnjeg, opšteg zdravstvenog statusa u odnosu na period od pre godinu dana. Skala je takođe usmerena

pozitivno – viši skor ukazuje na bolji kvalitet života. Ovaj upitnik predstavlja zlatni standard u proceni kvaliteta života, s obzirom na to da je najčešće korišćen generički upitnik ne samo u populaciji pacijenata sa poremećajem gutanja već i pacijenata sa najrazličitijim bolestima i stanjima, ali i u opštoj populaciji. U odnosu na WHOQOL-BREF koji je usmeren na kvalitet života uopšte, prednost SF-36 upitnika ogleda se u tome što meri kvalitet života povezan sa zdravljem. U oblasti poremećaja gutanja ovaj upitnik korišćen je najpre kao mera efikasnosti terapije te njenog uticaja na kvalitet života pacijenata sa gastroezofagealnom refluksnom bolešću (GERB) (Boltin et al., 2018), pacijenata koji su pretrpeli moždani udar (Zhang et al., 2017), pacijenata uključenih u terapiju zračenjem (Chen et al., 2015) i drugih. Iako često upotrebljavani zbog dobrih psihometrijskih karakteristika te široke rasprostranjenosti, generički upitnici ne pružaju detaljne informacije o različitim problemima sa kojima se susreću osobe kao posledicom poremećaja gutanja.

Specifični upitnici za procenu kvaliteta života pacijenata sa poremećajem gutanja Imajuću u vidu učestalost javljanja disfagije u okviru kliničke slike različitih stanja brojni specifični upitnici su razvijeni, velikim delom i standardizovani, za potrebe ispitivanja uticaja ovog poremećaja na kvalitet života pacijenata (Patel et al., 2017). Kako se simptomatologija i metode lečenja i rehabilitacije razlikuju u zavisnosti od etiologije/osnovnog stanja čiji je disfagija simptom kao i primarne lokalizacije patološkog procesa i upitnici zahtevaju svojevrsnu sistematizaciju u odnosu na ovu podelu.

Za potrebe procene kvaliteta života pacijenata sa određenim stanjima u okviru kojih se disfagija javlja kao jedan od simptoma razvijeno je nekoliko upitnika: Gastrointestinal Quality of Life Index (GIQLI) (Eypasch et al., 1995), za procenu pacijenata sa gastrointestinalnim bolestima; University of Washington Revised Quality of Life Instrument (UW-QOL-R) (Weymuller et al., 2001) kao i The Head and Neck Quality of Life (HNQOL) (Terrell, 1997) za procenu kvaliteta života pacijenata sa karcinomom glave i vrata; Radboud Oral Motor Inventory for Parkinson's Disease (ROMP) (Kalf et al., 2011) za procenu simptomatologije govora, gutanja i kontrole pljuvačke te njihovog uticaja na kvalitet života kod pacijenata sa Parkinsonovom bolešću, Dysphagia in Multiple Sclerosis (DYMUS) upitnik (Bergamaschi et al., 2008) za procenu simptoma disfagije kod pacijenata obolelih od multiple skleroze i mnogi drugi. Od navedenih, DYMUS upitnik predstavlja najčešće korišćen instrument i razvijen je specijalno za skrining disfagije kod pacijenata sa multiplom sklerozom. Instrument sadrži 10 pitanja sa da/ne odgovorima koja se tiču gutanja čvrste hrane i tečnosti a ukupan rezultat veći od 1 ukazuje na prisustvo disfagije. Iako je instrument pokazao izuzetno dobre psihometrijske karakteristike on nije primarno namenjen proceni kvaliteta života i pretežno se koristi u svrhe skrininga i usmeravanja intervencije. U odnosu na primarnu lokalizaciju patološkog procesa koji uzrokuje poremećaj gutanja razlikujemo upitnike koji se pretežno fokusiraju na simptomatologiju ezofagealne i upitnike koji se pretežno fokusiraju na simptomatologiju orofaringealne disfagije. Upitnik specifično razvijen za potrebe procene pacijenata sa ezofagealnom disfagijom jeste Mayo Dysphagia Questionnaire-30 (MDQ-30) (McElhiney et al., 2010). Sadrži 28 ajtema a pitanja u okviru ovog upitnika fokusiraju se na teškoće pri gutanju hrane različitih konzistencija s obzirom na važnost ovih informacija u diferencijalnoj dijagnozi te planiranju lečenja i rehabilitacije. Orofaringealna disfagija najčešći je oblik disfagije te spada u polje rada

različitih stručnjaka (otorinolaringolog, logoped, stomatolog i specijalista maksilofacijalne hirurgije i dr.) zbog čega su za potrebe procene kvaliteta života pacijenata sa ovim poremećajem konstruisani brojni upitnici od kojih će biti navedeno nekoliko: MDADI (M.D. Anderson Dysphagia Inventory) (Chen, 2001), SWAL QOL/SWAL CARE (Swallowing Quality of Life/Swallowing Quality of Care) (McHorney et al., 2002), EAT-10 (Eating Assessment Tool - 10) (Belafsky et al., 2008), DHI (Dysphagia Handicap Index) (Silbergleit et al., 2012) te brojni drugi upitnici. MDADI upitnik dizajniran je za potrebe samoprocene uticaja disfagije na kvalitet života pacijenata sa karcinomom glave i vrata a čije lečenje podrazumeva hirurški pristup i hemoterapiju. Ipak, ovaj upitnik se pokazao korisnim za procenu kvaliteta života pacijenata sa poremećajem gutanja nezavisno od njegove etiologije. Sastoji se od 20 pitanja kojima se procenjuju 4 aspekta kvaliteta života: globalni, emocionalni, fizički i funkcionalni aspekt. Odgovori na pitanja dati su u petostepenoj skali Likertovog tipa. Upitnik daje mogućnost dobijanja 2 skora: globalni i kompozitni. Globalni skor dobija se ocenjivanjem jednog pitanja koje se odnosi na samoprocenu uticaja prisustva disfagije na celokupno funkcionisanje pacijenta. Kompozitni skor dobija se sumiranjem skorova na preostalih 19 pitanja na osnovu čega se dobija informacija o funkcionisanju u okviru specifičnih domena. Upitnik je slobodno dostupan na engleskom jeziku i korišćen je u brojnim istraživanjima sa u cilju merenja ishoda povezanih sa disfagijom nakon operacija glave i vrata (Cunning et al., 2023, MD Anderson Head and Neck Cancer Symptom Working Group et al., 2019) kao i provere efikasnosti različitih vrsta tretmana (Patterson et al., 2018).

SWAL QOL/SWAL CARE (Swallowing Quality of Life/Swallowing Quality of Care) predstavlja zlatni standard u oblasti procene kvaliteta života osoba sa disfagijom. Normiran je na 386 pacijenata sa orofaringealnom disfagijom različite etiologije (vaskularna, neurodegenerativna, neoplastična, traumatska) i validiran u odnosu na videofluoroskopska ispitivanja. Sastoji se iz dva dela: prvi deo, SWAL QOL, sadrži 44 ajtema koji procenjuju uticaj prisustva disfagije na kvalitet života pacijenata, uključujući i 14 pitanja koja ispituju prisustvo specifičnih simptoma poput traheobronhijalne aspiracije i laringealne penetracije. Drugi deo, SWAL CARE, sadrži 15 ajtema koji procenjuju efikasnost terapijske intervencije. Vreme administracije je 20+ minuta što može uticati na pacijentovu motivaciju te njegovo korišćenje u svakodnevnoj praksi. Ipak, činjenica da sadrži pitanja vezana za specifičnu simptomatologiju te efikasnost terapijske intervencije a što usmerava kliničku procenu, planiranje i evaluaciju tretmana čini ga nezamenljivim instrumentom u oblasti procene kvaliteta života pacijenata sa disfagijom (Keage et al., 2015).

Dysphagia Handicap Index (DHI) predstavlja upitnik za samoprocenu funkcije gutanja u prisustvu simptoma orofaringealne disfagije. Sastoji se od 25 izjava usmerenih na tri aspekta kvaliteta života pacijenata sa disfagijom: funkcionalni, fizički i emocionalni. Za odgovore je korišćena trostepena i sedmostepena Likertova skala a maksimalan skor je 100 poena. Prednosti DHI instrumenta u odnosu na SWAL QOL instrument ogleđaju se u brzini administracije kao i jednostavnoj formulaciji izjava što omogućava primenu u radu sa pacijentima iz različitih populacija (Speyer, 2013).

Eating Assessment Tool – 10 (EAT-10) razvijen je kao skrining instrument sa ciljem identifikacije prisustva rizika od disfagije. Sastoji se od 10 tvrdnji dok su odgovori dati u vidu petostepene skale Likertovog tipa u rasponu od 0 (bez problema) do 4 (izražen

problem) sa ukupnim rezultatom od 40. Veoma je zastupljen u kliničkoj i istraživačkoj praksi a njegove prednosti uključuju brzinu i jednostavnost administracije kao i mogućnost korišćenja u radu sa različitim populacijama pacijenata (Zhang et al., 2023). Izbor odgovarajućeg upitnika zavisi od više činilaca, među kojima su i specifičnost upitnika, primenljivost u radu sa različitim populacijama pacijenata, validnost, vreme administracije i mnogi drugi (Timmerman et al., 2014). Još jedan od činilaca svakako je dostupnost upitnika, kako u pogledu njegove pristupačnosti tako i u pogledu validiranih adaptacija za određena govorna područja.

Procena kvaliteta života osoba sa disfagijom na našim prostorima

Primena specifičnih instrumenata za procenu kvaliteta života osoba sa poremećajem gutanja na našim prostorima još uvek je u povoju. Kostić i saradnici (2011) ispitivali su kvalitet života pacijenata sa ahalazijom jednaka čiji je disfagija jedan od prominentnih simptoma. Istraživanje je vršeno u Švedskoj i obuhvatilo je 56 pacijenata sa 3 različite klinike. Uz standardni protokol za dijagnostikovanje ahalazije (endoskopija i manometrija), korišćena je i Watson Dysphagia Scale (WDS) za detekciju i ocenu težine disfagije. Za procenu kvaliteta života korišćeni su generički – Psychological General Well Being index (PGWB) i specifični – Gastrointestinal Symptom Rating Scale (GSRS) upitnici. PGWB instrument sadrži 22 ajtema podeljenih u u 6 oblasti: anksioznost, depresivno raspoloženje, pozitivno raspoloženje, ocena opšteg zdravstvenog stanja, samokontrola i vitalnost. Rezultati su pokazali značajno niže skorove kvaliteta života pacijenata koji su učestvovali u istraživanju u odnosu na prosečne skorove tipične populacije u Švedskoj. Ova deterioracija posebno je bila izražena u okviru ajtema opšteg zdravstvenog stanja i vitalnosti, što autori dovode u vezu sa prisustvom disfagije kod većine pacijenata, kao i činjenicom da su problemi sa gutanjem u proseku trajali 5.5 meseci pre dobijanja dijagnoze. Stančić i saradnici (2009) sproveli su istraživanje o uticaju oralnog zdravlja na kvalitet života pacijenata zavisnih od tuđe nege. U okviru Instituta za gerijatriju Kliničko Bolničkog Centra Zvezdara ispitano je 50 pacijenata. Stomatološkim pregledom utvrđeni su dentalni status, stanje potpornih tkiva prisutnih zuba, prisustvo zubnih nadoknada i njihova funkcionalnost a uticaj stanja oralnog zdravlja na vrednosti kvaliteta života ispitan je pomoću upitnika OHIP (Oral Health Impact Profile). Ovaj instrument ispituje očuvanost funkcija govora, žvakanja i gutanja, prisustvo boli i sl., sa postojećim stanjem zuba i eventualno prisutnim zubnim nadokadama. Utvrđeno je da 36 pacijenata ima skor koji pokazuje visok uticaj narušenog oralnog zdravlja na kvalitet života. Krejović-Trivić i saradnici (2018) ispitivali su uticaj totalne laringektomije na kvalitet života pacijenata. Istraživanje je sprovedeno na Klinici za otorinolaringologiju i maksilofacijalnu hirurgiju Kliničkog centra Srbije i obuhvatalo je 233 pacijenta kod kojih je zbog verifikovanog karcinoma larinksa učinjena totalna laringektomija. Pacijenti su podeljeni u 2 grupe – kod 168 laringektomisanih pacijenta sprovedena je fonijatrijska rehabilitacija, dok kod preostalih 55 pacijenata, usled nedostatka motivacije ili nemogućnosti prisustvovanja, rehabilitacija nije sprovedena. Jedan od upitnika koji su pacijenti popunjavali bio je i QLQ-H&N43 (Quality of Life Questionnaire - Head and Neck Module) koji sadrži ajtem koji se odnosi na teškoće pri gutanju. Analiza rezultata pokazala je da su poremećaji gutanja bili prisutni kod obe grupe pacijenata, što je doprinelo lošijem kvalitetu života pacijenata. Ipak, pacijenti iz grupe kod koje je sprovedena fonijatrijska rehabilitacija

znatno su ređe prijavljivali probleme sa gutanjem, što ukazuje na značaj pravovremenog uključivanja u proces rehabilitacije. Bunijevac i saradnici (2020) takođe su ispitivali uticaj totalne laringektomije na kvalitet života pacijenata pre i posle govorne rehabilitacije. Istraživanje je vršeno u JZU “Sveti Vračevi” u Bijeljini i Vojnomedicinskoj akademiji u Beogradu i obuhvatilo je 50 ispitanika. Za procenu kvaliteta života korišćen je HNQOL (The University of Michigan Head and Neck Quality of Life Instrument). Pre rehabilitacije ispitanici su imali umerene smetnje na subskali vezanoj za žvakanje/gutanje, što se negativno odražavalo na kvalitet života. Statistički značajne razlike pronađene su na svim subskalama nakon sprovedene rehabilitacije, uključujući i sposobnost žvakanja/gutanja, iako se rehabilitacija primarno odnosila na fonopedski tretman, što takođe ukazuje na značaj uključivanja pacijenata u rehabilitacioni proces. Mizdrak (2022) u okviru svog master rada prevodi i prilagođava M.D. Anderson Dysphagia Inventory (MDADI) upitnik hrvatskom jeziku te uz primenu University of Washington Quality of Life Questionnaire (UW-QOL) sprovodi istraživanje sa pacijentima nakon totalne laringektomije. Istraživanje je sprovedeno u KBC Split i obuhvatalo je 30 ispitanika podeljenih u dve grupe: prvu grupu činili su ispitanici koji nisu primili adjuvantnu onkološku terapiju (radiološko/hemoterapijsko lečenje) dok su drugu grupu činili pacijenti koji su bili uključeni u proces adjuvantnog lečenja. Rezultati pokazuju visok kvalitet života te zadovoljavajuću mogućnost gutanja u obe grupe dok su mogućnosti gutanja i žvakanja bile manje narušene u prvoj grupi učesnika.

Bartolović Vučković i saradnici (2023) na hrvatski jezik su preveli i prilagodili Dysphagia in Multiple Sclerosis (DYMUS) upitnik. Adaptirana verzija pokazala je dobre psihometrijske karakteristike te predstavlja važan alat za procenu disfagije kod pacijenata sa multimplom sklerozom. Analizom dosadašnjih publikacija na našim prostorima možemo zaključiti da se uticaj poremećaja gutanja na kvalitet života razmatra primarno kao sastavni deo kliničke slike drugih stanja – ahalazije jednjaka, narušenog oralnog zdravlja, laringektomije, multiple skleroze i drugih. Stanje u svetu je značajno drugačije; poremećaji gutanja te njihov uticaj na kvalitet života ekstenzivno se proučavaju radi unapređenja rehabilitacionog pristupa, kako u interakciji sa drugim činiocima od značaja, tako i samostalno.

ZAKLJUČAK

Poremećaj gutanja predstavlja čest simptom bolesti različite etiologije sa generalno lošom prognozom i razarajućim uticajem na fizičko i mentalno zdravlje pacijenta. I pored činjenice da su u poslednjih nekoliko decenija u svetu dizajnirani i standardizovani brojni instrumenti za procenu kvaliteta života pacijenata sa ovim poremećajem, evidentan je nedostatak specifičnih instrumenata na našim prostorima koji bi omogućili praćenje efikasnosti i kvaliteta tretmana što se velikim delom ogleda u subjektivnom doživljaju kvaliteta života pacijenata. Kliničke posledice disfagije poput aspiracione pneumonije, lošeg nutritivnog statusa i dehidracije ali i psihosocijalne posledice poput anksioznosti, depresije i socijalne izolacije ukazuju na potrebu razvijanja sistemskog pristupa merenju kvaliteta života ovih pacijenata u cilju unapređenja brige o pacijentima. Savremeni rehabilitacioni okvir podrazumeva angažovanje multidisciplinarnog tima radi kreiranja sveobuhvatnog i efikasnog plana rehabilitacije i njegove implementacije, sa

naglasakom na kvalitetu života pacijenata. Ovim putem naglašavamo važnost konstruisanja studija koje bi omogućile adekvatan prevod i validaciju instrumenata za procenu kvaliteta života pacijenata sa disfagijom na našim prostorima.

LITERATURA

- Bartolović Vučković, J., Kolundžić, Z., Šimunjak, B., & Šimunjak, T. (2023). DYMUS-Hr self-assessment questionnaire (Croatian version) for dysphagia in multiple sclerosis-validity, reliability, and cross-cultural adaptation. *Neurological Sciences*, *44*(10), 3637-3645. <https://doi.org/10.1007/s10072-023-06850-5>
- Belafsky, P. C., Mouadeb, D. A., Rees, C. J., Pryor, J. C., Postma, G. N., Allen, J., & Leonard, R. J. (2008). Validity and reliability of the Eating Assessment Tool (EAT-10). *The Annals of otology, rhinology, and laryngology*, *117*(12), 919-924. <https://doi.org/10.1177/000348940811701210>
- Bergamaschi, R., Crivelli, P., Rezzani, C., Patti, F., Solaro, C., Rossi, P., Restivo, D., Maimone, D., Romani, A., Bastianello, S., Tavazzi, E., D'Amico, E., Montomoli, C., & Cosi, V. (2008). The DYMUS questionnaire for the assessment of dysphagia in multiple sclerosis. *Journal of the neurological sciences*, *269*(1-2), 49-53. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2007.12.021>
- Boltin, D., Zvidi, I., Raskin, M., Kayless, H., Schmilovitz-Weiss, H., Gingold-Belfer, R., Niv, Y., & Dickman, R. (2018). Effect of Postprandial Administration of Esomeprazole on Reflux Symptoms in Gastroesophageal Reflux Disease: A Randomized, Controlled Trial. *Digestive Diseases*, *36*(4), 257-263. <https://doi.org/10.1159/000489557>
- Bunijevac, M., Milošević, N., Čolić, G., Čauševac, D., & Ristić, I. (2020). Subjektivna procena kvaliteta života laringektomiranih pacijenata pre i nakon govorne rehabilitacije. *Timočki medicinski glasnik*, *45*(1-2), 25-31. <https://doi.org/10.5937/tmg2001025B>
- Bushuven, S., Niebel, I., Huber, J., & Diesener, P. (2022). Emotional and Psychological Effects of Dysphagia: Validation of the Jugendwerk Dysphagia Emotion and Family Assessment (JDEFA). *Dysphagia*, *37*(2), 375-391. <https://doi.org/10.1007/s00455-021-10289-1>
- Chan, H. F., Ng, M. L., Kim, H., & Kim, D. Y. (2022). Swallowing-related quality of life among oral-feeding Chinese patients with Parkinson's disease - a preliminary study using Chinese SWAL-QOL. *Disability and Rehabilitation*, *44* (7), 1077-1083. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1791979>
- Chen, A. Y., Frankowski, R., Bishop-Leone, J., Hebert, T., Leyk, S., Lewin, J., & Goepfert, H. (2001). The development and validation of a dysphagia-specific quality-of-life questionnaire for patients with head and neck cancer: the M. D. Anderson dysphagia inventory. *Archives of Otolaryngology--Head & Neck Surgery*, *127*(7), 870-876.
- Chen, J., Liu, P., Wang, Q., Wu, L., & Zhang, X. (2015). Influence of Intensity-Modulated Radiation Therapy on the Life Quality of Patients with Nasopharyngeal Carcinoma. *Cell Biochemistry and Biophysics*, *73*(3), 731-736. <https://doi.org/10.1007/s12013-015-0638-0>
- Clunie, G., Toft, K., Simson, G., Dawson, C., & Govender, R. (2023). Current concepts and considerations in measuring dysphagia-related quality of life for people with head and neck disease. *Current Otorhinolaryngology Reports*, *11*(2), 174-181. <https://doi.org/10.1007/s40136-023-00450-9>
- Cosentino, G., Avenali, M., Schindler, A., Pizzorni, N., Montomoli, C., Abbruzzese, G., Antonini, A., Barbiera, F., Benazzo, M., Benarroch, E. E., Bertino, G., Cereda, E., Clavè, P., Cortelli, P., Eleopra, R., Ferrari, C., Hamdy, S., Huckabee, M. L., Lopiano, L., Marchese Ragona, R., ... Alfonsi, E. (2022). A multinational consensus on dysphagia in Parkinson's disease: screening, diagnosis and prognostic value. *Journal of Neurology*, *269*(3), 1335-1352. <https://doi.org/10.1007/s00415-021-10739-8>
- Dodd, S., Clarke, M., Becker, L., Mavergames, C., Fish, R., & Williamson, P. R. (2018). A taxonomy has been developed for outcomes in medical research to help improve

- knowledge discovery. *Journal of Clinical Epidemiology*, 96, 84-92. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.12.020>
- Eypasch, E., Williams, J. I., Wood-Dauphinee, S., Ure, B. M., Schmülling, C., Neugebauer, E., & Troidl, H. (1995). Gastrointestinal Quality of Life Index: development, validation and application of a new instrument. *The British Journal of Surgery*, 82(2), 216-222. <https://doi.org/10.1002/bjs.1800820229>
- Gallo, G., van Tuyl van Serooskerken, E. S., Tytgat, S. H. A. J., van der Zee, D. C., Keyzer-Dekker, C. M. G., Zwaveling, S., Hulscher, J. B. F., Groen, H., & Lindeboom, M. Y. A. (2021). Quality of life after esophageal replacement in children. *Journal of Pediatric Surgery*, 56(2), 239-244. <https://doi.org/10.1016/j.jpedsurg.2020.07.014>
- George, R. G., & Jagtap, M. (2022). Impact of Swallowing Impairment on Quality of Life of Individuals with Dysphagia. *Indian Journal of Otolaryngology and Head and Neck Surgery*, 74(Suppl 3), 5473-5477. <https://doi.org/10.1007/s12070-021-02798-0>
- Kalf, J. G., Borm, G. F., de Swart, B. J., Bloem, B. R., Zwarts, M. J., & Munneke, M. (2011). Reproducibility and validity of patient-rated assessment of speech, swallowing, and saliva control in Parkinson's disease. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 92(7), 1152-1158. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2011.02.011>
- Kalkers, K., Schols, J. M. G. A., van Zwet, E. W., & Roos, R. A. C. (2022). Dysphagia, Fear of Choking and Preventive Measures in Patients with Huntington's Disease: The Perspectives of Patients and Caregivers in Long-Term Care. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, 26(4), 332-338. <https://doi.org/10.1007/s12603-022-1743-6>
- Karisik, A., Dejakum, B., Moelgg, K., Komarek, S., Toell, T., Mayer-Suess, L., Pechlaner, R., Kostner, S., Sollereder, S., Kiechl, S., Rossi, S., Schoenherr, G., Lang, W., Kiechl, S., Knoflach, M., Boehme, C., & STROKE-CARD Registry study group (2024). Association between dysphagia and symptoms of depression and anxiety after ischemic stroke. *European Journal of Neurology*, 31(5), e16224. <https://doi.org/10.1111/ene.16224>
- Keage, M., Delatycki, M., Corben, L., & Vogel, A. (2015). A systematic review of self-reported swallowing assessments in progressive neurological disorders. *Dysphagia*, 30(1), 27-46. <https://doi.org/10.1007/s00455-014-9579-9>
- Kenny B. (2015). Food Culture, Preferences and Ethics in Dysphagia Management. *Bioethics*, 29(9), 646-652. <https://doi.org/10.1111/bioe.12189>
- Kostić, S., Ruth, M., Kjellin, A., Lundell, L., Svartholm, E., Andersson, M., & Lönroth, H. (2011). Klinički kvalitet života i manometrijski nalazi kod novodijagnostifikovanih slučajeva sa ahalazijom. *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, 28(4), 209-218.
- Krejovic-Trivic, S., Milovanovic, J., Parapid, B., Vukasinovic, M., Mikovic, N., & Trivic, A. (2018). Quality of life of laryngectomized patients in Serbia. *Srpski Arhiv Za Celokupno Lekarstvo*, 146(11-12), 657662. <http://dx.doi.org/10.2298/SARH180926071K>
- Li, H., Li, L., Huang, X., Li, Y., Zou, T., Zhuo, X., Chen, Y., Liu, Y., & Tang, Y. (2019). Radiotherapy-induced dysphagia and its impact on quality of life in patients with nasopharyngeal carcinoma. *Strahlentherapie und Onkologie*, 195(6), 457-467. <https://doi.org/10.1007/s00066-018-01421-6>
- Lisiecka, D., Kelly, H., & Jackson, J. (2021). How do people with Motor Neurone Disease experience dysphagia? A qualitative investigation of personal experiences. *Disability and Rehabilitation*, 43(4), 479-488. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1630487>
- Maclean, J., Cotton, S., & Perry, A. (2009). Dysphagia following a total laryngectomy: the effect on quality of life, functioning, and psychological well-being. *Dysphagia*, 24(3), 314-321. <https://doi.org/10.1007/s00455-009-9209-0>
- Martino, R., Beaton, D., & Diamant, N. E. (2009). Using different perspectives to generate items for a new scale measuring medical outcomes of dysphagia (MOD). *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(5), 518-526. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2008.05.007>
- McElhiney, J., Lohse, M. R., Arora, A. S., Peloquin, J. M., Geno, D. M., Kuntz, M. M., Enders, F. B., Fredericksen, M., Abdalla, A. A., Khan, Y., Talley, N. J., Diehl, N. N., Beebe, T. J.,

- Harris, A. M., Farrugia, G., Graner, D. E., Murray, J. A., Locke, G. R., 3rd, Grothe, R. M., Crowell, M. D., ... Romero, Y. (2010). The Mayo Dysphagia Questionnaire-30: documentation of reliability and validity of a tool for interventional trials in adults with esophageal disease. *Dysphagia*, 25(3), 221-230. <https://doi.org/10.1007/s00455-009-9246-8>
- McHorney, C. A., Robbins, J., Lomax, K., Rosenbek, J. C., Chignell, K., Kramer, A. E., & Bricker, D. E. (2002). The SWAL-QOL and SWAL-CARE outcomes tool for oropharyngeal dysphagia in adults: III. Documentation of reliability and validity. *Dysphagia*, 17(2), 97-114. <https://doi.org/10.1007/s00455-001-0109-1>
- MD Anderson Head and Neck Cancer Symptom Working Group, Grant, S., Kamal, M., Mohamed, A. S. R., Zaveri, J., Barrow, M. P., Gunn, G. B., Lai, S. Y., Lewin, J. S., Rosenthal, D. I., Wang, X. S., Fuller, C. D., & Hutcheson, K. A. (2019). Single-item discrimination of quality-of-life-altering dysphagia among 714 long-term oropharyngeal cancer survivors: Comparison of patient-reported outcome measures of swallowing. *Cancer*, 125(10), 1654-1664. <https://doi.org/10.1002/cncr.31957>
- Miljanović, G. (2017). *Kvalitet života bolesnika na hroničnoj hemodijalizi i sa transplantiranim bubregom* (Doktorska disertacija). Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet medicinskih nauka.
- Mizdrak, E. (2022). *Kvaliteta života bolesnika nakon totalne laringektomije* (Master rad). Split: Univerzitet u Splitu.
- Moloney, J., Regan, J., & Walshe, M. (2023). Patient Reported Outcome Measures in Dysphagia Research Following Stroke: A Scoping Review and Qualitative Analysis. *Dysphagia*, 38(1), 181-190. <https://doi.org/10.1007/s00455-022-10448-y>
- Nutting, C., Finneran, L., Roe, J., Sydenham, M. A., Beasley, M., Bhide, S., Boon, C., Cook, A., De Winton, E., Emson, M., Foran, B., Frogley, R., Petkar, I., Pettit, L., Rooney, K., Roques, T., Srinivasan, D., Tyler, J., Hall, E., & DARS Trialist Group (2023). Dysphagia-optimised intensity-modulated radiotherapy versus standard intensity-modulated radiotherapy in patients with head and neck cancer (DARS): a phase 3, multicentre, randomised, controlled trial. *The Lancet Oncology*, 24(8), 868-880. [https://doi.org/10.1016/s1470-2045\(23\)00265-6](https://doi.org/10.1016/s1470-2045(23)00265-6)
- Patel, D. A., Sharda, R., Hovis, K. L., Nichols, E. E., Sathe, N., Penson, D. F., Feurer, I. D., McPheeters, M. L., Vaezi, M. F., & Francis, D. O. (2017). Patient-reported outcome measures in dysphagia: A systematic review of instrument development and validation. *Diseases of the Esophagus*, 30(5), 1-23. <https://doi.org/10.1093/dote/dow028>
- Patrick, D.L., & Erickson, P. (1993). *Health status and health policy: Quality of life in health care evaluation and resource allocation*. Oxford University Press, New York.
- Patterson, J. M., Fay, M., Exley, C., McColl, E., Breckons, M., & Deary, V. (2018). Feasibility and acceptability of combining cognitive behavioural therapy techniques with swallowing therapy in head and neck cancer dysphagia. *BMC cancer*, 18(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s12885-017-3892-2>
- Petrović Lazić, M., Babac, S., & Ilić Savić, I. (2022). Disfagija kod pacijenata nakon totalne laringektomije. U T. Kovačević, S. Banković i I. Arsenić (Ur.), *Obrazovanje i rehabilitacija odraslih osoba sa smetnjama u razvoju i problemima u ponašanju* (pp. 133-139). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Pizzorni, N. (2017). Social and phycologic impact of dysphagia. In *Dysphagia: diagnosis and treatment* (2nd ed., Vol. 1, pp. 873-886). Cham: Springer International Publishing.
- Sadeghi, Z., Ghoreishi, Z. S., Flowers, H., Mohammadkhani, P., Ashtari, F., & Noroozi, M. (2021). Depression, Anxiety, and Stress Relative to Swallowing Impairment in Persons with Multiple Sclerosis. *Dysphagia*, 36(5), 902-909. <https://doi.org/10.1007/s00455-020-10207-x>
- Silbergleit, A. K., Schultz, L., Jacobson, B. H., Beardsley, T., & Johnson, A. F. (2012). The Dysphagia handicap index: development and validation. *Dysphagia*, 27(1), 46-52. <https://doi.org/10.1007/s00455-011-9336-2>

- Siwiec, R., & Babaei, A. (2020). Oropharyngeal dysphagia. In *Evaluation and management of dysphagia: an evidence-based approach* (1st ed., Vol. 1, pp. 43–62). Essay, Cham: Springer Nature Switzerland.
- Smith, R., Bryant, L., & Hemsley, B. (2022). Dysphagia and quality of life, participation, and inclusion experiences and outcomes for adults and children with dysphagia: A scoping review. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(1), 181-196. https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-21-00162
- Speyer R. (2013). Oropharyngeal dysphagia: screening and assessment. *Otolaryngologic clinics of North America*, 46(6), 989-1008. <https://doi.org/10.1016/j.otc.2013.08.004>
- Stančić, I., Tihaček Šojić, L., Jelenković, A., & Milić, A. (2009). Uticaj oralnog zdravlja na kvalitet života pacijenata zavisnih od tuđe nege. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 44, 51-57.
- Tahir, E., Kavaz, E., Kemal, Ö., Şen, S., & Terzi, M. (2020). Screening of dysphagia by DYMUS (Dysphagia in multiple sclerosis) and SWALQoL (Swallowing quality of life) surveys in patients with multiple sclerosis. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, 45, 102397. <https://doi.org/10.1016/j.msard.2020.102397>
- Terrell, J. E., Nanavati, K. A., Esclamado, R. M., Bishop, J. K., Bradford, C. R., & Wolf, G. T. (1997). Head and neck cancer-specific quality of life: instrument validation. *Archives of Otolaryngology--Head & Neck Surgery*, 123(10), 1125-1132. <https://doi.org/10.1001/archotol.1997.01900100101014>
- The WHOQOL Group. (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. *Psychological Medicine*, 28(3), 551-558. <https://doi.org/10.1017/s0033291798006667>
- Timmerman, A. A., Speyer, R., Heijnen, B. J., & Klijn-Zwijnenberg, I. R. (2014). Psychometric characteristics of health-related quality-of-life questionnaires in oropharyngeal dysphagia. *Dysphagia*, 29(2), 183-198. <https://doi.org/10.1007/s00455-013-9511-8>
- Ware, J. E., Jr, & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473-483.
- Weymuller, E. A., Jr, Alsarraf, R., Yueh, B., Deleyiannis, F. W., & Coltrera, M. D. (2001). Analysis of the performance characteristics of the University of Washington Quality of Life instrument and its modification (UW-QOL-R). *Archives of Otolaryngology--Head & Neck Surgery*, 127(5), 489-493. <https://doi.org/10.1001/archotol.127.5.489>
- Whoqol Group. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403-1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-k](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-k)
- Zeng, H., Zeng, X., Xiong, N., Wang, L., Yang, Y., Wang, L., Li, H., & Zhao, W. (2024). How stroke-related dysphagia relates to quality of life: the mediating role of nutritional status and psychological disorders, and the moderating effect of enteral nutrition mode. *Frontiers in Nutrition*, 11, 1339694. <https://doi.org/10.3389/fnut.2024.1339694>
- Zhang, P. P., Yuan, Y., Lu, D. Z., Li, T. T., Zhang, H., Wang, H. Y., & Wang, X. W. (2023). Diagnostic Accuracy of the Eating Assessment Tool-10 (EAT-10) in Screening Dysphagia: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Dysphagia*, 38(1), 145-158. <https://doi.org/10.1007/s00455-022-10486-6>
- Zhang, S. Y., Liu, S. B., Wu, W., Chen, Y. M., Liao, K. L., Xiang, Y., & Pan, D. (2017). [Clinical Trials for Treatment of Stroke Patients with Dysphagia by Vitalstim Electroacupuncture Combined with Swallowing Rehabilitation Training]. *Zhen ci yan jiu = Acupuncture Research*, 42(2), 168-172.

MJERENJE ZADOVOLJSTVA KORISNIKA SOCIJALNIM USLUGAMA - PILOTIRANJE UPITNIKA

MEASURING USER SATISFACTION WITH SOCIAL SERVICES - PILOTING OF THE QUESTIONNAIRE

Marija ALFIREV, Jelena KENDEL ČULAR

Centar za socijalnu inkluziju Šibenik, Šibenik, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Pružanje kvalitetnih usluga u zajednici odraslim osobama s intelektualnim teškoćama predstavlja temeljni zadatak za pružatelje usluga. Osobno usmjereni pristup, usluge utemeljene u zajednici i odgovarajuća podrška trebali bi osigurati postizanje ciljeva i želja pojedinaca te njihovo zadovoljstvo pruženim uslugama. Na kvalitetu života, a time i zadovoljstvo utječu pojedinačni, organizacijski i okolišni čimbenici. Kvaliteta i zadovoljstvo su dva različita, ali pozitivno povezana konstrukta. Kvaliteta je objektivniji, mjerljiviji pokazatelj, utemeljen i na vanjskim kriterijima, dok je zadovoljstvo uvijek subjektivan dojam, ovisan o prošlim i sadašnjim iskustvima i očekivanjima pojedinca. Svrha izrade upitnika je praćenje kvalitete života i zadovoljstva korisnika, ali i poboljšanje i praćenje kvalitete rada Službe socijalnih usluga Centra za socijalnu inkluziju Šibenik. U svrhu izrade upitnika za mjerenja zadovoljstva osoba koje koriste usluge udruge provedene su dvije fokus grupe. Prva, kojoj je bio cilj utvrditi sastavnice zadovoljstva korisnika socijalnim uslugama organiziranog stanovanja, zapošljavanja uz podršku i psihosocijalne podrške iz pozicije osoba koje pružaju podršku osobama s intelektualnim teškoćama. Druga, kojoj je bio cilj utvrditi sastavnice zadovoljstva korisnika socijalnim uslugama organiziranog stanovanja, zapošljavanja uz podršku i psihosocijalne podrške iz pozicije osoba koje koriste socijalnu uslugu. U prvoj fokus grupi odredilo se što to neku uslugu čini kvalitetnom kako bi se u drugoj fokus grupi sa samim korisnicima socijalnih usluga obratila veća pažnja na to što ih kod primanja pojedine usluge čini (ne)zadovoljnim. Pilotiranje ovog upitnika ukazalo je na potrebu prilagodbe izrade sastavnica i provedbe upitnika za mjerenje zadovoljstava socijalnim uslugama konkretnoj korisničkoj skupini i konkretnom pružatelju socijalnih usluga.

Ključne riječi: osobe s intelektualnim teškoćama, zadovoljstvo socijalnim uslugama, upitnik

ABSTRACT

Providing quality services in the community to adults with intellectual disabilities is a fundamental task for service providers. A person-centred approach, community-based services and appropriate support should ensure that the goals and wishes of individuals are met and that they are satisfied with the services provided. Individual, organizational and environmental factors affect the quality of life, and thus satisfaction. Quality and satisfaction are two different but positively related constructs. Quality is a more objective, measurable indicator, based on external criteria, while satisfaction is always a subjective impression, dependent on the past and present experiences and expectations of the individual. The purpose of creating the questionnaire is to monitor the quality of life and user satisfaction, but also to improve and monitor the quality of work of the Social Services Service of the Center for Social Inclusion Šibenik. In order to create a questionnaire to measure the satisfaction of people who use the association's services, two focus groups were conducted. The first, which aimed to determine the components of user satisfaction with the social services of organized housing, supported employment and psychosocial support from the perspective of people who provide support to people with intellectual disabilities. The

second, whose goal was to determine the components of user satisfaction with social services of organized housing, supported employment and psychosocial support from the perspective of people who use social services. In the first focus group, it was determined what makes a service of high quality, so that in the second focus group with the users of social services themselves, more attention was paid to what makes them (un)satisfied when receiving a particular service. The piloting of this questionnaire indicated the need to adapt the creation of components and the implementation of the questionnaire for measuring satisfaction with social services to a specific user group and a specific provider of social services.

Keywords: people with intellectual disabilities, satisfaction with social services, questionnaire

UVOD

Pomakom znanstvenog interesa s proučavanja razvoja djece na proučavanje razvoja odraslih do kojeg dolazi početkom 60-tih godina 20. stoljeća uviđa se da razvoj čovjeka ne završava krajem adolescencije (Lacković Grgin i Čubela Adorić, 2006). I dok su teorije dječjeg razvoja uvelike uvidjele važnost koju socijalni faktori, pored bioloških, imaju na razvojne ishode, teorije „razvojne psihologije životnog vijeka“ to su dodatno potvrdile.

Kvaliteta života odraslih osoba, osjećaj sreće i zadovoljstva svojim životom značajno je povezan s osjećajem uspjeha ili neuspjeha u razvojnim ishodima. Teorija razvojnih zadataka Roberta J. Havighurta (1972) pojašnjava važnost socijalnih, psiholoških i bioloških faktora u cjeloživotnom razvoju čovjeka. Razvojni zadatak najvažnije je postignuće u određenom periodu života, a o kojem ovisi zadovoljstvo i uspješnost u trenutnom životnom razdoblju, ali i u budućem razvojnom razdoblju. Prema Havighurstu (1972), savladavanje određenog razvojnog zadataka vodi do subjektivnog osjećaja sreće i zadovoljstva, ali i do prihvaćanja pojedinca od strane društva. Suprotno tomu, neuspjeh u savladavanju razvojnih zadataka vodi doživljaju nesretnosti, ali i svojevrsnom izopćenju iz društva. Odraslu dob, Havighurst dijeli na tri stadija: mlađa odrasla dob (19-30 godina), pronalazak partnera i prilagodba na su-život, zasnivanje obitelji; zapošljavanje i zarađivanje; srednja dob (30-60 godina), odgoj djece, bavljenje slobodnim aktivnostima prikladnim odrasloj dobi, prihvaćanje fizioloških promjena koje nosi srednja dob; zrela dob (iznad 60 godina), prilagodba na opadanje snage i zdravlja, prilagodba na umirovljenje. Dostizanje razvojnih zadataka, a time i osjećaja sreće odnosno društvenog prihvaćanja nije moguće bez socijalnih interakcija. Svakodnevne socijalne interakcije i njihova kvaliteta ključne su za kvalitetan život i psihološku dobrobit svakog pojedinca.

Istraživanja koncepta kvalitete života pokazuju da se radi o multidimenzionalnom konstrukt. I dok postoje određene razlike među autorima u pogledu toga što čini kvalitetu življenja (Cummins, 1997; Schallock, 2020; Flanagan, 1978; prema Buljevac, Liber i Previšić, 2022) ono u čemu se slažu jest da se radi o individualnoj percepciji koja uključuje objektivne i subjektivne pokazatelje. Među objektivne pokazatelje ubrajaju se društveni faktori, osobitosti zajednice i kulture u kojoj pojedinac živi: stanovanje, rad, zdravlje, ekonomska sigurnost, mogućnosti za obrazovanje. Subjektivni pokazatelji uključuju one čimbenike koji govore o poštovanju iskustva i izbora pojedinca, razinu ostvarenih mogućnosti u životu u pogledu materijalnih uvjeta, zdravlja, produktivnosti, bliskih odnosa i slično. Upravo taj subjektivni aspekt kvalitete života pokazuje se

vrjednijim za procjenu doživljaja psihološke dobrobiti i planiranja intervencija (Buljevac i sur., 2022). Već je i iz svakodnevnog iskustva svakog od nas poznato da se ne osjećaju svi ljudi koji žive u približno sličnim uvjetima jednako sretni ili zadovoljni. S obzirom na prisutne komunikacijske teškoće i teškoće razumijevanja kod osoba s intelektualnim teškoćama, uvid u subjektivne aspekte kvalitete života je osobito važan, ali sa stajališta stručnjaka koji pružaju podršku i istraživača i dodatno izazovan. Općenito je kvaliteta života odraslih osoba povezana s istim odrednicama, bez obzira na prisutnost teškoća. Međutim, postoje specifična obilježja koja utječu na kvalitetu življenja odraslih osoba s intelektualnim teškoćama, a uključuju razinu intelektualnih teškoća, adaptivno funkcioniranje, socijalni položaj i kvalitetu interakcija osobe s okolinom (Buljevac i sur., 2022).

Proces deinstitucionalizacije rezultirao je preseljenjem osoba s intelektualnim teškoćama iz institucionalnih uvjeta u zajednice, uvažavajući njihova ljudska prava. Zadatak zajednice jest osigurati osobama s intelektualnim teškoćama nužnu podršku kroz socijalne usluge kao što je važno, prema Opačić i Knezić (2022) osigurati dostupne i kvalitetne usluge i na taj način osigurati kvalitetu života i socijalnu uključenost ranjivih skupina.

Centar za socijalnu inkluziju Šibenik registriran je 2003. godine u Šibeniku kao neprofitna, nevladina organizacija. Područja djelovanja Centra su ljudska prava, socijalna djelatnost, obrazovanje, znanost i istraživanje i gospodarstvo. Osnivači udruge su stručnjaci i roditelji osoba s invaliditetom, a radu udruge su se priključili i čine članstvo svi koji su zainteresirani za inkluzivni pristup i odnos prema osobama s invaliditetom, poštovanje ljudskih prava, prihvaćanje različitosti. Od osnutka rad je usmjeren prevenciji institucionalizacije i razvoju socijalnih usluga, a temelj pružanja svih vrsta usluga je osobno usmjereni pristup. To je holistički pristup u kojem je osoba s intelektualnim teškoćama aktivan sudionik te se pružena podrška prilagođava u skladu sa potrebama i željama osobe. Svrha ovog pristupa je omogućiti osobi da živi samoodređen život, bira razne opcije i donosi odluke o svom životu (O'Brien & O'Brien, 2000; Rozman, 2012). Autorica Alfiev (2007) naglašava kako je temelj suvremenih sustava osobno usmjereni pristup koji nije ništa drugo do dobro poznavanje povijesti i sadašnje situacije određene osobe, te u skladu s tim i poštujući želje, interese i potrebe, donošenje odluka odnosno životnog plana.

Osnovna načela, kao i svrha osobno usmjerenog pristupa sadržana su u preporukama Pravobranitelja za osobe s invaliditetom. U svom izvješću za 2023. godinu navodi da prilikom posjeta stambenim jedinicama korisnici slobodno iznose svoja iskustva tijekom boravka u organiziranom stanovanju, i to o svim aspektima svoga života - načinu raspolaganja novcem, radnom angažmanu, provođenju slobodnog vremena, te svojim osobnim životnim planovima i očekivanjima. Samostalno i slobodno iznose svoje želje i planove za nastavak samostalnog života, kao i eventualnim partnerskim vezama (Pravobranitelj za osobe s invaliditetom, 2024. str. 228-229).

Osobno usmjereni pristup u svojoj srži sadrži upravo dio o važnosti uvažavanja subjektivnog aspekta kvalitete života jer aktivno sudjelovanje korisnika u kreiranju i pružanju podrške uključuje upravo i njegovu formalnu ili neformalnu procjenu dobivene podrške. Uzimajući u obzir da je kvaliteta života osoba s invaliditetom koje koriste neku od socijalnih usluga usko povezana s kvalitetom usluga od strane pružatelja usluga nameće se zaključak o ključnoj odgovornosti samih pružatelja usluga za osobe s

invaliditetom. Pritom su poštivanje principa uključenosti i sudjelovanja u aktivnostima zajednice te podrška u ostvarivanju individualnih ciljeva i težnji na samom vrhu važnosti pokazatelja kvalitete (Wallace, Rimes, & Bitsika, 2023). Friedman (2022) u svom istraživanju navodi kako na osobne ishode (ljudska prava, sigurnost, pravo na izbor i donošenje odluka, sudjelovanje u životu zajednice, ostvarivanje vlastitih ciljeva...) osoba s intelektualnim teškoćama, a bez obzira na njihove potrebe za podrškom ili druge demografske značajke, značajno utječe uloga osoblja pružatelja usluga. Što je kvaliteta bila viša, to su osobni ishodi bili prisutniji. Međutim, istraživanja u našem kontekstu pokazuju da usluga često ne odgovara potrebama korisnika i da se doživljaj korisnika zanemaruje. Istraživanje Sivrić i Leutar (2010) o osiguravanju kvalitetnih socijalnih usluga pokazalo je da iako bi socijalni radnici trebali djelovati kao posrednici između osoba s invaliditetom i države često te „dodijeljene“ usluge ne odgovaraju potrebama korisnika već profesionalnim interesima i aspiracijama samih socijalnih radnika.

U Republici Hrvatskoj socijalne usluge koje se odnose na osobe s intelektualnim teškoćama (i drugim vrstama invaliditeta) mahom su definirane Zakonom o socijalnoj skrbi. Prema Zakonu o socijalnoj skrbi (NN 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23) osobama s invaliditetom, između ostalih, na raspolaganju su socijalne usluge organiziranog stanovanja i psihosocijalne podrške. Organizirano stanovanje je socijalna usluga svrha koje je pružiti korisniku prikladne stambene uvjete i stručnu pomoć za maksimalno moguće „samoodređeno življenje“ koristeći osobno usmjereni pristup. Centar za socijalnu inkluziju Šibenik uslugu organiziranog stanovanja provodi kontinuirano od 2013. godine. Danas tu uslugu koriste 24 odrasle osobe s intelektualnim teškoćama u dobi od 23 do 65 godina. Organizirano stanovanje u Centru koncipirano je na način da poštuje zakonske okvire, ali i najnovija stručna znanja i preporuke koje u sebi sažimaju poštivanje ljudskih prava svih osoba i pružanje podrške za kvalitetan i ispunjen život. Stručna pomoć i podrška u stambenim zajednicama ovisi o individualnim potrebama osoba, a pružaju je asistenti i stručni tim koji kontinuirano prati i educira asistente u podršci i volontere. Osnovni principi rada su osobno usmjeren pristup i osobno usmjereno planiranje, aktivna podrška te samozastupanje. Osobe koje koriste uslugu organiziranog stanovanja aktivno su uključene u procese donošenja odluka, donošenje i evaluaciju osobno usmjerenog programa, te evaluaciju asistenata koji im pružaju aktivnu podršku.

Psihosocijalna podrška je usluga koja obuhvaća stručne postupke i druge oblike pomoći i podrške i pruža se osobama s intelektualnim teškoćama radi osnaživanja i uključivanja u svakodnevni život zajednice. Psihosocijalna podrška se u okviru Centra pruža praktički od samog osnutka i usmjerena je na jačanje kapaciteta osoba s intelektualnim teškoćama i njihovih obitelji, osnaživanje i pomoć u prevladavanju životnih teškoća (savjetodavnu i instrumentalnu). Psihosocijalna podrška pruža se u okviru i grupnih i individualnih susreta. Visoko je individualizirana i fleksibilna, u smislu samog sadržaja psihosocijalne podrške, ali i mjesta, vremena i dinamike održavanja susreta.

Iako je pravo na rad temeljno ljudsko pravo, u ovom trenutku pristup otvorenom tržištu rada osobama s većim intelektualnim teškoćama nije na primjeren način reguliran zakonskim propisima u Republici Hrvatskoj. Iako postoje određena poboljšanja u smislu pristupa osoba s invaliditetom tržištu rada (uvođenje kvota, npr.), radi se o mogućnostima koje osobe s intelektualnim teškoćama vrlo teško ostvaruju. U skupini osoba s invaliditetom osobe s intelektualnim teškoćama su zapravo najmanje zaposlene

i najteže zapošljive POSI (2024). Tijekom godina institucionalizacije osobe s intelektualnim teškoćama mahom su bile radno angažirane u zaštitnim radionicama, te se na rad gledalo kao na vid terapije, način da se ispuni dan. Osobe se tako bile izolirane i isključene iz zajednice. Zapošljavanje uz podršku je inovativna usluga zapošljavanja osoba s intelektualnim teškoćama na otvorenom tržištu rada koja uvažava interese mogućnosti i potrebe same osobe, ali i radnog mjesta koristeći pritom radnog asistenta kao svojevrsan most između zaposlenika, osobe s intelektualnim teškoćama, i poslodavca/zahtjeva radnog mjesta (Bilić, Bratković i Dujmović, 2005). Centar za socijalnu inkluziju Šibenik provodi zapošljavanje uz podršku od 2007. godine i na temelju iskaza osoba koje rade pokazalo se da smisleni radni angažman i redovni radni uvjeti na otvorenom tržištu rada pozitivno utječu na povećanje kvalitete života, socijalnu uključenost i psihosocijalnu osnaženost osoba s invaliditetom.

Usluge koje se u okviru Centra za socijalnu inkluziju Šibenik pruža krajnjim korisnicima sastoje se od više podsluga/aktivnosti čiju je kvalitetu i zadovoljstvo moguće mjeriti. Tako npr. usluga organiziranog stanovanja uključuje pružanje aktivne podrške u samozbrinjavanju, svakodnevnom aktivnostima u stanu, provođenju slobodnog vremena, sudjelovanju u zajednici, zdravlju. Uz to, pruža se na način da poštuje pravo na samoodređenje, privatnost i intimnost korisnika. Npr. korisnik može biti jako zadovoljan načinom brige o zdravlju, a nezadovoljan načinom na koji se čuva njegova privatnost. Služba socijalnih usluga Centra za socijalnu inkluziju redovito prati, procjenjuje i mjeri kvalitetu pružanja svojih usluga po svim njihovim sastavnicama. Međutim, taj način praćenja nije prikladan za zahvaćanje osobnog doživljaja korisnika koji nam se u svakodnevnom pružanju podrške pokazuje važnijim od objektivnih kriterija.

Ovaj je rad pokušaj da se izdvoje isključivo subjektivne odrednice, da uvažavajući neznanstvenost osobnih doživljaja, doprinese boljem razumijevanju doživljaja i ponašanja osoba i dodatno unaprijedimo rad Službe. Svrha ovog rada i niže predstavljenih rezultata odnosno pilot verzije upitnika nije izraditi upitnik koji će biti standardiziran za sve nedržavne pružatelje usluga, već prikazati metodologiju izrade upitnika o zadovoljstvu osoba koje koriste pružene socijalne usluge s ciljem poticanja i drugih pružatelja usluga na veće uvažavanje i sudjelovanje korisnika u kreiranju socijalnih usluga.

Ciljevi:

1. Utvrditi koje aktivnosti/sastavnice socijalnih usluga organiziranog stanovanja, psihosocijalne podrške i zapošljavanja uz podršku samo korisnici usluga vide ključnim za procjenu zadovoljstva pruženim uslugama.
2. Izraditi upitnik za praćenje zadovoljstva korisnika usluga u okviru Centra za socijalnu inkluziju Šibenik

Krajnji cilj izrade upitnika jest pratiti kvalitetu rada Službe za pružanje socijalnih usluga Centra za socijalnu inkluziju Šibenik, sa svrhom poboljšanja rada Službe sukladno potrebama korisnika, a u skladu s osobno usmjerenim pristupom u pružanju socijalnih usluga.

METODE RADA

Uzorak - Fokus grupe

Odabrani sudionici fokus grupa su podijeljeni na fokus grupu osoba koje pružaju podršku i socijalne usluge i fokus grupu osoba koje primaju podršku i koriste socijalnu

usluge, što podržava princip homogenosti i za mali poduzorak i za podjelu poduzorka. Prema Skoko i Benković (2009) sudionici fokus grupa trebali bi biti što sličniji jedni drugima, odnosno trebali bi biti dio iste društvene skupine. Princip homogenosti važan je iz dva osnovna razloga: ljudi otvorenije i slobodnije govore kada se nalaze u grupi sebi sličnih; rezultati fokus grupa interpretiraju se na grupnoj razini, a ne individualnoj, što znači da se promatraju odgovori grupe kao cjeline, zbog čega je važno da svi članovi grupe budu međusobno što sličniji. Fokus grupu osoba koje pružaju podršku osobama s intelektualnim teškoćama činile su 4 osobe - socijalne radnica i psihologinja iz ustanova u kojima osobe s intelektualnim teškoćama ostvaruju svoja prava i s kojima imaju direktna iskustva (Hrvatski zavod za zapošljavanje, Hrvatski zavod za socijalni rad, Obiteljski centar), te 5 osoba iz same organizacije koje neposredno i svakodnevno pružaju podršku osobama s intelektualnim teškoćama (voditeljice, asistentica, zastupnica, koordinatorica radnih aktivnosti). Sudionice grupe su stručnjakinje s različitim profesionalnim iskustvom u pružanju podrške osobama s IT, od 2 do 35 godina iskustva. Fokus grupu osoba koje koriste usluge Centra za socijalnu inkluziju Šibenik činile su osobe s manjim intelektualnim teškoćama (5 osoba) i s većom duljinom korištenje usluga (od 6 do 14 godina). Osobe su samostalno govorile u svoje ime bez potrebe za asistencijom od strane druge osobe. Za potrebe izrade upitnika odabran je mali uzorak ispitanika upravo zato jer je istraživanje prilagođeno specifičnim potrebama i zahtjevima korisnika i naše lokalne zajednice u skladu s visoko individualiziranim načinom pružanja socijalnih usluga temeljenom na osobno usmjerenom pristupu. U prvoj fokus grupi odabrani su ljudi s dugogodišnjim iskustvom u pružanju socijalnih usluga. Otegotna okolnost pri odabiru ovog poduzorka je velika fluktuacija zaposlenika zbog faktora na koje ne možemo utjecati a vezani su uz tržište rada.

Mjerni instrumenti, način provođenja i analiza rezultata

Istraživanje je provedeno u dva dijela. U prvom dijelu su provedene fokus grupe, a u drugom su izrađena tri upitnika za ispitivanje zadovoljstva osoba pruženim uslugama. Kao pripremu za izradu upitnika odlučile smo se za metodu fokus grupa kako bismo omogućile dubinsku raspravu o zadanim temama. Metoda fokus grupa ima svoje kritičare i zagovornike. Međutim, nedvojbeno su da su one jako dobro sredstvo za postavljanje hipoteza koje se dalje provjeravaju kvantitativnim metodama, kao i pripremu kvantitativnih istraživanja odnosno definiranje sadržaja upitnika (Skoko i Benković, 2009; Sekol i Maurović, 2017). Iako znanstvena i stručna literatura, pa i zakonski propisi obiluju opisima što su socijalne usluge i što bi trebale sadržavati, dugogodišnje iskustvo pružatelja socijalnih usluga nam govori da uvijek u obzir trebamo uzeti i neposredno prikupljeno mišljenje ljudi koje te usluge koriste. Svrha održavanja fokus grupa bila je prikupiti što više potencijalnih odrednica zadovoljstva odnosno nezadovoljstva. U svim fokus grupama postavljena su sadržajno ista pitanja, pri čemu su se neki pojmovi razlikovali kako bi omogućili veće razumijevanje u poduzorku osoba s intelektualnim teškoćama a u skladu s primjenom lako razumljivog jezika. Sadržaj i formulacija pitanja bit će prikazan u dijelu o dobivenim rezultatima. Prije provođenja fokus grupa tražila se suglasnost sudionika za provođenje istraživanja te su poštivana sva etička načela koja Centar za socijalnu inkluziju Šibenik ima sadržan u svojim smjernicama za rad.

Rezultati su analizirani kvalitativnom metodom, deskriptivno.

REZULTATI I RASPRAVA

1. Fokus grupe

Fokus grupa - osobe koje pružaju podršku osobama s invaliditetom

U siječnju i veljači 2024. godine održane su dvije fokus grupe kojima je bio cilj utvrditi sastavnice zadovoljstva korisnika socijalnim uslugama organiziranog stanovanja, zapošljavanja uz podršku i psihosocijalne podrške iz pozicije osoba koje pružaju podršku osobama s invaliditetom.

Fokus grupa - osobe koje koriste socijalne usluge

U veljači 2024. godine je održana fokus grupa kojoj je bio cilj utvrditi sastavnice zadovoljstva korisnika socijalnim uslugama organiziranog stanovanja, psihosocijalne podrške i zapošljavanja uz podršku iz pozicije osoba koje koriste socijalnu uslugu.

Odgovori ispitanika dobiveni tijekom fokus grupa su bilježeni, snimani i zapisivani, provedena je transkripcija odgovora te u fazi analize slični odgovori grupirani su zajedno.

Vežano uz uslugu organiziranog savjetovanja, analiza odgovora po fokus grupama pokazuju da su osobe koje pružaju podršku usmjerenije na objektivne pokazatelje kvalitete (zadovoljenje osnovnih životnih potreba, pristup sadržajima u lokalnoj zajednici, dostatna financijska sredstva) iako izvještavaju i o važnosti odnosa pružatelj usluge-korisnik (međusobno povjerenje, pravodobna i individualizirana podrška, poštivanje ljudskih prava). Zanimljivo je da su sami korisnici usluge u puno većoj mjeri usmjereni na subjektivne aspekte kvalitete: osjećaj sigurnosti i poštivanja od strane osoblja. Tijekom fokus grupe korisnici usluge gotovo da i nisu spominjali objektivne karakteristike kvalitete usluge već se usmjeravaju upravo na osobni dojam i (ne)zadovoljstvo pruženim uslugama. U skladu s uobičajenim načinom govora i razmišljanja, i osobe s intelektualnim teškoćama lakše izražavaju s čime su nezadovoljni iz čega su onda implicitno izvučeni i zaključci o zadovoljstvu (koju su tijekom trajanja fokus grupe dodatno i provjereni aktivnim slušanjem i parafraziranjem). Tako npr. jedan korisnik kaže „Ne sviđa mi se kad moram dugo čekati na razgovor s koordinatorom“, dok druga dodaje „I kad nam određuju što moramo raditi, kao da ja njih moram slušati“, „Sviđa mi se xy (asistentica, nap. a.) jer mi sve prigovore koje mi ima za reći kaže kad smo sami“. Razgovor u fokus grupi samih osoba pokazuje da oni jako dobro znaju koja je uloga svakog od njih/ člana osoblja i u skladu s tim formiraju svoja očekivanja, te ovisno o realizaciji očekivanja procjenjuju svoje zadovoljstvo.

Provedena analiza pokazala je da se pri formulaciji pitanja u upitniku o zadovoljstvu uslugom organiziranog stanovanja trebamo usmjeriti na sljedeće sastavnice usluge: zadovoljstvo stambenim uvjetima (u smislu samog stana, ali i su-stanara jer osobe to doživljavaju „u paketu“), te zadovoljstvo pruženom podrškom od strane svake pojedine osobe uključene u uslugu (asistent i zastupnica). Iako je prvotna namjera bila sastavljanje upitnika koji bi mjerio zadovoljstvo svakom pojedinom sastavnicom, iskustvo s fokus grupom nam je pokazalo kako bi to za osobe s intelektualnim teškoćama bilo zamorno i preformalizirano jer oni podršku doživljavaju u odnosu na osobu koja im je pruža, a ne u odnosu na područje pružanja usluge. Naime, tijekom rasprave izvještavaju o (ne)zadovoljstvu asistenticom x.y. i iznose razloge za to (npr. „Volim kad je x.y. u smjeni jer lijepo sa mnom priča, strpljiva je i ne dira moje stvari bez pitanja“), a ne o

zadovoljstvu pružanjem podrške u npr. aktivnostima kupovine i planiranja budžeta. Stoga smo se u formulaciji pitanja usmjerili na zadovoljstvo korisnika samim osobama koje sudjeluju u podršci s uputom ispitivaču kako se upitnik može koristiti i kao polustrukturirani intervju ukoliko korisnik ima potrebu svoj odgovor dodatno pojasniti (v. Prilog 1. Upitnik za ispitivanje zadovoljstva uslugom organiziranog stanovanja).

Tablica 1. Prikaz odgovora ispitanika na postavljena pitanja tijekom fokus grupe
Table 1. Presentation of respondents' answers to the questions asked during the focus group

Socijalna usluga	Pitanja	Poduzorak 1	Poduzorak 2
ORGANIZIRANO STANOVANJE	Što treba sadržavati usluga organiziranog stanovanja?/ Što vam treba da se osjećate dobro u stanu i gradu u kojem živite?	<ul style="list-style-type: none"> • Omogućiti zadovoljenje osnovnih životnih potreba (stan, hrana, osobna higijena, zdravlje, slobodno vrijeme, cimere, stručne ljude) • Pristup sadržajima „van stana“ (javni prijevoz, sportski sadržaji, kulturno-zabavni sadržaji) • Aktivnu podršku u svim aspektima života (prehrana higijena, zdravlje, kupovina, odnosi) • Dovoljno financijskih sredstava za korisnike 	<ul style="list-style-type: none"> • Ugodan stan • Da nas nema puno u stanu, max.4 i da smo u sobi s osobom istog spola • Da smo sigurni da nas nitko neće napasti u stanu • Brze i dostupne asistente i koordinateure
	Kakva usluga organiziranog stanovanja treba biti da bi bila kvalitetna?/ Što vam treba da budete zadovoljni u stanu i gradu u kojem živite?	<ul style="list-style-type: none"> • Educirane stručne ljude i asistente • Da korisnici imaju povjerenja u asistente i zastupnike • Dovoljno novca • Pristupačna i pravodobna podrška • Individualizirana podrška • Fleksibilna podrška • Poštivanje prava korisnika na samoodređenje 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente i koordinatori koji nam pomažu što mi želimo • Da nas poštuju • Da dođu čim prije kad ih trebamo • Da imamo kontakte s obitelji • Da nam kritike kažu nasamo i bez uvreda • Da imamo privatnost
	Kako ćemo znati da se radi o kvalitetnoj usluzi?/ Kako bi izmjerili, ocijenili je li usluga dobra?	<ul style="list-style-type: none"> • Prikupljanje povratnih informacija od korisnika, članova njihovih obitelji, opservacijom odnosa korisnika i zaposlenika, te međusobnih odnosa korisnika 	<ul style="list-style-type: none"> • Da nas se pita i uvaži naše kritike i prijedloge
PSIHOSOCIJALNA PODRŠKA	Što treba sadržavati usluga psihosocijalne podrške?/ Što vam treba kako biste otišli tražiti pomoć oko nečeg što vas muči?	<ul style="list-style-type: none"> • Točne informacije • Stručne savjete • Vođenje 	<ul style="list-style-type: none"> • Dobar psiholog/koordinator • Privatnost

	Kakva usluga psihosocijalne podrške treba biti da bi bila kvalitetna?/ Kakav razgovor treba biti da vam pomogne?	<ul style="list-style-type: none"> • Pravovremena • Lako dostupna 	<ul style="list-style-type: none"> • Strpljiv psiholog/ koordinator • Da ne čekamo dugo na razgovor • Da ima razumijevanja • Da nas sluša, a ne da samo dijeli savjete • Da ima vremena
	Kako ćemo znati da se radi o kvalitetnoj usluzi?/ Kako bi izmjerili, ocijenili je li razgovor bio dobar?	<ul style="list-style-type: none"> • Prikupljanje povratnih informacija od korisnika usluge 	<ul style="list-style-type: none"> • Da nas se pita kako se osjećamo poslije razgovora • Ako nam je pomogao, ako se osjećam bolje onda je bio dobar
ZAPOŠLJAVANJE UZ PODRŠKU	Što treba sadržavati usluga zapošljavanja uz podršku?/ Što vam treba da se na poslu osjećate uspješnima?	<ul style="list-style-type: none"> • Radnog asistenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Radni asistent • Dobri kolege i šefa • Plaća • Da nisu preteški zadaci, da ih mogu sama naučiti raditi
	Kakva usluga zapošljavanja uz podršku treba biti da bi bila kvalitetna?/ Što vam treba da budete zadovoljni na poslu?	<ul style="list-style-type: none"> • Redovito praćenje radnika • Pripremljeno radno okruženje 	<ul style="list-style-type: none"> • Da nas radni asistent lijepo upozori što trebamo raditi • Da nam netko pokže kako se treba raditi i što gdje stoji
	Kako ćemo znati da se radi o kvalitetnoj usluzi?/ Kako bi izmjerili, ocijenili je li usluga dobra?	<ul style="list-style-type: none"> • Prikupljanje povratnih informacija od korisnika, radnih kolega poslodavca i radnog asistenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Da nas se pita i uvaži naše kritike i prijedloge
Tko bi trebao primjenjivati upitnik?	Osoba koja ne radi u organizaciji, ali ima specifična znanja vezana uz pružanje podrške osobama s intelektualnim teškoćama	Netko „izvana, ali da nas razumije“	
Treba li upitnik biti anonimn?/Treba li upitnik biti tajn, bez imena i prezimena?	Da	Da	
Koliko često bi trebalo primjenjivati upitnik?	Jednom godišnje	Jednom do dvaput godišnje	

Usluga psihosocijalne podrške je, prema samoiskazu osoba s intelektualnim teškoćama, izrazito važna. Iz analize odgovora jasno je da u okviru te usluge korisnici najviše pažnje obraćaju na povjerljivost, razumijevanje i dostupnost psihologa/ koordinatora. I osobe koje pružaju uslugu osobama s invaliditetom su na vrlo sličan način definirali kvalitetu ove usluge: stručnost, pravovremenost i dostupnost pružatelja usluge. Važno je napomenuti kako pružatelj ove usluge nije uvijek psiholog, ali ga korisnici tako nazivaju, što smo radi razumljivosti odlučili uvažiti u prijedlogu pitanja u upitniku. Stoga smo se u prijedlogu upitnika koji mjeri zadovoljstvo uslugom psihosocijalne podrške odlučili usmjeriti na pitanja koja ispituju zadovoljstvo savjetima, procjenu osjećaja olakšanja u nošenju s neugodnim emocijama, dostupnošću, duljinom trajanja i uvažavanjem

samoodređenja korisnika (v. Prilog 2. Upitnik za ispitivanje zadovoljstva uslugom psihosocijalne podrške).

Usluga zapošljavanja uz podršku nije u punom smislu riječi socijalna usluga jer, kako je već rečeno, kao takva nije definirana kroz Zakon. Međutim, s obzirom na obilježja ovog modela zapošljavanja, može se smatrati socijalnom uslugom. Naime, primjena ovog modela omogućuje osobama s intelektualnim teškoćama ostvarivanje prava na rad. Ono što bi u kontekstu zapošljavanja osoba s tjelesnim invaliditetom bilo osiguranje pristupačnosti (npr. rampa) u kontekstu zapošljavanja osoba s intelektualnim teškoćama je radni asistent. Obje fokus grupe jasno prepoznaju važnost uloge radnog asistenta u pripremi radnog okruženja, podučavanju i praćenju osobe s intelektualnim teškoćama na radnom mjestu i olakšavanju komunikacije između drugih zaposlenika i nadređenih s osobom s intelektualnim teškoćama. Pored toga, sami korisnici usluge naglasak stavljaju i na odnos radnog asistenta prema njima („Važno mi je da me lijepo upozori što trebam raditi, a ne da pametuje“). Iako je naša namjera bila „mjeriti“ isključivo one varijable koje su pod direktnom kontrolom samog pružatelja usluge, u kontekstu zapošljavanja uz podršku ipak smo se odlučili uvrstiti i pitanje koje se tiče samog radnog okruženja budući da su korisnici u fokus grupi često spominjali odnos kolega prema njima. Uostalom, uspostava kvalitetnih odnosa na radnom mjestu jest u jednom dijelu zadatak radnog asistenta i koordinatora radnih aktivnosti, koji doduše ne ovisi samo o njima. U skladu s odgovorima u fokus grupama formirana su pitanja koja mjere zadovoljstvo samim poslom, pružanjem pomoći od strane koordinatora i radnog asistenta, te osjećaj pružanja podrške samoodređenju (v. Prilog 3. Upitnik za ispitivanje zadovoljstva uslugom zapošljavanja uz podršku). Vezano uz naš primarni cilj, uključivanje osoba s intelektualnim teškoćama u „ocjenjivanje“ pruženih usluga, važno je napomenuti kako su u svim fokus grupama i kod svih usluga sudionici fokus grupa ukazali na važnost uzimanja u obzir mišljenja samih korisnika što se slaže s rezultatima istraživanja o povezanosti kvalitete usluga i samoodređenja (Rozman, 2012). Iako osobe koje pružaju usluge na to pitanje gledaju šire, pogotovo u kontekstu usluge organiziranog stanovanja (pa predlažu i prikupljanje povratnih informacija od članova obitelji i opservaciju odnosa zaposlenika i korisnika), sami korisnici usluga u fokus grupi jasno izražavaju želju da ih se pita za mišljenje i uvaži njihove prijedloge i kritike. To nam govori kako ovakve vrste upitnika, i pokušaji njihove standardizacije, makar na iznimno specifičnom uzorku, imaju smisla i važan su doprinos u procesu uvažavanja ljudskih prava svih osoba.

2. Izrada i primjena upitnika

Kako bi se dobili relevantni odgovori za tri usluge/područja sastavljena su tri upitnika: Upitnik za ispitivanje zadovoljstva uslugom organiziranog stanovanja, Upitnik za ispitivanje zadovoljstva uslugom psihosocijalne podrške i Upitnik za ispitivanje zadovoljstva uslugom zapošljavanja uz podršku. Pri formiranju pitanja u upitniku korišten je lako razumljiv jezik na način da se ne intervenira u smisao pitanja. U formulaciji pitanja koristili smo riječi koje su osobama koje koriste usluge konkretne i poznate i koje su i oni sami upotrebljavali tijekom fokus grupa. Tako bi npr. pitanje jesi li zadovoljan/na pruženom psihosocijalnom podrškom ljudima s intelektualnim teškoćama bilo nerazumljivo. U upitniku ono glasi Koliko si zadovoljan savjetima psihologa u Inkluziji? Nadalje, budući da je svrha upitnika poboljšati rad Službe za pružanje usluga kako bi što više odgovarala potrebama korisnika, prilikom odabira

područja na koja će se odnositi pitanja, rukovodile smo se i zaprimljenim informacijama iz fokus grupa, ali i time da se usmjerimo na područja koja su pod direktnom kontrolom Centra za socijalnu inkluziju. Tako npr. iako kvaliteta života i zadovoljstvo značajno ovise i o materijalnim faktorima, na njih se u samoj primjeni upitnika nismo usmjeravali jer ne ovise o samoj službi već o politikama na razini države. Zanimljivo je da te faktore korisnici u fokus grupi nisu ni spomenuli, iako se u neformalnim razgovorima znaju na njih žaliti. Moguće je da naši korisnici već imaju određen uvid u to što je čija odgovornost, ali bi to valjalo provjeriti dodatnim istraživanjima. Iz Tablice 1. vidljivo je da su sudionici fokus grupa pitani i za mišljenje o samoj primjeni upitnika. Naime, sudionici fokus grupa smatraju kako upitnik treba provoditi osoba izvan same organizacije kojoj su poznate specifičnosti pružanja socijalnih usluga ovoj populaciji, drže da upitnik treba biti anoniman i provoditi se bar jednom godišnje. Kako je vidljivo iz priloga, radi se o upitniku u kojem je korištena skala Likertovog tipa s ocjenama od 1 do 5 budući da je taj raspon isti kao i kod školskih ocjena što ga većini ljudi čini razumljivijim. Smatramo kako je prije primjene upitnika važno educirati ispitivače o svrsi pojedinog pitanja i lako razumljivom jeziku kako bi tijekom razgovora mogao po potrebi prilagoditi pitanja bez da se intervenira u smisao. Dodatni izazov za ispitivače, ali i Službu mogu biti osobe s težim intelektualnim teškoćama koje imaju većih problema u razumijevanju i verbaliziranju kojima će biti nužno osigurati primjerenu i pouzdanu podršku u ispunjavanju upitnika (određeni asistent, voditelj ili stručni suradnik). Također, tamo gdje je primjenjivo i nužno skala od 1 do 5 treba se prilagoditi simbolima ili slikama koji su osobi s intelektualnim teškoćama razumljiviji (Cummins & Lau 2005, prema Osmančević Katkić, 2018). Prema dosadašnjem iskustvu, planirana je individualna primjena upitnika radi dobivanja pouzdanijih i točnijih povratnih informacija. Pritom se pitanja upitnika mogu koristiti kao predložak za polustrukturirani intervju pri čemu se od ispitivača (i ispitanika) očekuje da daje jasan odgovor na sva pitanja, ali da kroz formu intervjuja ima slobodu i ponuditi dodatna pojašnjenja. Naime, iako forma upitnika i daljnje primjene upitnika (te rad na konačnoj verziji) daju priliku za standardizaciju i korištenje rezultata u znanstvene svrhe, osnovni cilj ovog upitnika jest praćenje i poboljšanje rada Službe za što su nam na razini ove organizacije valjanija analiza rezultata i odgovora na individualnoj razini. Osim malog broja korisnika usluga koji bi otežavao generalizaciju rezultata, izazov je i promjena i izmjena osoblja u Službi o kojima ispitanici izvještavaju u samom upitniku (npr. ne ocjenjuju svi ispitanici istog asistenta i prema našem mišljenju, zaključivanje o rezultatima na grupnoj razini bi stoga bilo pogrešno).

UMJESTO ZAKLJUČKA

Cilj ovo rada bio je pratiti kvalitetu rada Službe za pružanje socijalnih usluga Centra za socijalnu inkluziju Šibenik i to jačanjem sudjelovanja samih korisnika u (pr)ocjeni pruženih usluga kroz formu upitnika. Prema dobivenim informacijama, korisnici usluga, ali i samo osoblje i druge stručne osobe smatraju važnim participiranje korisnika, pri čemu se usmjeravaju na ponešto različite sastavnice. Sami korisnici puno jasnije izvještavaju o važnosti kvalitetnog odnosa osoblja prema njima, misleći pritom upravo principe osobno usmjerenog pristupa. S obzirom da su u ispitivanju sudjelovali korisnici s poduljim „stažom“ u primanju socijalnih usluga, moguće je da je tomu tako jer su

upoznatiji sa svojim pravima i znaju kao ih mogu ostvariti od nekih drugih osoba s intelektualnim teškoćama. Iz svega do sad navedenog jasno proizlazi da osobe s intelektualnim teškoćama mogu i trebaju biti aktivni sudionici svojih života, ali i lokalne zajednice. Takvo je viđenje u skladu s teorijama cjeloživotnog razvoja i poštivanju ljudskih prava svih osoba. Dostizanje razvojnih ciljeva, ovladavanje razvojnim zadacima nedvojbeno vodi kvalitetnom i ispunjenom životu, osjećaju sigurnosti i blagostanja kod pojedinca. Međutim, da bi osobe s intelektualnim teškoćama ostvarile razvojne zadatke i ispunile svoje potrebe one trebaju podršku. Podršku koja je formalizirana kroz socijalne usluge, ali dovoljno fleksibilna da poštuje samoodređenje svakog pojedinca.

Za razliku od institucionaliziranih usluga, deinstitutionalizirano pružanje usluga, u skladu s osiguravanjem najvećeg mogućeg stupnja poštivanja ljudskih prava, u obzir uzima ne samo objektivno izmjerenu kvalitetu usluge već i subjektivan aspekt. Subjektivni aspekt osobe koje koriste usluge Centra izražavaju kroz zadovoljstvo ili nezadovoljstvo, osjećaj sreće ili nesreće, kroz osobni dojam temeljen na osobnim očekivanjima i doživljajima. Taj se dojam nekad može povezati s objektivnim aspektima (uvjetima stanovanja, ekonomskom sigurnosti, dostupnosti stručnih radnika,...), a nekad je o njemu gotovo neovisan. Naime, i osobe koje koriste naše usluge, kao i drugi ljudi, u potpuno istim objektivnim okolnostima življenja (isti stan, jednak budget, isti sustanari) izražavaju i dijametralno suprotne razine zadovoljstva ili nezadovoljstva.

Odgovornost pružatelja usluga nije u tome da usreći korisnika usluge, već da ga čuje, da sasluša razloge zadovoljstva ili nezadovoljstva, procijeni aspekte na koje ima direktan utjecaj i pruži podršku osobi u usklađivanju realnosti i osobnih očekivanja.

LITERATURA

- Alfirev, M. (2007). *Poticanje razvoja samoodređenja i samozastupanja mladih s intelektualnim teškoćama*. Zagreb: Udruga za promicanje inkluzije.
- Bilić, M., Bratković, D. & Dujmović, R. (2005) Zapošljavanje uz podršku osoba s intelektualnim teškoćama. U D. Bratković (ur.) *Zapošljavanje uz podršku* (str. 29-70). Zagreb, Udruga za promicanje inkluzije.
- Buljevac, M., Liber, P. i 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>
- Friedman C. (2022). The Impact of Human Service Provider Quality on the Personal Outcomes of People With Intellectual and Developmental Disabilities. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 2, 780168. <https://doi.org/10.3389/fresc.2021.780168>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.
- Lacković-Grgin, K. i Čubela Adorić, V. (2006). *Odabrane teme iz psihologije odraslih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- O'Brien, C. L., & O'Brien, J. (2000). *The Origins of Person-Centered Planning: A Community of Practice Perspective*. Responsive Systems Associates, Lithonia, GA.
- Opačić, A. i Knezić, D. (2022.) *Univerzalno dostupne temeljne socijalne usluge u Republici Hrvatskoj: model izvedivosti*. Zagreb: Rehabilitacijski centar za stres i traumu/Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Osmačević Katkić, L. (2018). *Samoprocjena kvalitete života i očekivanja od budućnosti mladih s teškoćama u razvoju* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

- Pravilnik o mjerilima za pružanje socijalnih usluga.* (Narodne novine, 110/22)
Pravilnik o standardima kvalitete socijalnih usluga (Narodne novine, 31/23)
 Pravobranitelj za osobe s invaliditetom. (2024). *Izješće o radu pravobranitelja za osobe s invaliditetom za 2023. godinu.* Zagreb: Pravobranitelj za osobe s invaliditetom.
 Rozman, B. (2012). Povezanost samoodređenja i kvalitete života u zajednici kod osoba s intelektualnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 64-72. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/79020>
 Sekol, I. i Maurović, I. (2017). Miješanje kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima – miješanje metoda ili metodologija?. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(1), 7-32. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v24i1.147>
 Sivrić, M. i Leutar, Z. (2010). Socijalni rad s osobama s invaliditetom u neprofitnom sektoru. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 241-266
 Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46(3), 217-236. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50954>
 Wallace, R. A., Rimes, J., & Bitsika, V. (2023). Boards of Disability Service Provider Organizations for Adults With Intellectual Disability and Their Role in the Delivery of Quality Service. *Journal of Disability Policy Studies*, 33(4), 275-288. <https://doi.org/10.1177/10442073221094809>
Zakon o socijalnoj skrbi (Narodne novine, 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23)

PRILOZI

1. UPITNIK ZA ISPITIVANJE ZADOVOLJSTVA USLUGOM ORGANIZIRANOG STANOVANJA

NEZAVISNE VARIJABLE (SPOL, DOB, KOLIKO DUGO KORISTIŠ USLUGU?)

ZAVISNE VARIJABLE

POJAŠNJENJE SKALE 1- NIMALO ZADOVOLJAN, 3- SREDNJE ZADOVOLJAN 5- JAKO ZADOVOLJAN

Redni broj	Pitanje	Skala	Napomene
1.	Koliko si zadovoljna/zadovoljan zato što živiš u inkluziji? Životom u inkluziji/os/stanu?	1 2 3 4 5	
2.	Jesi li zadovoljan/a kako ti asistent/ica pomaže u stanu? Koliko?***	1 2 3 4 5	
3.	Jesi li zadovoljan/a kako ti asistent/ica pomaže u gradu? Koliko?***	1 2 3 4 5	
4.	Jesi li zadovoljna kako ti asistent/ica pomaže kad si neraspoložen/a ili ljut/a ili tužna/tužan? Koliko?***	1 2 3 4 5	
5.	Jesi li zadovoljan/a kako ti zastupnica pomaže u stanu? Koliko?*	1 2 3 4 5	
6.	Jesi li zadovoljan/a kako ti zastupnica pomaže u gradu? Koliko?*	1 2 3 4 5	
7.	Jesi li zadovoljna kako ti zastupnica pomaže kad si neraspoložen/a ili ljut/a ili tužna/tužan? Koliko?*	1 2 3 4 5	
8.	Odnosi li se tvoja asistentica previše zaštitnički prema tebi? ** (Jako/uvijek srednje nimalo/nikada)	1 2 3 4 5	
9.	Prihvaća li asistent/ica tvoje želje i ideje?*** (Nikada Ponekad uvijek)	1 2 3 4 5	
10.	Prihvaća li zastupnica tvoje želje i ideje?* (Nikada Ponekad uvijek)	1 2 3 4 5	
11.	Poštuje li asistent/ica tvoju privatnost?*** (Nikada Ponekad uvijek)	1 2 3 4 5	

*A sada ću ti postaviti nekoliko pitanja o tvojoj zastupnici.

**Za pitanja o asistentici, može se dodati onoliko pitanja koliko asistentica osoba ima.

2. UPITNIK ZA ISPITIVANJE ZADOVOLJSTVA USLUGOM PSIHOSOCIJALNE PODRŠKE

NEZAVISNE VARIJABLE (SPOL, DOB, KOLIKO DUGO KORISTIŠ USLUGU?)

ZAVISNE VARIJABLE

POJAŠNJENJE SKALE 1- NIMALO ZADOVOLJAN, 3- SREDNJE ZADOVOLJAN 5- JAKO ZADOVOLJAN

Redni broj	Pitanje	Skala	Napomene
1.	Koliko si zadovoljna/zadovoljan savjetima psihologa u inkluziji?	1 2 3 4 5	
2.	Jesi li zadovoljna/an kako ti psihologinja pomaže kad si neraspoložen/a ili ljut/a ili tužna/tužan? Koliko?	1 2 3 4 5	
3.	Jesi li zadovoljan/na koliko često razgovaraš s psihologinjom? Koliko?	1 2 3 4 5	
4.	Jesi li zadovoljan/na koliko dugo razgovaraš s psihologinjom?	1 2 3 4 5	
5.	Koliko ti je važan razgovor s psihologom?	1 2 3 4 5	
6.	Odnosi li se tvoja psihologinja previše zaštitnički prema tebi? (Jako/uvijek srednje nimalo/nikada)	1 2 3 4 5	
7.	Prihvaća li psihologinja tvoje želje i ideje? (Nikada Ponekad Uvijek)	1 2 3 4 5	

3. UPITNIK ZA ISPITIVANJE ZADOVOLJSTVA USLUGOM ZAPOSŁJAVANJA UZ PODRŠKU

NEZAVISNE VARIJABLE (SPOL, DOB, KOLIKO DUGO KORISTIŠ USLUGU?)

ZAVISNE VARIJABLE

POJAŠNJENJE SKALE 1- NIMALO ZADOVOLJAN, 3- SREDNJE ZADOVOLJAN 5- JAKO ZADOVOLJAN

Redni broj	Pitanje	Skala	Napomene
1.	Koliko si zadovoljna/zadovoljan na poslu?	1 2 3 4 5	
2.	Jesi li zadovoljan/na kako ti koordinatorica ili radna asistentica pomaže na poslu? Koliko?	1 2 3 4 5	
3.	Jesi li zadovoljan/na kako ti koordinatorica pomaže kad si neraspoložen/a ili ljut/a ili tužna/tužan zbog nečeg na poslu? Koliko?*	1 2 3 4 5	
4.	Odnosi li se tvoja koordinatorica previše zaštitnički prema tebi na poslu? * (Jako/uvijek srednje nimalo/nikada)	1 2 3 4 5	
5.	Odnosi li se tvoja asistentica previše zaštitnički prema tebi na poslu? ** (Jako/uvijek srednje nimalo/nikada)	1 2 3 4 5	
6.	Prihvaća li koordinatorica tvoje želje i ideje na poslu?*	1 2 3 4 5	
7.	Prihvaća li asistentica tvoje želje i ideje na poslu?***	1 2 3 4 5	

*A sada ću ti postaviti nekoliko pitanja o tvojoj koordinatorici.

**Na pitanja o asistentici osoba odgovara ukoliko ima i asistenticu i koordinatoricu kao podršku u poslu.

UNAPRIJEĐENJE KVALITETA ŽIVOTA OSOBA TREĆE ŽIVOTNE DOBI S OSTEOPOROTSKIM PRELOMIMA ZGLOBA KUKA

IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF THIRD-AGE PERSONS WITH OSTEOPOROTIC FRACTURES OF THE HIP JOINT

**Ratko ZLATIČANIN¹, Amila JAGANJAC¹, Bojan KRALJEVIĆ²,
Adela EROVIĆ VRANEŠIĆ¹**

¹Fakultet zdravstvenih studija, Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

²Medicinski Fakultet, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, Crna Gora

Pregledni rad

ABSTRAKT

Osteoporoz (OP) je bolest kostiju povezana sa starenjem uobičajena osobama treće životne dobi koja je povezana s bolom ili prelomom kostiju i ozbiljno smanjuje kvalitetu života (QOL). Među svim vrstama fragilnih preloma, prelom zgloba kuka je jedan od glavnih uzroka invaliditeta osoba treće životne dobi. Svi tipovi fragilnih preloma obično rezultiraju značajnom posttraumatskom boli i gubitkom fizičkog i društvenog blagostanja, prelom zgloba kuka se smatra najtežim invaliditetom. Godinu dana nakon preloma zgloba kuka, 20% je umrlo, 30% ima trajni invaliditet, 40% ne može samostalno hodati, a 80% ne može obavljati barem jedan osnovni zadatak svakodnevnog života. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji, broj preloma zgloba kuka povezanih s osteoporozom će se utrostručiti u narednih 50 godina, sa 1,7 miliona slučajeva u 1990. na 6,3 miliona u 2050. širom svijeta. Prelomi uzrokuju značajno oštećenje sposobnosti samostalnog obavljanja osnovnih svakodnevnih aktivnosti, kao što su mobilnost (posebno penjanje uz stepenice), oblačenje ili kupanje. Materijal i metoda istraživanja: Sistematski pregled literature relevantnih baza podataka, Medline, PabMed, Google Scholar, Research Gate zadržavajući glavne ključne riječi: osobe treće životne dobi, osteoporoz, prelom, zglob kuka, kvalitet života od 2018 do 2022 godine. Kroz naučni pregled literature prikazani su rezultati o značaju unapređenja kvaliteta života osoba treće životne dobi sa osteoporotskim prelomima zgloba kuka. Koncept kvaliteta života je multidimenzionalan i zavisi od ličnih činilaca i činilaca okoline, kao i od njihove interakcije. Kvalitet života je multidimenzionalan što podrazumeva procjenu kvaliteta života skorovanjem više različitih oblasti života (npr: fizičko stanje, psihičko stanje, socijalno funkcionisanje, nivo samostalnosti, finansijsku dimenziju, emocionalno stanje, porodično funkcionisanje i dr.).

Ključne riječi: osobe treće životne dobi, osteoporoz, prelom, zglob kuka, kvalitet života

ABSTRACT

Osteoporosis (OP) is an age-related bone disease common in the elderly that is associated with bone pain or fracture and severely reduces quality of life (QOL). Among all types of fragility fractures, hip fracture is one of the main causes of disability in elderly people. All types of fragility fractures usually result in significant post-traumatic pain and loss of physical and social well-being, hip fracture being considered the most severe disability. One year after a hip fracture, 20% have died, 30% have a permanent disability, 40% cannot walk independently, and 80% cannot perform at least one basic task of daily life. According to the World Health Organization,

the number of hip fractures related to osteoporosis will triple in the next 50 years, from 1.7 million cases in 1990 to 6.3 million in 2050 worldwide. Fractures cause significant impairment in the ability to independently perform basic daily activities, such as mobility (especially climbing stairs), dressing or bathing. Research material and method: Systematic literature review of relevant databases, Medline, PubMed, Google Scholar, Research Gate keeping the main keywords: people of the third age, osteoporosis, fracture, hip joint, quality of life from 2018 to 2022. Through a scientific review of the literature, the results on the importance of improving the quality of life of people of the third age with osteoporotic disease were presented hip joint fractures. The concept of quality of life is multidimensional and depends on personal and environmental factors, as well as their interaction. Quality of life is multidimensional, which means assessing quality of life by comparing several different areas of life (eg : physical condition, psychological condition, social functioning, level of independence, financial dimension, emotional state, family functioning, etc.).

Keywords: elderly people, osteoporosis, fracture, hip joint, quality of life

UVOD

Osteoporoza je metabolička bolest koštanog sistema gdje dolazi do smanjenja sadržaja minerala i temeljne koštane materije u volumnoj jedinici kosti. Kostii postaju porozne odnosno šupljikave, mekše i lako lomljive što dolazi do dodatnih rizika, odnosno ugroženosti od preloma. Osteoporoza je najčešća bolest kostiju kod ljudi i predstavlja veliki javnozdravstveni problem. Češći je kod bijelaca, žena i osoba treće životne dobi. Osteoporoza je faktor rizika za frakture baš kao što je hipertenzija za moždani udar. Osteoporoza pogađa ogroman broj ljudi, oba pola i svih rasa, a njena prevalencija će se povećavati kako stanovništvo stari. To je tiha bolest do preloma, što uzrokuje važne sekundarne zdravstvene probleme, pa čak i smrt. Osteoporotski prelomi zgloba kuka su glavni uzrok morbiditeta i smrtnosti osoba treće životne dobi. Osim toga, osteoporotični prelomi kuka i dalje su izvor invaliditeta, pri čemu čak 60% pacijenata razvija novu potrebu za pomoći u aktivnostima svakodnevnog života (ADL). Amphansap i Sujarekul (2018) zaključuju da u Evropi kvalitet života nakon preloma zgloba kuka (QoL) ne vraća na nivo prije preloma kuka. Osim toga, pacijenti s prelomom zgloba kuka često doživljavaju anksioznost i depresiju, što dovodi do gubitka kvalitete života povezanog sa zdravljem (HRQoL), što dovodi do većeg rizika od kasnijih preloma. Za Sjedinjene Države, troškovi liječenja osteoporotskih preloma zgloba kuka procjenjuju se na više od 5 milijardi američkih dolara godišnje (Backman et al., 2022). Kako više od dvije trećine pacijenata s prelomima zgloba kuka neće moći da se vrate kući odmah nakon otpusta iz bolnice, većina troškova za zbrinjavanje preloma kuka nastaje u postakutnom okruženju (Backman et al., 2022) Širom Evrope 2019. godine (Evropska unija, Švajcarska i UK) procjenjuje se da 32 miliona osoba starijih od 50 godina ima osteoporozu, što je ekvivalentno 5,6% ukupne evropske populacije starosti +50 godina, ili približno 25,5 miliona žena (22,1% žena u dobi od +50 godina) i 6,5 miliona muškaraca (6,6% muškaraca starijih od 50 godina) (Kanis et al., 2021). Sa starenjem svjetske populacije, predviđa se da će se broj preloma zgloba kuka skoro udvostručiti od 2018. do 2050. godine. Predviđa se da će se do 2050. godine incidencija preloma zgloba kuka u svijetu povećati za 310% kod muškaraca i 240% kod žena, u poređenju sa stopama iz 1990. Godine (Gullberg, Johnell, & Kanis, 1997) udio u dugotrajnoj njezi nakon 12 mjeseci

ostaje blizu 10%, pri čemu se broj prijema takođe značajno povećava s godinama, krećući se od 2% za osobe od 50-60 godina do 35% za osobe od 90 godina i više (International Osteoporosis Foundation, 2018).

Cilj istraživanja je analizirati istraživanja koja su se bavila istraživanjem kvalitete života osoba treće životne dobi posle preloma zgloba kuka.

METODOLOGIJA

Sistematski pregled literature relevantnih baza podataka, Medline, PabMed, Google Scholar, Research Gate zadržavajući glavne ključne riječi: osobe treće životne dobi, osteoporoza, prelom, zglob kuka, kvalitet života. Pretraga je uključivala period od 2018. do 2022. godine. Takođe članci su odabrani iz relevantnih referenci, pretraživanjem na različitim web stranicama časopisa. Studije na životinjama, zapisi i serije slučajeva, apstrakti konferencija ili pisma bez datuma bili su isključeni.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kroz naučni pregled literature prikazani su rezultati o značaju unapređenja kvaliteta života osoba treće životne dobi sa osteoporotskim prelomima zgloba kuka. U obzir je uključeno 5 radova, objavljenih u period od 2018. do 2022. godine, izdvojenih iz 4 baze podataka koji su zadovoljili četiri kriterijuma za primjenu u pregledu naučne literature. Amphansap & Sujarekul (2018) ispitivali su kvalitet života i faktore koji utiču na pacijente sa osteoporotičnim prelomom kuka na Tajlandu. Cilj istraživanja bio je izvijestiti o kvalitetu života povezanim sa zdravljem (HRQoL) tokom prve godine nakon osteoporotičnog preloma zgloba kuka i da se identifikuju faktori povezani sa HRQoL-om u opštoj bolnici na Tajlandu. Sprovedena je prospektivna kohortna studija. Rekrutovano je 139 ispitanika koji su imali osteoporotični prelom kuka, što će biti procijenjeno prije preloma i 3, 6 i 12 mjeseci nakon preloma. HRQoL je mjereno kao vrijednost zdravstvenog stanja na Tajlandu (THSUV), koje su izvedene iz EuroQol-5-Dimension-3-Level. Analizirani su faktori povezani sa promjenom kvaliteta života. Rezultati su pokazali da je na analizu uključeno 136 pacijenata sa prelomom zgloba kuka. Srednja \pm standardna devijacija (SD) QoL skora i EQ VAS u 12-mjesečnom periodu praćenja bili su niži nego prije preloma. Pozitivni uticaji na promenu QoL skora bili su prisutni kod ispitanika koji su mlađi od 80 godina, imali su normalan ili visok indeks tjelesne mase (BMI) i bili su operisani. Autori zaključuju da su osteoporotski prelomi zgloba kuka doveli su do značajnog gubitka HRQoL-a koji je bio značajno narušen prva 3 mjeseca nakon preloma zgloba kuka, a nakon toga je HRQoL poboljšao, ali se nije vratio na nivo prije preloma. Primarna prevencija pada je od velikog značaja. Na promjene u HRQoL-u uticale su godine, BMI i operativno liječenje.

Chen i sardnici (2021) ispitivali su uticaj visokokvalitetne njege na oporavak funkcije donjih ekstremiteta i kvalitet života nakon operacije osteoporotičnog preloma kuka osoba treće životne dobi. Cilj istraživanja bio je procijeniti učinak visokokvalitetne medicinske njege na oporavak funkcije donjih ekstremiteta i kvalitetu života (QOL) nakon operacije osteoporotskog preloma zgloba kuka (OHF) osoba treće životne dobi. Istraživanje je obuhvatilo ukupno 16 osoba treće životne dobi sa OHF-om raspoređeni su u opservacijsku grupu (visokokvalitetna medicinska njega, N = 58) i kontrolnu grupu

(rutinska njega, N = 58). Nakon mjesec dana intervencije, Harris Hip Score (HHS) i Barthelov indeks (BI) korišteni su za procjenu funkcije donjih ekstremiteta i sposobnosti samozbrinjavanja, numerička skala za ocjenjivanje intenziteta bola (PINRS) za procjenu bola, skala samoocjenjivanja anksioznosti (SAS) , i skalu samoprocjene depresije (SDS) za procjenu emocija. Osim toga, ispitane su postoperativne komplikacije, kvalitet života i zadovoljstvo pacijenata. Rezultati su pokazali da HHS i BI su bili viši u opservacijskoj ($p < 0.05$); PINRS, SAS i SDS su bili niži u opservacijskoj grupi ($p < 0.05$); učestalost posthirurških komplikacija u opservacijskoj grupi bila je značajno niža od one u kontrolnoj grupi ($p < 0.05$); QOL i zadovoljstvo pacijenata u opservacijskoj grupi bili su viši od onih u kontrolnoj grupi ($p < 0.05$). Autori zaključuju da visokokvalitetna medicinska njega podstiče oporavak funkcije donjih ekstremiteta, kvalitet života i zadovoljstvo osoba treće životne dobi.

Talevski i saradnici (2022) istraživali su polne razlike u oporavku kvaliteta života 12 mjeseci nakon preloma osoba treće životne dobi koje žive u zajednici: analize australijskog ogranka Međunarodne studije o troškovima i komunalnim uslugama u vezi sa osteoporotskim frakturama. Cilj istraživanja je bio identifikovati polne razlike u oporavku kvaliteta života povezan sa zdravljem (HRQoL) 12 mjeseci nakon preloma zgloba kuka osoba treće životne dobi. Istraživanje je uključivalo osobe treće životne dobi koje su zadobile fragilni prelom zgloba kuka. HRQoL je mjereno pomoću EQ-5D-3L u tri vremenske tačke nakon preloma: unutar 2 sedmice (uključujući opoziv prije prijeloma) i nakon 4 i 12 mjeseci. Poduzete su multivarijantne logističke regresione analize, prilagođavajući se faktorima uključujući starost, obrazovanje, prihod i korištenje zdravstvene zaštite nakon preloma. Rezultati su dokazali da ukupno, 695 učesnika (536 žena, 77.1%) bilo je kvalifikovano za analizu sa prelomima zgloba kuka (N = 150), donje podlaktice (N = 261), kičmenih pršljenova (N = 61), nadlaktice (N = 52) , i druga skeletna mjesta (N = 171). U vrijeme preloma, muškarci su bili mlađi, imali su veće prihode i vjerovatnije su bili zaposleni u poređenju sa ženama. Za sva mjesta preloma zajedno, nije bilo razlika između muškaraca i žena u oporavku na HRQoL prije preloma nakon 12-mjesečnog praćenja. Kada se stratificira prema mjestu preloma, nisu uočene značajne polne razlike za zglob kuka, donji dio podlakticu, kičmeni stub, nadlakticu i drugih preloma. Autori zaključuju da muškarci i žene koji žive u zajednici koji su preživjeli 12 mjeseci nakon fragilnog preloma imali su sličnu putanju oporavka HRQoL-a na bilo kojem mjestu skeletal.

Reyes i saradnici (2022) analizirali su postakutni tretman starijih odraslih osoba koje pate od osteoporotskog preloma kuka: Konsenzusna izjava Međunarodnog društva za gerijatrijski prelom. Cilj istraživanja je bio medicinske njege su intervencije koje zahtijevaju vratiti pacijente na nivo funkcije kvaliteta života prije preloma zgloba kuka. Istraživanje je obuhvatilo grupu za pisanje kreirali su profesionalci iz Međunarodnog društva za gerijatrijske prelome (IGFS) uz predstavnike drugih organizacija. Fokus izjava uključenih u ovaj članak je na pružaocima medicinskih usluga koji se nalaze u ustanovama za njegu. Prilozi su integrisani u jedan dokument koji je prošao kroz nekoliko recenzija svakog autora, a zatim je prošao završnu recenziju od strane vodećih i starijih autora. Nakon što je ovaj proces završen, dokument su ocijenili recenzenti iz IGFS-a. Rezultati su regrutovani izjavama ove izjave sumiraju najbolje dostupne dokaze i imaju za cilj da pomognu medicinskim ustanovama da efikasnije zbrinjavaju osobe treće životne dobi s prelomima zgloba kuka, s ciljem postizanja ukupnih boljih ishoda u

područjima funkcije, kvaliteta života i s manje komplikacija koje bi mogle ometati njihov optimalan oporavak. Autori zaključuju da za osobe treće životne dobi, prelom zgloba kuka može biti događaj koji mijenja život ili završava život. Veliki dio funkcionalno zavisnih pacijenata nije u stanju samostalno da se kreće nakon preloma zgloba kuka ili doživi funkcionalni gubitak povezan s oštećenjem ravnoteže i pokretljivosti. Oporavak nakon preloma je dugotrajan, a relativno veliki broj pacijenata ne uspijeva postići nivo samostalnosti prije povrede ili čak preživjeti.

Amarilla-Donoso, López-Espuela i Roncero-Martín (2020) su proučavali kvalitet života kod starijih ljudi nakon preloma kuka prospektivna studija. Cilj istraživanja je bio odrediti uticaj preloma zgloba kuka na kvalitet života vezan za zdravlje (HRQoL) osoba treće životne dobi 1 mjesec nakon operacije, nezavisni faktori i efekti na funkcionalnu sposobnost i raspoloženje. Prospektivna opservaciona studija sprovedena u traumatološkim jedinicama dve univerzitetske bolnice u provinciji Kaseres sa uzastopnim uzorkovanjem svih pacijenata starijih od 65 godina koji su primljeni na operaciju preloma kuka tokom perioda istraživanja. Sociodemografski i klinički podaci zabilježeni su u vrijeme prijema i prospektivno na kontrolnoj posjeti mjesec dana kasnije. Prikupljene su varijable kliničke, socijalne, kvalitete života (EQ-5D-), osnovnih funkcionalnih i instrumentalnih kapaciteta (Barthel indeks (BI) i Lawton & Brody skala) i gerijatrijska depresija (Yesavage). Rezultati su pokazali Charlsonov komorbiditet bio je 5.3. Indeks EQ-5D se smanjio sa 0.62 na 0.16 nakon 1 mjeseca praćenja. Prosječna ocjena EQ-5D na vizuelnoj analognoj skali (VAS) smanjena je sa 72.8 na 48.3. Sve dimenzije EQ-5D su pokazale značajno smanjenje od vremena statusa prije preloma na 1 mjesec nakon operacije. Nezavisni faktori povezani sa HRQoL-om 1 mjesec nakon operacije bili su status Barthel indeksa prije preloma, Lawtonova i Brodyjeva skala, prisustvo depresije i vrsta operacije. Autori zaključuju da nakon preloma zgloba kuka, pacijenti doživljavaju značajno pogoršanje HRQoL-a, posebno u samozbrinjavanju, svakodnevnim aktivnostima i pokretljivosti. Takođe postoji značajan pad funkcionalnih kapaciteta za osnovne i instrumentalne aktivnosti svakodnevnog života. Mjesec dana nakon operacije, HRQoL je daleko od nivoa prije preloma.

DISKUSIJA

Istraživanje je obuhvatilo 5 analiziranih radova koja su se bavila istraživanjem kvaliteta života osoba treće životne dobi posle preloma zgloba kuka. Rezultati su pokazali da kvalitet života igra veliku ulogu u aktivnostima svakodnevnog života i značajan je faktor ostvarenju potreba pojedinca u datim okolnostima. Adachi i saradnici (2021), skoro 33% pacijenata zavisilo je od drugih u obavljanju svojih osnovnih svakodnevnih zadataka tokom kontrolnih sesija pacijenata koji su doživjeli frakturu kuka. Kod starije grupe pacijenata, pogoršanje HRQoL-a bilo je najveće i statistički značajno u poređenju sa mlađom dobnom grupom. Ramírez-Pérez i saradnici (2014), zaključuju da je starost glavni odlučujući faktor u HRQoL-u. Grupa pacijenata starosti ≥ 80 godina, prijavila je probleme u fizičkoj pokretljivosti tokom prvih 30 dana nakon operacije. Nadalje, na ove pacijente su najviše uticali poslovi samopomoći i svakodnevni životni zadaci. Ova grupa starijih pacijenata je nastavila da informiše o ekstremnim problemima u prethodno pomenutom domenu tokom šestog postoperativnog mjeseca. To bi se najbolje moglo objasniti činjenicom da u ovoj starosnoj grupi stariji pacijent ima anksioznost, psihički

bol, depresiju i strah od trajnog invaliditeta. Tidermark i saradnici (2023) i Blomfeldt saradnici (2005) naveli da su pacijenti sa totalnom artroplastikom kuka poboljšali svoj HRQoL tokom 4-12 mjeseci nakon operacije, dok su oni koji su imali operaciju interne fiksacije imali nešto lošije ishode u postoperativnom bolu i pokretljivosti pacijenata.

ZAKLJUČAK

Važnost procjene kvaliteta života povezanog sa zdravljem proizlazi iz potrebe da se razumije i utvrdi utjecaj stanja na svakodnevni život fokusiranjem na pacijentovo fizičko, emocionalno i socijalno blagostanje. Osim toga, pruža informacije o djelotvornosti terapijskih tretmana ne zanemarujući činjenicu da na stanje zdravlja duboko utiču raspoloženje, mehanizmi suočavanja, socijalna podrška, socioekonomski uslovi i zdravstvene usluge, sa važnim reperkusijama na kvalitetu života u vezi sa zdravljem. Ovi aspekti od vitalnog značaja za ljudski život će očito imati najveći uticaj na evoluciju pacijenta. Faktori koji mogu uticati na kvalitet života uključuju vrstu liječenja, odgođenu operaciju i pojavu post-hirurških komplikacija.

LITERATURA

- Adachi, J. D., Loannidis, G., Berger, C., Joseph, L., Papaioannou, A., & Pickard L. (2001). The influence of osteoporotic fractures on health-related quality of life in community-dwelling men and women across Canada. *Osteoporos International*, 12(11), 903-908. <https://doi.org/10.1007/s001980170017>
- Amarilla-Donoso, F. J., López-Espuela, F., & Roncero-Martín, R. (2020). Quality of life in elderly people after a hip fracture: a prospective study. *Health Qual Life Outcomes*, 18(1), 71. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01314-2>
- Amphansap, T. & Sujarekul, P. (2018). Quality of life and factors that affect osteoporotic hip fracture patients in Thailand. *Osteoporos Sarcopenia*, 4(4), 140-144. <https://doi.org/10.1016%2Fj.afos.2018.11.082>
- Backman, C., Harley, A., Papp, S., French-Merkley, V., Beaulé, P. E., Poitras, S., Dobransky, J., & Squires, J. E. (2022). Barriers and Enablers to Early Identification, Referral and Access to Geriatric Rehabilitation Post-Hip Fracture: A Theory-Based Descriptive Qualitative Study. *Geriatr Orthopaedic Surgery & Rehabilitatio*, 13, 21514593211047666. <https://doi.org/10.1177/21514593211047666>
- Blomfeldt, R., Törnkvist, H., Ponzer, S., Söderqvist, A., & Tidermark J. (2005). Internal fixation versus hemiarthroplasty for displaced fractures of the femoral neck in elderly patients with severe cognitive impairment. *The Journal of Bone and Joint Surgery*, 87(4), 523-529. <https://doi.org/10.1302/0301-620x.87b4.15764>
- Chen, B., Luo, Z., Feng, X., Pan, K., Liu, Q., & Yang, Y. (2021). Effect of high-quality care on limb function recovery and quality of life after osteoporotic hip fracture surgery in the elderly. *Journal of Musculoskeletal & Neuronal Interactions*, 21(2), 272-278.
- Cosman, F., de Beur, S. J., LeBoff, M. S., Lewiecki, E. M., Tanner, B., Randall, S., Lindsay, R., & National Osteoporosis Foundation (2014). Clinician's Guide to Prevention and Treatment of Osteoporosis. *Osteoporosis International*, 25(10), 2359-2381. <https://doi.org/10.1007/s00198-014-2794-2>
- Dyer, S. M., Crotty, M., Fairhall, N., Magaziner, J., Beaupre, L. A., Cameron, I. D., Sherrington, C., & Fragility Fracture Network (FFN) Rehabilitation Research Special Interest Group

- (2016). A critical review of the long-term disability outcomes following hip fracture. *BMC geriatrics*, 16(1), 158. <https://doi.org/10.1186/s12877-016-0332-0>
- Gullberg, B., Johnell, O., & Kanis, J. A. (1997). World-wide projections for hip fracture. *Osteoporosis International*, 7(5), 407-413. <https://doi.org/10.1007/pl00004148>
- International Osteoporosis Foundation. (2018). *Broken bones, broken lives: a roadmap to solve the fragility fracture crisis in Europe*. https://www.osteoporosis.foundation/sites/iofbonehealth/files/2019-06/1.%202018_EU6_Report_BrokenBonesBrokenLives_English.pdf.
- Kanis, J. A., Norton, N., Harvey, N. C., Jacobson, T., Johansson, H., Lorentzon, M., McCloskey, E. V., Willers, C., & Borgström, F. (2021). SCOPE 2021: a new scorecard for osteoporosis in Europe. *Archives of Osteoporosis*, 16(1), 82. <https://doi.org/10.1007/s11657-020-00871-9>
- Ramírez-Pérez, E., Clark, P., Carlos, F., Camacho, A., & Franco-Marina, F. (2014). Health-related quality of life after surgery for hip fracture: a multicentric study in Mexican population. *Medwave*, 14(5), e5972. <https://doi.org/10.5867/medwave.2014.05.5972>
- Reyes, B. J., Mendelson, D. A., Mujahid, N., Mears, S. C., Gleason, L., Mangione, K. K., Nana, A., Mijares, M., & Ouslander, J. G. (2020). Postacute Management of Older Adults Suffering an Osteoporotic Hip Fracture: A Consensus Statement from the International Geriatric Fracture Society. *Geriatric Orthopaedic Surgery & Rehabilitation*, 11, 2151459320935100. <https://doi.org/10.1177/2151459320935100>
- Sing, C. W., Lin, T. C., Bartholomew, S., Bell, J. S., Bennett, C., Beyene, K., Bosco-Levy, P., Bradbury, B. D., Chan, A. H. Y., Chandran, M., Cooper, C., de Ridder, M., Doyon, C. Y., Droz-Perroteau, C., Ganesan, G., Hartikainen, S., Ilomaki, J., Jeong, H. E., Kiel, D. P., Kubota, K., ... Wong, I. C. K. (2023). Global Epidemiology of Hip Fractures: Secular Trends in Incidence Rate, Post-Fracture Treatment, and All-Cause Mortality. *Journal of Bone and Mineral Research*, 38(8), 1064-1075. <https://doi.org/10.1002/jbmr.4821>
- Singer, A., Exuzides, A., Spangler, L., O'Malley, C., Colby, C., Johnston, K., Agodoa, I., Baker, J., & Kagan, R. (2015). Burden of illness for osteoporotic fractures compared with other serious diseases among postmenopausal women in the United States. *Mayo Clinic Proceedings*, 90(1), 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2014.09.011>
- Sözen, T., Özışık, L., & Başaran, N. Ç. (2017). An overview and management of osteoporosis. *European Journal of Rheumatology*, 4(1), 46-56. <https://doi.org/10.5152/eurjrheum.2016.048>
- Talevski, J., Sanders, K. M., Watts, J. J., Nicholson, G. C., Seeman, E., Iuliano, S., Prince, R., March, L., Winzenberg, T., Duque, G., Ebeling, P. R., Borgström, F., Kanis, J. A., Stuart, A. L., Beauchamp, A., & Brennan-Olsen, S. L. (2022). Sex differences in recovery of quality of life 12 months post-fracture in community-dwelling older adults: analyses of the Australian arm of the International Costs and Utilities Related to Osteoporotic Fractures Study (AusICUROS). *Osteoporosis International*, 33(1), 67-75. <https://doi.org/10.1007/s00198-021-06058-3>
- Tidermark, J., Ponzer, S., Svensson, O., Söderqvist, A., & Törnkvist, H. (2003). Internal fixation compared with total hip replacement for displaced femoral neck fractures in the elderly. A randomised, controlled trial. *The Journal of Bone and Joint Surgery. British volume*, 85(3), 380-388. <https://doi.org/10.1302/0301-620x.85b3.13609>
- Willers, C., Norton, N., Harvey, N. C., Jacobson, T., Johansson, H., Lorentzon, M., McCloskey, E. V., Borgström, F., Kanis, J. A., & SCOPE review panel of the IOF (2022). Osteoporosis in Europe: a compendium of country-specific reports. *Archives of Osteoporosis*, 17(1), 23. <https://doi.org/10.1007/s11657-021-00969-8>

RITAM POVEZIVANJA

THE RHYTHM OF CONNECTION

Ivica IVANOVIĆ¹, Teodora NOT², Vanda KOS JERKOVIĆ²

¹Osnovna glazbena škola Rudolfa Matza Zagreb, Republika Hrvatska

²Centar za rehabilitaciju Zagreb, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Rad prikazuje mogućnosti korištenje glazbe u psihoterapiji plesom i pokretom s ciljem razvoja grupne povezanosti. Glazba i pokret univerzalno su sredstvo povezivanja. Kada spojimo zvuk i pokret nastaje ritam, a on ima magičnu moć da pokrene i poveže ljude. Psihoterapija plesom i pokretom (PPP) je ekspresivna art terapija koja je usmjerena na povezivanje tijela, uma i duha s ciljem stvaranja cjelovitosti. Holistički pristup omogućuje otvaranje kapaciteta za veću svjesnost, spontanost i bliskost kako sa samima sobom tako i sa ljudima i svijetom oko nas. Glazba pomaže klijentima da uđu u kontakt sa svojim potisnutim sadržajima (emocijama, mislima i doživljajima) i daje priliku da se izraze na neverbalan način u sigurnom prostoru. Glazba i grupni plesovi potiču osjećaj zajedništva i povezanosti s drugima. Tempo, dinamika i stil glazbe prilagođeni su potrebama i terapijskim ciljevima u svakoj fazi terapijskog procesa.

Ključne riječi: glazba, ritam, psihoterapija plesom i pokretom, povezanost

ABSTRACT

The paper shows use of music in dance movement psychotherapy (DMP) group with the aim of developing group connection. Music and movement are a universal means of connection. When we combine sound and movement, rhythm is created. Rhythm has the magical power to move and connect people. Dance movement psychotherapy (DMT) is an expressive art therapy, the therapeutic use of movement to further the emotional, cognitive, physical, spiritual and social integration of the individual. DMT is based on the fact that the mind, the body and spirit are connected. A holistic approach enables the opening of capacities for greater awareness, spontaneity and intimacy in both with ourselves and other people. Music helps clients get in touch with their suppressed content (emotions, thoughts and experiences) and gives them the opportunity to express themselves non verbally in a safe space. Music and group dances encourage a sense of community and connection with others. The tempo, dynamics and music style are adapted to the needs and therapeutic goals in each phase of the therapeutic process.

Keywords: music, rhythm, dance movement psychotherapy, connecting

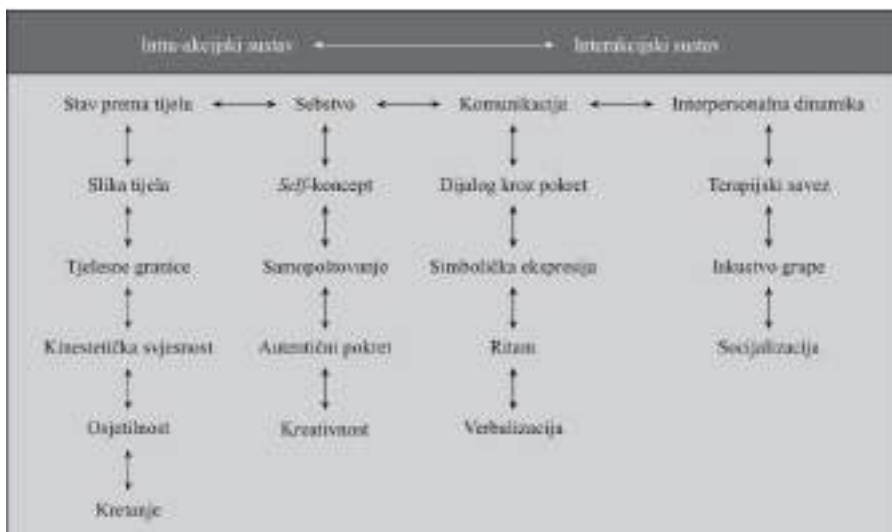
UVOD

„Plešemo od trenutka kada naša stopala dotaknu zemlju.“ (Chaiklin, S. 2009, str. 3-11). Glazba i pokret dvije su povezane umjetnosti koje zajedno i odvojeno imaju moć povezivanja na intra/interpersonalnoj razini. Ples uz glazbu postoji u svim kulturama (Sievers et al., 2013; Wallin et al., 2001). U ranim plemenskim civilizacijama ples je služio za razumijevanje ritmova koji se vide u okolini (Chaiklin, 2009) i kao oblik komunikacije s prirodom (Levy, 1988). Glazba je također oduvijek bila bitan dio ljudskog života i predstavlja srž onoga što znači biti čovjek (Malloch & Trevarthen,

2018). Jednako im se raduju sve dobne skupine i zato su nerijetko sastavni dio edukacijskih, rehabilitacijskih, terapijskih i drugih oblika podrške kako djeci tako i odraslima. U radu će biti prikazano mogućnost korištenja glazbe u psihoterapiji plesom i pokretom.

PSIHOTERAPIJA PLESOM I POKRETOM

Psihoterapija plesom i pokretom pripada skupini ekspresivnih art terapija i usmjerena je na tijelo i pokret. Bavi se analizom različitih aspekata tjelesnog doživljaja i izričaja kao što su: postura tijela, mimika lica, pokret i gesta. Europska udruga plesnih psihoterapeuta (EADMT) definirala je psihoterapiju plesom i pokretom kao psihoterapijsku upotrebu pokreta za promicanje emocionalne, socijalne, kognitivne i fizičke integracije pojedinca u svrhu poboljšanja zdravlja i dobrobiti. To je holistički pristup liječenju, utemeljen na dokazanoj tvrdnji da su um, tijelo i duh neodvojivi i međusobno povezani. Predstavlja cirkularni proces jer promjena u jednom dijelu dovodi do promjene u drugim dijelovima. U psihoterapiji plesom i pokretom tijelo i pokret su dominantni medij terapijskog procesa. Pokret može biti funkcionalni, komunikacijski, razvojni i ekspresivni. On je istovremeno alat za prikupljanje informacija o potrebama klijenta i primarni način intervencije u terapijskom procesu. Capello (2009) predstavlja intra/interakcijski model psihoterapije plesom i pokretom (slika 1) za osobe s mentalnim poremećajima koji je primjenjiv i prilagodljiv za širi dijapazon dijagnoza i za klijente različite dobi. Ovaj model sadržava temelje učinkovite, smislene i kreativne plesne terapije. Model u suštini govori o povezivanju sa sobom i sa drugima.



Slika 1. Intra/interakcijski model primjene psihoterapije pokretom i plesom (Capello,2009)

Figure 1. Intra/interactional model of application of psychotherapy with movement and dance (Capello, 2009)

Upotreba glazbe u psihoterapiji plesom i pokretom

Glazba je definirana kao zvuk koji je organiziran visinom, trajanjem, glasnoćom, timbrom, prostornom lokacijom i odjekom (Levitin, 2013). Dvije ili više tonskih visina stvaraju melodiju, a dva ili više trajanja generiraju ritam (Levitin, 2013). Profesionalni glazbenici kao i ljudi koji to nisu, podjednako emocionalno reagiraju na glazbu bilo da ju sviraju ili slušaju (Koelsch, 2010).

Ugodna glazba aktivira centar za nagrađivanje u mozgu i potiče afektivna stanja radosti i sreće, dok tužna glazba stimulira hipokampus i amigdalnu što rezultira negativnim afektivnim stanjima i tjeskobom (Vuilleumier & Trost, 2015). Glazbom se induciraju i druge emocije kao što su npr. osjećaj čuđenja, transcendencije, nostalgije ili nježnosti (Vuilleumier & Trost, 2015; Zentner, Grandjean, & Scherer, 2008). Zentner i suradnici (2008) pronašli su da su emocionalna stanja povezana s umom zadivljenosti i smirenošću pronađena tijekom slušanja klasične i jazz glazbe a emocionalna stanja povezana sa aktivacijom kod slušanja techno i latinoameričke glazbe.

U psihoterapijskom procesu glazba se koristi za ulazak u terapijsku odnos, za ulazak u odnos sa samim sobom i članovima grupe, kako bi se adresirale fizičke, emocionalne, kognitivne i socijalne potrebe pojedinca i grupe. Kada slušamo glazbu možemo se izgubiti u trenutku, prostoru čak i u svom identitetu iako smo istovremeno svjesni svoga postojanja i svojih osjećaja (Sutton & Baker, 2009.). Glazba pomaže da se otvori kreativni proces (Sutton & Baker, 2009) i može imati pozitivan terapijski učinak (Franck & Loustaunau, 2013). Kako i kada će psihoterapeuti koristiti glazbu ovisi o terapijskim ciljevima koji su postavljeni. U nastavku ću pokazati kako upotreba glazbe može pomoći u jačanju svjesnosti kvaliteta pokreta i obrazaca interakcije u grupnom radu.

Povezanost sa sobom i drugima

Biti povezan sa sobom znači biti svjestan, centriran i prisutan u sada i ovdje, u trenutku (Mellor, 2008). To znači da smo svjesni svojih senzacija u tijelu, emocija, misli i na vanjske podražaje odgovaramo bez unutarnjih prisila. Povezivanje sa sobom i sa drugima cjeloživotno je putovanje tijekom kojega otkrivamo i učimo kako istovremeno pripadati i biti svoji, autonomni (Mellor, 2008, Bern, 1964). Potreba za odnosom je primarno motivacijsko sredstvo ljudskog ponašanja (Fairbairn, 1952). Biti u odnosu s drugima, biti privržen ponekad je važnije nego izraziti vlastitu autonomiju. Strah od gubitka odnosa s drugima često je kamen spoticanja izražavanju naših vlastitih osjećaja i potreba. Ovaj rad prikazuje proces povezivanja s vlastitim unutarnjim svijetom i povezivanje s drugima kroz primjenu glazbe i dinamiku pokreta u grupnom radu.

Vigneta sa radionice Ritam povezivanja

Edukacijsko-iskustvena radionica za stručnjake pomagačkih zanimanja na temu povezivanja u sklopu jednog psihomaratona imala je za cilj prezentirati psihoterapijski pristup usmjeren na tijelo i pokret. Na njoj su prisustvovali odrasli sudionici njih 25, 23 žene i 2 muškaraca, u dobi od 23 do 50 godina. Sudionici su dijelom polaznici edukacija iz područja psihoterapije, završeni psihoterapeuti, savjetnici, studenti i oni koje zanima rad na osobnom rastu i razvoju.

Sudionicima je prezentiran jedan od pet elemenata Labanove analize pokreta (LAP) koju koriste psihoterapeuti plesom i pokretom da bi analizirali pokret i pružili adekvatne

intervencije. Effort pokreta (Laban, 1976) predstavlja odraz našeg unutarnjeg stanja, misli, osjeta, intuicije i emocija. Odnosno cjelokupni mentalni angažman koji motivira i pokreće na pokret (Slika 2.).



Slika 2. Effort pokreta
Figure 2. Effort movement

Svaki pokret bio da je on funkcionalan, komunikacijski, umjetnički ili ekspresivni možemo sagledavati kroz sljedeće kvalitete pokreta:

- Vrijeme – ritam pokreta, pokret može biti brz, iznenadan ili spor sa zadržkom- ova kvaliteta pokreta vezana je uz odlučnost, intuiciju, i govori nam nešto o tome kako donosimo odluke, sporo ili brzo,
- Prostor – kako pokret putuje kroz prostor, direktno/indirektno – ova kvaliteta govori o tome kako razmišljamo i gdje nam je fokus, usmjeren ili raspršen,
- Težina –kako se pokret organizira u odnosu na gravitaciju - povezano je s našom namjerom, snagom volje, govori nešto o našem identitetu, jesmo li sanjari ili realisti (prizemljeni),
- Tijek – fluidnost pokreta – povezana je s izražavanjem osjećaja, da li osjećaja izražavamo slobodno ili ih potiskujemo u tijelu što se odražava u napetosti mišića.

Tijekom iskustvene vježbe sudionici su isprobavali svaku kvalitetu pokreta i njihove polaritete. Vježba se odvijala u tri dijela, prva dva dijela bila su bez glazbe a u trećem dijelu puštena je glazba.

- Prvi zadatak bio je samostalno kretanje kroz prostor; brzo, polako, napeto, slobodno, direktno i indirektno sa jakom težinom i laganom težinom.
- Drugi zadatak bio je u paru, sudionici su promatrali sebe i partnera (osoba kojoj prilaze) kada im prilaze sa određenom kvalitetom pokreta npr brzo ili polako i da vide javljaju li se kakve senzacije u tijelu, osjećaji ili misli. Promatrajući sebe istovremeno su promatrali i reakciju osobe kojoj prilaze.
- U zadnjem dijelu vježbe puštena je glazba s ciljem podržavanja i osvješćivanja polariteta. Za kvalitete pokreta: direktno, brzo, napeto i snažno koje odražavaju tzv. „*Boriti se ritam*“ pušten je „*Tango passion*“ a, za kvalitete pokreta: polagano, slobodno, indirektno i lagano, tzv. „*Ritam prepuštanja*“, „*Joie De Vivre*“ .

Tango passion je vrsta skladbe za koju se ne može reći da je samo ples. Takve skladbe su pune strasti koja se manifestira kroz dramatičnu melodiju i ritam i otuda izraz „*Boriti se ritam*“. Baš ta dva važna elementa podsjećaju na strast i žudnju. To je izražajni jezik koji komunicira duboke osjećaje kroz pokret i zvuk. Ključni elementi koji definiraju tango glazbu i ples su melodija, harmonija, ritam, instrumentacija i pokret (ples). Stilski je evoluirao kroz vrijeme, ali je zadržao svoju bit – strast i emociju. Glazba tanga zahtijeva emocionalnu interpretaciju i prenosi snažne osjećaje na slušatelje ili plesače. Tango melodije su često intenzivne i emotivne, snažno se oslanjajući na izražajne fraze koje mogu izazvati osjećaje nostalgije, strasti i čak melankolije. Gledajući harmonijski, koriste se složeni obrasci koji stvaraju dramatičnu atmosferu. Modulacije i neočekivani akordi dodaju element iznenađenja i napetosti u glazbi. Vrlo su senzualne. Ritam je srce tanga. Osnovni ritam je često sinkopiran, s naglascima na neočekivanim mjestima, što stvara karakterističan osjećaj hoda ili pulsiranja. Ovo je poznato kao ‘compás de tango’. Također obiluje oštrim akcentima. Ključni instrument u tangu i sinonim za tango glazbu je Bandoneon. Violina, klavir, kontrabas i gitara također su česti u tango ansamblima. Kod plesne izvedbe, izvođači tanga često koriste rubato, koji omogućuje izvođačima da istraže i naglase emotivni sadržaj glazbe. Tango ples je intiman i komunikativan, s partnerima koji se kreću sinkronizirano u zatvorenom zagrljaju. Plesači koriste korake poput ‘ochos’ (osmice) i ‘ganchos’ (kuke) kako bi dodali dinamiku i strast svojim pokretima.

Prema informacijama dostupnim na internetu, skladba “*Joie de Vivre*” se ponekad pripisuje Frédéricu Chopinu. Iako uglavnom sve Chopinove skladbe odražavaju živahnu i veselu atmosferu sa razigranom melodijom koja slavi radost i živahnost života, ova skladba nosi sjetniji ili introspektivniji ton, pokazujući kako čak i u radosti života postoji prostor za melankoliju ili dublje osjećaje. Stoga je upitno da li je ovu skladbu komponirao slavni skladatelj. Na YouTubeu postoje snimke koje navode Chopina kao skladatelja, ali to je vjerojatno pogreška. Vjerojatnije je, da je pravi skladatelj tog djela zapravo suvremeni umjetnik Fariborz Lachini. Lachini je iranski skladatelj filmske glazbe poznat po svojem jedinstvenom stilu koji spaja perzijske i europske romantičarske elemente. Njegova glazba često sadrži emotivne melodije koje su istovremeno jednostavne i duboko dirljive. Spominje se kao izvođač i George Davidson koji je poznat po svojim interpretacijama klasične glazbe na klaviru. Njegova verzija se nalazi na albumu „*My Heart Will Go On*“ objavljen 1998. godine.



Slika 3. Notni zapis skladbe „*Joie de Vivre*“

Figure 3. Sheet music of the composition "Joie de Vivre"

Samo djelo je inspirirano francuskim izrazom u slobodnom prijevodu značenja „radost života“ a sama skladba upravo odražava taj karakter. U ovoj skladbi, Lachini koristi klavir kako bi prenio osjećaj sreće i lakoće. Melodija je tečna i prozirna, s jasnim i izražajnim frazama koje se prirodno razvijaju. Harmonija je, iako ne previše kompleksna bogata, što omogućuje melodiji da zadrži svoju čistoću i emotivnu snagu. Dinamika u skladbi varira, pružajući kontraste koji dodatno naglašavaju emotivni spektar. Lachini koristi dinamičke promjene kako bi naglasio ključne trenutke u kompoziciji, stvarajući tako osjećaj pripovijedanja unutar glazbenog djela. Ritmički, skladba je stabilna s blagim varijacijama koje dodaju živost i održavaju interes slušatelja. Korištenje pauza i sinkopa dodaje ritmičku složenost, ali i dalje zadržava osjećaj lakoće i radosti. Ukratko, „*Joie de Vivre*“ je skladba koja slavi ljepotu života kroz melodičnu i harmonijsku ekspresiju, a Lachini je majstorski koristi kako bi prenio univerzalne osjećaje radosti i optimizma. Na kraju vježbe u krugu sudionici su podijelili svoja iskustva i uvide do kojih su došli tijekom vježbe. Povratne informacije govore u prilog tome da su uočili svoje preferencije u kretanju i kako one mogu utjecati na druge. Također su dobili uvid zašto preferiraju ostajanje u svojim obrascima kretanja koje naravno neminovno prate obrasci emocionalnog i kognitivnog doživljaja. Sudionici su podijelili da u situacijama kada su se kretali u nepreferiranom obrascu bilo im je teže kretati se i brzo su se vraćali u svoje poznate obrasce. Zanimljivo je bilo čuti od nekih sudionika da im je upravo glazba pomogla da ostanu i istraže kvalitete pokreta koje nisu njihov preferirani ritam. Pa su tako neki sudionici kojima je je bliži tzv. „*Boriti se ritam*“ pronašli opuštanje, olakšanje i osjećaj ugone krećući se uz „*Joe De vivre*“ dok su drugi došli u kontakt s potisnutom tugom i osjećajem tjeskobe. Jedan dio sudionika kojima je bliži tzv. „*Ritam prepuštanja*“ pronašli strast i životnu energiju krećući se uz „*Tango passion*“ ali je bilo i onih kojima se podigla ljutnja i potreba da ju izraze.

ZAKLJUČAK

Upotreba glazbe u psihoterapiji plesom i pokretom može biti važan element kreativnog procesa istraživanja vlastitog unutarnjeg svijeta i put ka jačanju kvaliteta pokreta koje nedostaju. Iskustvo ovog rada pokazalo je kako vanjski ritam kroz glazbu i pokret može potaknuti podešavanje s unutarnjim ritmom potisnutih neprocesuiranim emocijama kao što su: tjeskoba, tuga i ljutnja. Kreirajući vanjski ritam glazbom, pokretom i glasom kreiramo prostor za otpuštanje potisnutih emocija. Svjesnost vanjskog i unutarnjeg ritma pomaže procesu integracije emocionalnog iskustva. Imajući na umu da su tijelo i um povezani, radeći na svojim obrascima kretanja istovremeno radimo i na našim emocionalnim i kognitivnim obrascima. Povezivanjem i prihvaćanjem svih dijelova sebe stvaramo paletu ritmova i otvaramo naše kapacitete za podešavanje i povezivanje s drugima.

LITERATURA

- Bern, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationship*. New York: Penguin
- Capello, P. P. (2009). BASICS – An intra/interactional Model of DMT with adult Psychiatric Patient. In S. Chaiklin, & H. Wengrower (Eds.), *The art and science of dance movement therapy* (pp. 77-102). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Chaiklin, S. (2009). We dance from the moment our feet touch the earth. In S. Chaiklin & H. Wengrower (Eds.), *The art and science of dance/movement therapy: Life is dance* (pp. 3-11). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fairbairn, W. R. (1952/1994). *Psychoanalytic studies of the personality*. London: Routledge.
- Franck, R., & Loustanaunau, M. O. (2013). *Music, dance, and theater therapy*. Salem Press Encyclopedia of Health.
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.01.002>
- Laban, R. (1976). *The language of movement*. Boston: Plays, Inc.
- Levitin, D. J. (2013). Neural correlates of musical behaviors a brief overview. *Music Therapy Perspectives*, 31(1), 15-24. <https://doi.org/10.1093/mtp/31.1.15>
- Levy, F. J. (1998). *Dance Movement Therapy: A Healing Art*. Reston, VA: The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). The Human Nature of Music. *Frontiers in Psychology*, 9, 1680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>
- Malloch, S. (2017). Establishing a therapy of musicality: The embodied narratives of myself with others. In S. Danieland, & C. Trevarthen (Eds.), *Companionship: The Rhythm of Relating in Children's Therapies* (pp. 63-81). London: Jessica Kingsley.
- Mellor, K. (2008). Autonomy with Integrity. *Transactional Analysis Journal*, 38(3), 182-199. <https://doi.org/10.1177/036215370803800302>
- Sievers, B., Polansky, L., Casey, M., & Wheatley, T. (2013). Music and movement share a dynamic structure that supports universal expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(1), 70-75. <https://doi.org/10.1073/pnas.1209023110>
- Sutton, J., & De Backer, J. (2009). Music, trauma, and silence: The state of the art. *The Arts in Psychotherapy*, 36(2), 75-83. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.01.009>
- Vuilleumier, P., & Trost, W. (2015). Music and emotions: From enchantment to entrainment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337, 212-222. <https://doi.org/10.1111/nyas.12676>
- Wallin N. L., Merker B., & Brown S. (2001). *The Origins of Music*. Cambridge, MA: MIT press.
- Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494-521. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.494>

QUALITY OF LIFE AS AN ASSESSMENT FACTOR IN THE TREATMENT OF MALIGNANT DISEASES: PROGRESS AND OPPORTUNITIES

KVALITET ŽIVOTA KAO PROCENJIVAČKI FAKTOR PRI LEČENJU MALIGNIH BOLESTI: NAPREDAK I MOGUĆNOSTI

Zhaklina TRAJKOVSKA-ANCHEVSKA

University Clinic for Hematology, Skopje, Republic of North Macedonia

Original scientific paper

ABSTRACT

When defining the concept of the quality of life, it was particularly important that life in the quantitative and qualitative sense is an integral part of the phenomena of the external environment where the individual is. The quality of life of the individual is the standard of what is the same social and physical vehicle and subjective experience that is determined by the feeling of joy, happiness from life, well-being and others. a dynamic process that is constantly changing. Objectives was to analyze the quality of life in patients with malignant hematological diseases, as a priority task that is set before the patient himself, the family and the health institutions and the social environment. The quality of life related to health, i.e. the functional and social status, the impact of the disease and treatment, injuries, traumas, etc. emphasizes the importance of the personal perception of the general state of health of the individual, the consequences that may occur during the treatment of malignant diseases and the limitations caused by the disease, as well as the need for support and assistance in mental, physical and social functioning. The research of these areas will define the assessment of the quality of life in patients. In the treatment of hematological diseases, different therapeutic protocols affect the quality of life of patients differently. A multidisciplinary approach is necessary in the monitoring of patients over a longer period of time and regular controls of the condition.

Keywords: quality of life, health, malignant diseases

APSTRAKT

Prilikom definisanja pojma kvaliteta života polazilo se od činjenice da je život u kvantitativnom i kvalitativnom smislu sastavni deo pojava spoljašnjeg okruženja kome pojedinac pripada. Kvalitet života pojedinca podrazumeva kakvo je njegovo socijalno i fizičko funkcionisanje i subjektivno iskustvo koje je determinisano osećanjem radosti, zadovoljstva životom, blagostanjem i dr. Iako među istraživačima postoje brojne kontroverze, činjenica je da se oni slažu da je to mentalni dinamički proces koji se stalno menja. Cilj je analizirati kvalitet života pacijenata sa malignim hematološkim oboljenjima, kao prioritetni zadatak koji se postavlja pred samog pacijenta, porodicu i zdravstvene ustanove i društvenu sredinu. Kvalitet života u vezi sa zdravljem, odnosno funkcionalnim i socijalnim statusom, uticajem bolesti i lečenja, povredama, traumama i sl. naglašava značaj lične percepcije opšteg zdravstvenog stanja pojedinca, posledice koje mogu nastati tokom lečenja malignih bolesti i ograničenja izazvana bolešću, kao i potrebu za podrškom i pomoći u psihičkom, fizičkom i socijalnom funkcionisanju. Istraživanjem ovih oblasti definišće se procena kvaliteta života kod pacijenata. U lečenju hematoloških oboljenja različiti terapijski protokoli različito utiču na kvalitet života pacijenata. Neophodan je

multidisciplinarni pristup u praćenju pacijenata tokom dužeg vremenskog perioda i redovne kontrole stanja.

Ključne reči: kvalitet života, zdravlje, maligne bolesti

INTRODUCTION

Quality of life is a concept that incorporates the different domains in life. The individual and the society guided by the expectations about the values, goals and socio-cultural context in which he lives, is a subjective multidimensional concept that defines the standard level of emotional, physical, material and social well-being. This serves as a reference by which the individual or society can measure the different domains of their own life and, depending on the degree of satisfaction, define the quality of life.

The concept of quality of life is everything that constitutes life in a quantitative sense with multifactorial aspects in the field of education, culture, tradition, religion, material condition, socio-economic status, socio-political condition and others. The assessment of the quality of life is individual, but it can also be assessed based on common parameters standardized in different societies. That means, general life satisfaction is related to satisfactions in terms of health, material assets, living conditions, work, relationships with other people, self-satisfaction, education and others.

A plethora of authors explore the connection between quality of life and health, where it is generally based on the maintenance, improvement and promotion of health, simultaneously imposing many aspects that allow the pursuit of important goals, the contribution of which is in context not only in their connection but and in their improvement (Armstrong & Caldwell, 2004; Cummins, 1997; Verdugo et al., 2005).

The dominant factors that determine the quality of life and have a significant place for its assessment are: health and personal safety, work, financial-material well-being, belonging, social ties, emotional well-being and the quality of the environment. Therefore, the quality of life is observed as a whole consisting of the satisfaction with life, including all the domains in its environment. Depending on the degree of their influence, the objective and subjective quality of life can be assessed.

In recent years, the progress of general health care has helped to improve social health, thereby affecting the quality of life as a component of health care. This has attracted attention as a specific area fully embraced by public sectors, researched within many sciences. In particular, the different approaches applied to the assessment of the quality of life and its influence on the practice of health care are considered. Such assessment refers to the identification of health problems, the application and evaluation of new standardized treatments, the formulation of treatment guidelines, the provision of optimal care during treatment, all in order to assess the quality of life and based on the results to be interpreted in a broader framework would create appropriate health policies that would improve health services and thus the quality of life.

Today, planning for the implementation of adequate health care is based on the consequences of diseases in society and recognition of the goals of health services to extend life, improve the quality of life and life in general. In the field of health care, the term quality of life is used differently defined, although there are many controversies among researchers about a clear definition. However, they agree that it is a mentally dynamic process that is constantly changing. In recent years, the quality of life is a

rapidly growing discipline, fully accepted when implemented in different areas, in order to see the conditions, to assess the changes and differences and then to approach their measurement and comparison in different communities and societies.

Studying in medical sciences, quality of life can be defined as general quality of life, analyzing general factors and quality of life related to health, as well as the impact of various diseases on mental, physical and social aspects.

Given the fact that the quality of life is a complex concept, in the process of its research we are faced with more ambiguities, primarily from the definition, because in the scientific discourse there is no clear and concrete definition that explains it. The factors that influence this concept, in a methodological framework, indicate different indicators, but the most common ones that are almost mentioned in every research, regardless of the field, are the objective and subjective ones.

The discussion about the subjective and objective quality of life, depending on the methodology, which is often the subject of the research is: the subjective perception of the external conditions that affect the quality of life, the subjective perception in relation to the objective indicators, the subjective perception and the objective indicators combined within of a single quality of life index and objective indicators that affect living conditions. Each dimension of the quality of life, regardless of whether it has subjective or objective aspects, has its own meaning and is important for both objective and subjective assessment.

In recent years, there has been an increasing interest in researching the concept of quality of life in relation to evaluations of medical interventions, which justifies its association with medicine. Often, the term quality of life is defined as a relevant criterion for the health status of people, especially in the treatment of various diseases and conditions and various diseases. The main criteria that help define the quality of life in medical science is subjective well-being, which is defined as a basic component with special reference to the individual's perception of his life situation. Advances in quality of life research have necessitated a clear distinction between objective and subjective quality of life.

One of the important factors for subjective and objective assessment of physical and mental status is health, while well-being refers to objective factors in the social environment. Despite the fact that in the scientific literature the term quality of life can be met with different definitions, in the field of medicine the World Health Organization (WHO) defines it:

An individual's perception of his own position in life, in the context of the culture and value system in which he lives and in relation to his own goals, expectations and standards. It is a broad concept that includes the individual's physical health, psychological status, material independence, social relationships and their relationship to significant features of the external environment (Cantarero and Potter,2014).

HRQoL (Health related quality of life) is a term for quality of life related to health, i.e. functional and social status, the impact of disease and treatment, injuries, traumas and more. The health-based quality of life emphasizes the importance of the personal perception of the general state of health of the individual, the consequences that may occur during the treatment, the limitations caused by the disease. All this imposes the need for support and assistance in mental, physical and social functioning. The instruments for measuring the quality of life that are applied in several aspects, such as

medical practice, research, auditing, creating health policies and others, also give primary importance to human perception.

Assessments in medicine for the general state of health are obtained on the basis of examinations, analyses, diagnostics, treatment and regular controls of the disease. The measurement of the health-based quality of life indicates a new perspective of the disease, that is, how satisfied the patients are with their functioning in correlation with the treatment and what is the variability of the quality of life in correlation with the treatment. Instruments for measuring quality of life in medicine provide additional assessment of the relationship between health services and quality of life, but also measures of patients' perceptions of quality and affordable health care. Instruments for this type of research allow us to assess how the disease disrupts and simultaneously affects a person's subjective well-being. Depending on the application of the instruments for quality of life research, they should contain certain characteristics that will be aimed on the one hand at measuring the objective state of functioning, and on the other hand at the subjective assessment of the general state of health. Their comparison especially helps to evaluate the effectiveness of the treatment and the quality of life. The instruments used to assess the quality of life in medicine are aimed at: physical, psychological and social aspects of patients.

There are numerous studies investigating the quality of life in patients with malignant diseases (Strömngren et al., 2014; Nayak et al., 2017). The lack of a more extensive research on the quality of life in malignant hematological diseases in our country was the basic motive for the preparation of this paper, in which the focus is on patients with multiple myeloma as a model of a malignant disease with a characteristic clinical picture, a specific diagnostic procedure and achieved a large progress in treatment. Complexity in diagnosis, treatment, side effects and complications that are an integral part of the underlying clinical picture or related to therapy, as well as the chronic nature that characterizes this disease define the complexity in the approach to evaluation, monitoring and action in terms of quality of life in these patients and was a fundamental challenge for a more detailed analysis of this important social category.

Malignant diseases have medical and social significance, precisely because of their multicausality and massiveness with health, social and psychological consequences for the patient, the family and the social environment. According to the World Health Organization (WHO), malignant diseases are the result and consequence of a poor quality of life as well as factors from the external environment, genetic and infectious factors. From the total number of malignant diseases in the human population, the percentage of malignant hematological diseases is 9.5%. Although they are not among the most common, they still stand out due to the complexity of their pathology and clinical picture, highlighting the need for an integrated therapeutic approach.

Hematological malignancies disrupt the function of the hematopoietic system and the appearance of multisystem symptomatology, rapid evolution and unwanted lethal outcome.

WORK METHODS

Research sample

Total 80 patients whose diagnosis and treatment were performed at the University Clinic for Hematology, Skopje were analyzed.

Measuring instrument

In this research, techniques of standardized interviewing, scaling and descriptive analysis of documentation data were applied. A questionnaire created by the European Organization for Research and Treatment of Cancer, EORTC QLQ C30 version, was used as an instrument. A special review was given in the section of physical, social, emotional, personal, cognitive and functional state, a symptom scale for symptoms related to the disease. In questions about the general state of health and quality of life ranked on an assessment scale. The total results of all scales gave the assessment of the quality of life in the studied group. A higher score on the functional scales represents a higher level of function, while a higher score on the symptom scale represents a higher level of symptoms.

RESULTS

In this paper, a research group of 80 patients diagnosed with multiple myeloma at University Clinic for Hematology-Skopje was analyzed. The overall evaluation of the patients was carried out through a standardized interview technique and a descriptive analysis of the disease history.

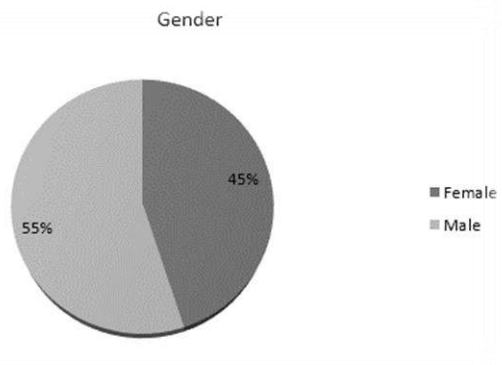


Figure 1. Distribution of patients according to gender

Slika 1. Distribucija pacijenata prema polu

The structure of the examined group of patients by gender is 44 men and 36 women out of a total of 80 patients.

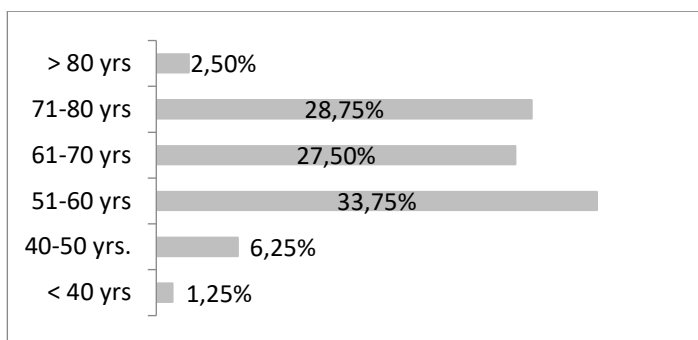
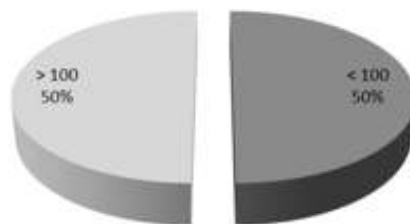


Figure 2. Distribution of patients according to age

Slika 2. Distribucija pacijenata prema starosti

Structure of the examined group of patients by age, with the largest number of patients aged 51-60 years.



Slika 3. Raspodjela bolesnika prema anemičnom sindromu

Figure 3. Distribution of patients according to anemic syndrome

In the evaluation of multiple myeloma as a hematological malignancy, the anemic syndrome occurs as a consequence of the infiltration of the bone marrow with malignant plasma cells. Anemic syndrome exists when hemoglobin values are below 100 g/L. This feature was confirmed in 40 patients, from the studied group at diagnosis.

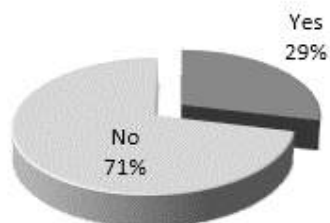


Figure 4. Distribution to patients according to radiotherapy performed

Slika 4. Distribucija pacijentima prema sprovedenoj radioterapiji

As a result of this, the initial symptomatology of patients often includes the appearance of pathological fractures, especially compressive vertebral fractures that are potential for

the patients' disability and have a negative effect on their quality of life and their social functioning. Due to confirmed osteolytic lesions on the performed radiographic evaluation of the skeletal system, the need to perform radio therapy was indicated in 23 out of a total of 80 patients

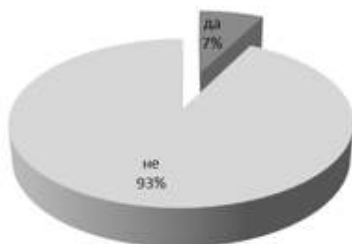


Figure 5. Distribution to patients according to the performed hemodialysis
Slika 5. Distribucija bolesnicima prema urađenoj hemodijalizi

Due to registered high degradation products as a result of renal affection from the underlying hematological disease (MM), chronic hemodialysis treatment is carried out in 6 out of a total of 80 patients.

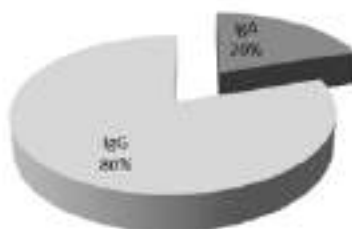


Figure 6. Distribution to patients according to detected immunoglobulin
Slika 6. Distribucija pacijenata prema otkrivenom imunoglobulinu

The division of the studied group of patients in terms of secretory immunoglobulin component is IgA – 16 patients, IgG – 64 patients

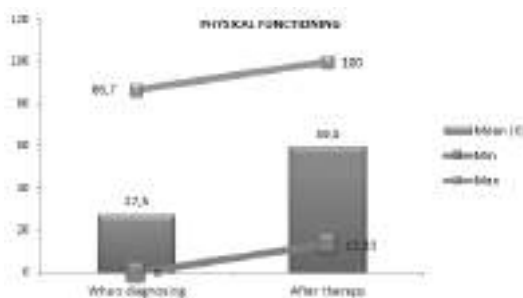


Figure 7. Data for the physical functioning of the patients before and after the completed therapy
Slika 7. Podaci o fizičkom funkcionisanju pacijenata pre i posle završene terapije

The level of physical functioning among the respondents has a value of 27.5, which represents a low level of physical functioning at diagnosis, and after the completion of therapy, a value of 59.5, which represents an average level of physical functioning.

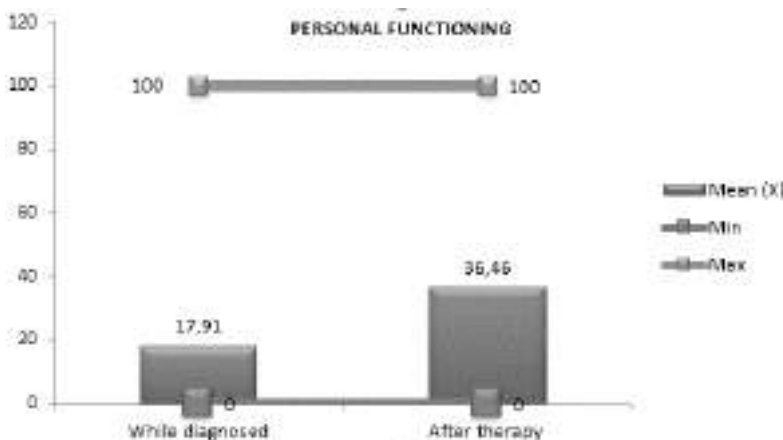


Figure 8. Data for personal functioning of patients before and after completed therapy
Slika 8. Podaci za lično funkcionisanje pacijenata pre i posle završene terapije

The level of personal functioning among the respondents has a value of 17.91, which represents a low level of physical functioning during diagnosis and after the completion of therapy with a value of 36.46, which represents a low level of physical functioning.

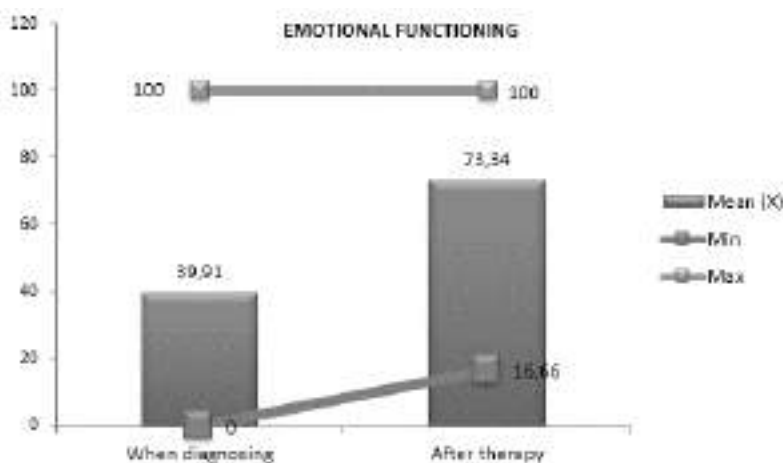


Figure 9. Data for emotional functioning of patients before and after completed therapy
Slika 9. Podaci za emocionalno funkcionisanje pacijenata pre i posle završene terapije

The level of emotional functioning among the respondents has a value of 39.91 which represents a low level of emotional functioning at diagnosis, and after the completion of therapy, a value of 73.34, which represents a high level of emotional functioning.

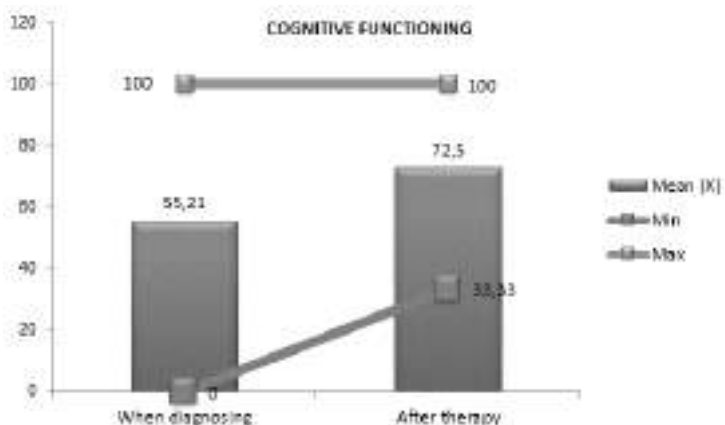


Figure 10. Data for cognitive functioning of patients before and during therapy
Slika 10. Podaci za kognitivno funkcionisanje pacijenata pre i tokom terapije

The level of cognitive functioning among the respondents has a value of 55.21, which represents an average level of physical functioning at diagnosis, and after the completion of therapy, a value of 59.5, which represents a high level of cognitive functioning.

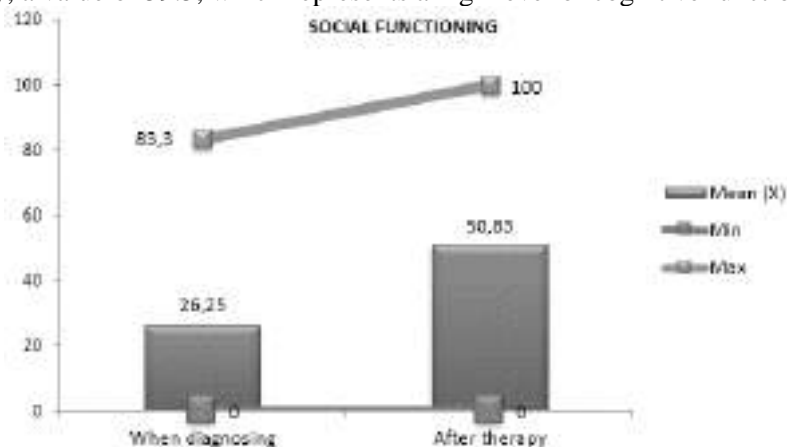


Figure 11. Data on patients' social functioning before and during therapy
Slika 11. Podaci o socijalnom funkcionisanju pacijenata pre i tokom terapije

The level of social functioning among the respondents has a value of 26.25, which represents a low level of social functioning at diagnosis, and after the completion of therapy, a value of 50.83, which represents an average level of physical functioning.

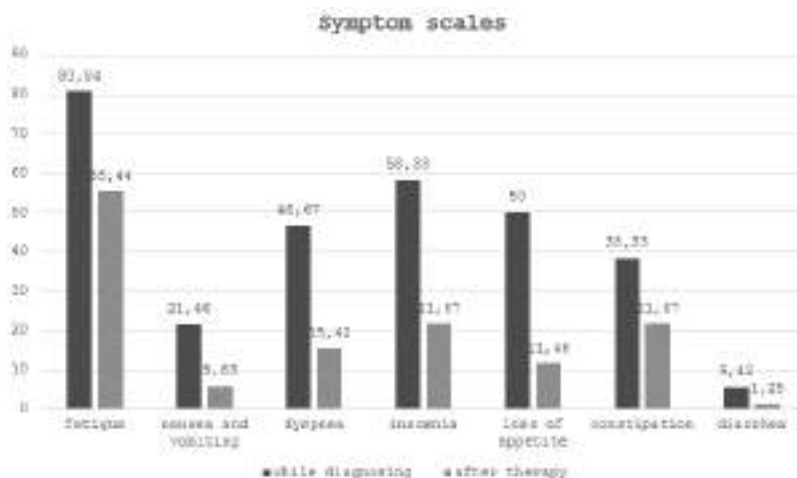


Figure 12. Symptom scale
Slika 12. Simptomaska skala

When diagnosing, the most pronounced symptoms are fatigue with a value of 80.84 and insomnia with a value of 58.33. After completing the therapy, we have a significant improvement in all symptoms, the value of fatigue is 55.4, and the value of insomnia is 21.67

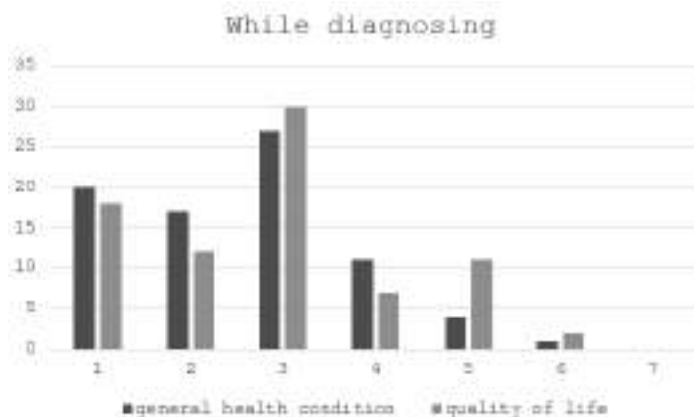


Figure 13. General health condition and quality of life (while diagnosing)
Slika 13. Opšte zdravstveno stanje i kvalitet života (prilikom dijagnosticiranja)

When diagnosing, the average value of the general health condition is 2.56, while the average value of the quality of life is 2.83. In the two components, the average value is 23.95, which indicates a low level.

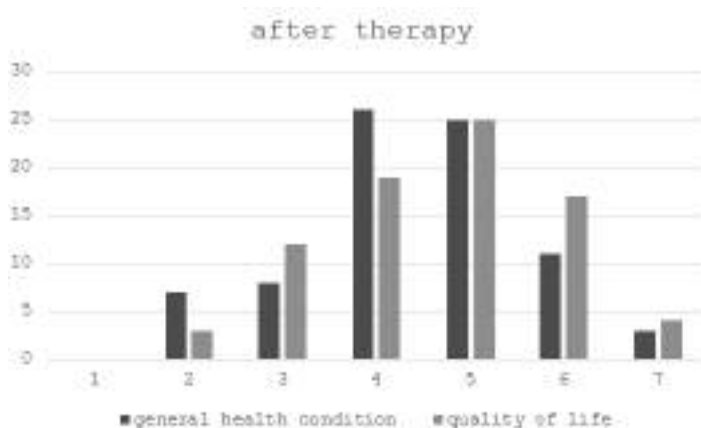


Figure 14. General health condition and quality of life after therapy
Slika 14. Opšte zdravstveno stanje i kvalitet života nakon terapije

After completing the therapy, the average value of the general health condition is 4.16, while the quality of life is 4.31. In the two components, the average value is 58.74, which indicates an average level

DISCUSSION

The primary goal in conducting the initial evaluation of the health status of patients with the malignant hematological disease multiple myeloma is a correct assessment of the extent of the disease. Collecting all the necessary data in order to correctly classify patients in the appropriate stage of the disease is a necessary procedure when making decisions about the correct treatment of patients of University Clinic for Hematology, Skopje. In terms of functional scales, physical, emotional, personal, cognitive and social functioning were investigated, at diagnosis and after 6 to 12 months of therapy. The results showed a significant improvement in all scales of functionality. During the evaluation of patients with multiple myeloma in the initial phase of the disease, certain symptoms are registered that define the clinical picture of the disease, and in relation to the symptom scale, the symptoms related to the disease have significantly improved. General health status and quality of life were assessed using a large improvement rating scale after completion of therapy. According to the results of the research, the quality of life of the researched group of patients changes, that is, we note a significant improvement.

A similar survey on quality of life assessment was conducted at Trakya University Medical Faculty in Turkey where the same questionnaire EORTC QLQ C30 version was applied (Pamuk et al., 2008). The aim of this study was to evaluate the prevalence of anxiety and depression, as symptoms present in patients with malignant hematological diseases and to determine the association between these disorders. All patients from the research group were hospitalized. Patients with higher EORTC general symptom anxiety scores had lower cognitive, emotional and social functioning scores as well as lower global quality of life (QoL) (all p values < 0.05). Patients with higher depression scores had more frequent active disease and significantly lower physical, emotional, social, and cognitive functioning and global QoL scores (all p values < 0.01). Anxiety and

depression are common in patients with hematological malignancies and are associated with poor QoL and poor performance status, which at the same time mean a worse factor in terms of survival (Pamuk et al., 2008).

CONCLUSION

Inserting the quality of life as a separate category and investigating the factors that influence its expression in the daily functioning of the individual in accordance with a changed framework of action, such as the example of a diagnosed and treated malignant disease, represents an additional, mandatory goal in the full assessment of the achieved therapeutic response and the functionality of the person in the social environment.

In the field of health care, this concept opens up many controversies among researchers, defining it as a changing mentally dynamic process. The need for a clear definition of patient-disease and therapy-quality of life interactions and a clear determination of the segments where effective action can be taken in order to achieve positive progression towards improving the qualitative features of this category is a clear and primary goal that must be included in modern approaches to monitoring patients with malignant diseases.

REFERENCE

- Armstrong, D., & Caldwell, D. (2004). Origins of the Concept of Quality of Life in Health Care: A Rhetorical Solution to a Political Problem. *Soc Theory Health*, 2, 361-371. <https://doi.org/10.1057/palgrave.sth.8700038>
- Cummins, R. A. (1997). Self-rated Quality of Life Scales for People with an Intellectual Disability: A Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10(3), 199-216. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1997.tb00017.x>
- Nayak, M. G., George, A., Vidyasagar, M. S., Mathew, S., Nayak, S., Nayak, B. S., Shashidhara, Y. N., & Kamath, A. (2017). Quality of Life among Cancer Patients. *Indian Journal of Palliative Care*, 23(4), 445-450. https://doi.org/10.4103/IJPC.IJPC_82_17
- Pamuk, G. E., Harmandar, F., Ermantaş, N., Harmandar, O., Turgut, B., Demir, M., & Vural, O. (2008). EORTC QLQ-C30 assessment in Turkish patients with hematological malignancies: association with anxiety and depression. *Annals of Hematology*, 87(4), 305-310. <https://doi.org/10.1007/s00277-008-0445-4>
- Strömberg, A. S., Niemann, C. U., Tange, U. B., Farholt, H., Sonne, N. M., Ankersen, L., Kristensen, L., Bendixen, L., Groenvold, M., Petersen, M. A., Nordly, M., Christrup, L., Sjøgren, P., & Kurita, G. P. (2014). Quality of life and symptoms in patients with malignant diseases admitted to a comprehensive cancer centre. *Supportive Care in Cancer*, 22(7), 1843-1849. <https://doi.org/10.1007/s00520-014-2149-8>
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D., & Stancliffe, R. J. (2005). Quality of life and its measurement: important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(Pt 10), 707-717. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00739.x>

STRES KOD NASTAVNIKA: RAZLIKE U ODNOSU NA SPOL, DOB I VREMENSKI PERIOD U STRUCI

STRESS AMONG TEACHERS: DIFFERENCES IN RELATION TO GENDER, AGE AND TIME PERIOD IN THE PROFESSION

Nermin MULAOSMANOVIĆ¹, Elvir IBELJIĆ²

¹Filozofski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Filozofski fakultet Univerziteta za poslovni inženjering i menadžment, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Stres je nezaobilazan faktor u svakodnevnom životu. Obično se opisuje kao negativan osjećaj koji može imati uticaj na mentalno i fizičko zdravlje. Stresne situacije su u savremenom svijetu svuda oko nas, dio su našeg svakodnevnog života, te je potrebno naučiti na koji način se nositi sa stresnim situacijama. Obzirom da se nastavnička profesija sve više navodi kao posebno stresna, stoga su važna istraživanja u ovom području. Ovo istraživanje je imalo za cilj ispitati izraženost stresa i njegove izvore kod nastavnika s obzirom na spol, dob i vrijeme provedeno u struci. Istraživanjem je obuhvaćeno 152 osnovnoškolska nastavnika, oba spola (73 nastavnika i 79 nastavnica). U istraživanju su korišteni Upitnik percipiranog stresa, te Skala za mjerenje izvora nastavničkog stresa. Rezultati su pokazali da nastavnici izvještavaju o izraženosti stresa. Ukazuju na više izvora stresa. Nije utvrđena značajna spolna razlika u doživljavanju stresa ali ona je uočena u odnosu na dob i vrijeme provedeno u struci. Sve navedeno ukazuje na značaj istraživanja stresa kod nastavnika i razvoja strategija kako bi se očuvalo mentalno zdravlje nastavnika.

Ključne riječ: stres, nastavnici, spol, dob

ABSTRACT

Stress is an unavoidable part of everyday living. It is commonly described as a negative emotion that can have an effect on both mental and physical health. Stressful situations surround us in the current world; they are a part of our daily lives, and we must learn how to deal with them. Given that the teaching profession is increasingly regarded as especially demanding, study in this area is critical. The purpose of this study was to look at how teachers express stress and where it comes from, taking into account gender, age, and experience in the profession. The study comprised 152 primary school teachers of both genders (73 male and 79 female teachers). The study utilized a Perceived stress questionnaire and Scale to assess the origins of teacher stress. The findings revealed that teachers report on the expression of stress. They imply various sources of stress. There was no significant gender difference in experiencing stress, however it was found to be related to age and time spent in the profession. All of this highlights the necessity of investigating teacher stress and devising ways to protect teachers' mental health.

Keywords: stress, teachers, gender, age

UVOD

Stres je nezaobilazan faktor u svakodnevnim prilikama. Učestale i brze promjene, te suvremeni način življenja uslovljavaju mnogo stresnih situacija koje pogađaju gotovo svakog pojedinca. U širem smislu, stanje stresa se opisuje kao svako stanje u kojem se neka osoba osjeća fizički, psihički ili socijalno ugroženo ili procjenjuje da su ugrožene njoj bliske osobe (Havelka, 1998). Lazarus i Folkman (2004) navode pet novih pojava koje su doprinjele povećanju interesovanja za stres. To su zaokupljenost individualnim razlikama, sve veće zanimanje za psihosomatiku, razvoj biheviornalne terapije, pojava razvojne perspektive koja zahvata cijeli život, te pridavanje sve većeg značenja ulozi okoline u ljudskim akcijama i odnosima. Posao nastavnika može biti vrlo stresan, budući da on u svom poslu ima vrlo odgovoran zadatak koji se tiče samih učenika.

Njegova dužnost je pripremiti učenike za mnoge izazove u svijetu u kojem žive. Stres izazova, koji je povezan s izazovima na radnom mjestu, djeluje dosta drugačije od stresa zapriječenosti koji nastaje zbog prepreka u ostvarivanju ciljeva. Stres se također često povezuje sa zahtjevima i resursima. To je odnos između količine zadataka koje pojedinac mora izvršiti i njegovog vremena i sposobnosti za izvršenje.

Posljednjih godina sve više se proučava fenomen stresa, a istraživanja su započeta ranih tridesetih godina ovog vijeka. Ta proučavanja rezultiraju velikim brojem objavljenih radova, kao i brojnim istraživačkim radovima. Postoje različite definicije stresa koje polaze od stresa kao podražaja, reakcije ili interakcije stimulus-reakcija (Aldwin, 1994). Stres se može konceptualizirati na tri načina: prvi pristup definira stres u terminima podražaja, drugi ga pristup promatra kao reakciju organizma (medicinsko - fiziološki pristup), a treći konceptualizira stres kao interakciju pojedinca i okoline. Stres se definiše i kao skup emocionalnih, misaonih, tjelesnih i ponašajnih reakcija do kojih dolazi zbog procjena događaja kao opasnog ili uznemirujućeg odnosno zbog zahtjeva iz okoline kojima ne možemo udovoljiti (Arambašić, 2000). Lazarus objašnjava stres kao negativnu afektivnu reakciju zasnovanu na kognitivnoj procjeni situacije kao opasnost ili prijetnju. Prema Lazarus i Folkman (2004) stres se najčešće definira kao podražaj ili kao reakcija. Podražajne definicije usmjerene su na događaje u okolini, poput prirodnih katastrofa, štetnih okolinskih uvjeta, bolesti ili opuštanja s posla. Psihološki stres je stoga odnos između osobe i okoline koji osoba procjenjuje vrlo zahtjevnim ili kao odnos koji nadilazi njene mogućnosti i ugrožava njenu dobrobit (Lazarus i Folkman, 2004). Prema Ellisu (1994) osoba pogrešno i kontraproduktivno interpretira značenja nekog događaja zbog određenih karakteristika, iracionalnih verovanja ili pretpostvaka. Radno mjesto je okruženje u kojem ljudi provode velik dio svog vremena. Stres je intenzivno, neugodno stanje koje, dugoročno, ima negativne posljedice po zdravlje. Dešavan se kada nastavnici moraju ispuniti važne obaveze, a nemaju mogućnost to učiniti na primjeren način. Ako im se pojedina situacija učini prijetecom i procijene da se ne mogu snaći u tome, vrlo vjerojatno će doživjeti stres. Drugi način se odnosi na situacije kada učitelji imaju osjećaj da okolnosti u kojima se nalaze ugrožavaju njihovo dostojanstvo ili zdravlje. Lazarus i Folkman (2004) ističu da je pojam stres gotovo prisvojio područje koje je ranije pokrivaio niz drugih pojmova uključujući anksioznost, konflikt, frustraciju, emocionalne poremećaje, traumu, alijenaciju i anomiju. Čini se da bi ulaskom u modus riječi stres, svaki istraživač koji se bavio nekim bliskim pojmom, taj pojam zamijenio riječju stres, te nastavio dalje istraživati ono čime se i do toga časa bavio. Kako će netko

reagirati na stres ovisi s jedne strane o karakteristikama stresnog događaja, a s druge strane o raznolikosti naših ličnosti, različitosti naših prilagodbenih potencijala, naše otpornosti na stres, psihofizičkog stanja u kojemu nas je stres zadesio kao i objektivne socijalne situacije u kojoj se nalazimo. Povezanost stresa i pojave psihičkih simptoma može se dijelom objasniti obrambenim mehanizmima koji se nalaze u podlozi jer grupiranje nezrelih ego obrana može dovesti do psihičkih poremećaja, posebice anksioznih i depresivnih.

Stres se ne smije smatrati nužno negativnim, može biti i pozitivan te kada nudi dobit, on je prilika. Na primjeru profesionalca možemo vidjeti pozitivne karakteristike stresa. Oni velike količine posla, koje treba obaviti u zadanom roku, smatraju izazovom koji poboljšava kvalitetu njihova rada i naprosto uživaju u svome poslu. Za razliku od trauma, hronični stresni događaji su dugotrajni, ali nemaju toliko visok intenzitet. Životni događaji mogu različito trajati, a razlikuju se od hroničnih stresnih događaja jasno definiranim završetkom djelovanja. Svakodnevni problemi su kratkog trajanja i niskog intenziteta. No, oni mogu biti vrlo visokog intenziteta ako se događaju paralelno sa hroničnim stresnim događajima. Ovakvu podjelu Aldwin (1994) ne smatra kategorizacijom stresnih događaja, već samo okvirom kojim se možemo voditi pri ispitivanju stresa.

Stres kod nastavnika

Stres u ljudi, pa time i u nastavnika, Grgin (2004) definira kao stanje znatno narušene psihofizičke stabilnosti organizma koje ugrožava njihovo samopoštovanje ili općenito njihovu dobrobit. U kontekstu škole, stres je definiran kaonegativni afektivni odgovor nastavnika, kao što su ljutnja i depresija, redovito praćene potencijalno patogenim, fiziološkim i biohemijskim promjenama, a koje su rezultat nastavničkog zvanja i posredovane percepcijom da zahtjevi postavljeni pred nastavnika predstavljaju prijetnju njegovu samopoštovanju ili dobrom stanju te mehanizmima suočavanja upotrijebljenima za redukciju opažene prijetnje (Boyle et al., 1995). Kyriacou (1989) je izričito naglasio da pod stresom učitelja podrazumijeva ukupni doživljaj neugodnih emocija. Na temelju takovog poimanja, razvili se različiti koncepti učiteljskog stresa. Stanje stresa na radnom mjestu može se objasniti kao niz za pojedinca štetnih fizioloških, psiholoških i bihevioralnih reakcija na situacije u kojima zahtjevi posla nisu u skladu s njegovim sposobnostima, mogućnostima i potrebama. Izvori profesionalnog stresa (Ajduković, 1996) mogu biti:

Unutrašnji – oni koji prvenstveno ovise o pojedincu, osobinama ličnosti, prethodnom iskustvu, stilu rada, sistemu vrijednosti, slici koju imaju o sebi. Očituju se kao nerealna očekivanja od posla i od sebe koja nadilaze radni realitet; potreba za stalnom i potpunom kontrolom situacije, pretjerana vezanost za posao i osjećaj pojedinca da snosi svu odgovornost, identifikacija s poslom u tolikoj mjeri da on postaje glavni ili jedini sadržaj i smisao života, jedino područje potvrđivanja, neprepuštanje (nedelegiranje) dijelova poslova drugima; pretjerana upornost, rigidnost i tvrdoglavost u postizanju cilja po bilo koju cijenu.

Vanjski – oni koji su povezani s radnim uvjetima, organizacijom rada i koji izvire iz odnosa s drugim ljudima.

U savremenim uslovima rada u nekim se poslovima javljaju novi stresori, a neki ranije utvrđeni mijenjaju značenje uslijed promjena karakteristika rada. Takvi su stresori,

primjer, zlostavljanje na poslu, zloupotreba ovlasti i dužnosti, preferiranje zaposlenika samo muškog ili ženskog spola, preferiranje stranačke pripadnosti i porijekla, kontaminacija ličnih računala tzv. virusima, elektroničko motrenje rada i sl. Sindrom sagorijevanja na poslu jedan je od najnepovoljnijih posljedica dugotrajne izloženosti profesionalnom stresu (Ajduković, 1996). Najčešći znaci su: osjećaj tjelesne i emocionalne iscrpljenosti, gubitak osjećaja osobne vrijednosti, negativizam, kako vezan za sebe tako i za ciljeve posla ili organizacije u kojoj radi, gubitak zanimanja za saradnike, cinizam i neosjetljivost za druge, osjećaj bespomoćnosti i beznađa, pesimizam, razdražljivost i niska tolerancija na frustraciju, srdžba kao česta emocija, neprijateljstvo, sumnjičavost, rigidnost i neprilagodljivost, povlačenje u socijalnim odnosima, učestaliji sukobi i agresivni ispadi, povećana upotreba alkohola, duhana, stimulirajućih sredstava i lijekova, izostajanje s posla, osjećaj opće slabosti, učestalo obolijevanje, preosjetljivost na podražaje (zvukove, mirise, toplinu i sl.), komunikacijske poteškoće, gubitak seksualnog interesa i nastanak seksualnih problema, tjelesni simptomi: glavobolje, bolovi u leđima, poteškoće disanja, spavanja i prehrane, gastrointestinalni poremećaji.

Kad je riječ o radnom stresu, potrebno je imati na umu da je on češće hronične nego akutne prirode. Tako gotovo neprimjetno iz dana u dan sve teže podnosimo ponašanje saradnika, iz sedmice u sedmicu ostajemo duže na poslu, preuzimamo sve više zaduženja ili nam se postupno pogoršavaju uslovi rada. U početku, ako smo motivirani za posao, čini nam se da ćemo sve takve «sitnice» lako podnijeti. No prije nego što se snađemo počnemo kliziti u ponor u kojem ćemo sagorjeti (Ajduković, 1996).

Djelotvorno suočavanje sa stresom podrazumijeva donošenje odluke o promjeni vlastitog ponašanja. Zato je potrebno da, odlučimo li doista voditi brigu o svojoj psihičkoj ravnoteži i tjelesnom zdravlju, povremeno zastanemo, pogledamo sami sebe i provjerimo kako se zapravo osjećamo na poslu, šta se to s nama događa. Stres nastavnika može negativno utjecati na školu kao organizaciju, na nastavnikovo profesionalno postignuće, te na psihosocijalni status nastavnika i njegove porodice. Najčešći simptomi prolongiranoga profesionalnog stresa su anksioznost, depresija, frustriranost, neprijateljsko ponašanje prema učenicima i kolegama, emocionalna iscrpljenost i prekomjerna napetost. Zdravstveni i psihički problemi rezultiraju najčešće smanjenjem samopoštovanja, donošenjem pogrešnih odluka, nezadovoljstvom poslom i napuštanjem profesije (Grgin i sar., 1995). Uzrokuju ga stanoviti podražaji zvani stresori, a očekuju se u vrlo prepoznatljivoj stereotipnoj reakciji koja ima tri povezane faze: faza alarma, faza otpora, faza iscrpljenosti ako stres duže traje

Smatra se da je stres na poslu jedan od najvažnijih uzroka nezadovoljstva na poslu i našeg odlaska iz nastavničke profesije. Visoka stresnost nastavničkog zvanja je u mnogim istraživanjima bez obzira na različita sociodemografska obilježja kao što su dob, spol, iskustvo i vrsta škole. Smatra se da iako je školski dan sam po sebi kraći od kancelarijskog radnog vremena, nastavnici ulažu puno vremena u popodnevnim satima ili vikendom pripremajući predavanja, ocjenjujući radove i organizujući izvannastavne aktivnosti. Posao prosvjetnih radnika predstavlja jedno od najstresnijih zanimanja, gdje jedna četvrtina nastavnika svoj posao smatra iznimno stresnim (Kyriacou, 1995).

Jarvis (2002) navodi podatke prema kojima je 40% nastavnika zatražilo liječničku pomoć, 20% ih izjavljuje da povećano konzumira alkohol, 15% njih se smatra alkoholičarima, a 25% ima zdravstvene teškoće (nesanica, visoki tlak, teškoće psihičkog

funkcioniranja i probavne smetnje). Uzole (2002) je istraživala unutarnje (osobne vrijednosti i stavove te sliku o sebi) i vanjske (zahtjeve okoline i posla) stresore na populaciji nastavnika u Latviji, gdje 60 % nastavnika svoj posao doživljava iznimno stresnim.

Prije više od deset godina Svjetska zdravstvena organizacija proglasila je stres na radnome mjestu svjetskom epidemijom. Mnogi se slažu da je učiteljski posao jedan od najstresnijih. Neuravnotežena raspodjela sedmične nastave, predugi radni dani u školi, prekratak odmor i slične karakteristike nastavnčkog rada prisiljavaju na svakodnevno prilagođavanje.

Izvori i intenzitet stresa nastavnika

Grgin i saradnici (1994) ističu da je školsko podučavanje izrazito stresna djelatnost, a to obrazlaže činjenicom da nastavnik, ne samo zato što dnevno provede mnogo sati rada u nastavi, već zato što se često nalazi sam ispred skupine za učenje nedovoljno motiviranih i dijelom alijeniranih učenika. Tome pridodaje i to da nastavnici u procesu podučavanja igra mnoge uloge: i roditelja koji podržava i voditelja koji disciplinira i postavlja zadaće i motivatora koji stimulira na učenje i osobu koja predstavlja izvor informacija. Osim toga, nastavnik komunicira i sa školskom administracijom, roditeljima učenika, upravom i drugim školskim organima, pa je time njegova akademska i profesionalna sloboda narušena mnogim zahtjevima. U svom poslu doživljava i mnoge afektivne pritiske koji proizlaze iz diskrepance između onoga što izlaže i prenosi đacima i onoga što oni uspijevaju razumjeti i usvojiti. Uz sve to on mora uvijek pokazivati vedro i optimistično raspoloženje, bez prava na iskazivanje negativnih raspoloženja, pa makar bio duže vrijeme izložen mnogim neugodnostima. Kyriacou (2001) ističe sedam najčešćih izvora stresa s kojima se suočavaju učitelji: učenici koji imaju loš odnos prema školi i kojima nedostaje motivacija; neposlušni učenici i razredna disciplina općenito; brze promjene u kurikulumu i organizaciji; loši radni uslovi, uključujući promaknuća; pritisci vremenskih rokova; sukobi s kolegama učiteljima i osjećaj podcijenjenosti u društvu. Boyle i suradnici (1995) analizirajući rezultate brojnih empirijskih istraživanja, ukazuju na postojanje najmanje četiri glavne dimenzije učiteljskog stresa: neprilagođeno ponašanje učenika, vremenski pritisak i loši radni uslovi, potreba za profesionalnim priznanjem, te loši odnosi s kolegama. Na temelju i ove analize može se zaključiti da su izvori nastavnčkog stresa multidimenzionalni. Koliko će spomenuti izvori učiteljskog stresa biti doista stresogeni ovisi o faktorima kao što su radno iskustvo, nivo kompetentnosti, karakteristike ličnosti, nivo samopoštovanja ili strah od negativne evaluacije radnoga postignuća. Subjektivno se zadovoljstvo životom u istraživanjima suočavanja često promatra kao varijabla ishoda u procesu suočavanja sa stresom (Lazarus i Folkman, 2004). Nastavnici koji su pod većim stresom zasigurno imaju manje životno zadovoljstvo, ali dobro izabrane strategije suočavanja mogu pridonijeti većem životnom zadovoljstvu.

Kao neke od najčešćih izvora nastavnčkog stresa, Vizek-Vidović (1990) ističe: konflikt uloga, dvosmislenost uloge, radno (pre)opterećenje, razredna klima, nesudjelovanje u donošenju odluka, loša socijalna podrška od strane kolega ili direktora, nemogućnost napredovanja u poslu i sl. Weiskoph (1980) na temelju analize o sagorijevanju nastavnika u radu s učenicima s posebnim potrebama, dolazi do sljedećih skupina faktora: preopterećenost poslom, nedostatak poslovnog uspjeha, predugo neposredno

angažiranje u radu s učenicima, siromašan odnos učenik učitelj, nedovoljno definirani nastavni programi i trajna odgovornost za druge. U ispitivanju nastavničkog stresa kod srednjoškolskih profesora, Grgin i saradnici (1994) došli su do rezultata da se kao značajni prediktori stresa javljaju: zadovoljstvo nastavničkim poslom, radno iskustvo, raspoloživost vremena za obavljanje nastavničkih i administrativnih poslova, broj učenika u razredu, te opće psihičko i tjelesno opterećenje poslom.

Problem i cilj istraživanja

Stres i suočavanje sa stresom dio su našeg svakodnevnog života. Uspješno suočavanje sa stresom uključuje rješavanje problema i smanjivanje neugodnih osjećaja izazvanih stresnom situacijom. Stoga osnovni problem ovog rada je bio istražiti nivo i izvore stresa kod nastavnika u odnosu na osnovne sociodemografske karakteristike.

Cilj istraživanja je ispitati izraženost i izvore stresa u odnosu na spol, dob i vrijeme provedeno u struci u funkciji razvoja strategija u očuvanju njihovog mentalnog zdravlja.

Zadaci istraživanja:

Ispitati nivo, odnosno intenzitet stresa kod nastavnika;

Utvrđiti izvore stresa na koje upućuju nastavnici u osnovnoj školi;

Utvrđiti spolne i dobne razlike u nivou stresa kod nastavnika;

Ispitati razlike u stresu u odnosu na vrijeme provedeno u struci.

Glavna hipoteza istraživanja:

Očekuje se da nastavnici imaju veći nivo stresa, da su izvori stresa kod nastavnika uslovljeni većim brojem faktora i da postoje statistički značajne razlike u ispoljavanju stresa s obzirom na spol, dob i vrijeme provedeno u struci.

Hipoteze

Pretpostavlja se da je izražen nivo stresa kod nastavnika;

Očekuje se da nastavnici ukazuju na više dominantnih izvora stresa;

Pretpostavlja se da postoji statistički značajna spolna i dobna razlika u izražensoti stresa kod nastavnika;

Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou stresa s obzirom na vrijeme provedeno u struci.

METODE RADA

Uzorak istraživanja

Uzorak je formiran po principu prigodnog odabira. Istraživanje je provedeno u tri osnovne škole u Tuzlanskom kantonu N=152 (73 nastavnika i 79 nastavnica). Pored osnovnih sociodemografskih podataka prikupljeni su podaci o nastavnicima i njihovim doživljajima i izvorima stresa na poslu.

Mjerni instrumenti

U istraživanju je korišten sociodemografski upitnik kao i upitnik percipiranog stresa (*Perceived Stress Scale*, PSS) koji je često korišten psihologijski instrument za mjerenje percepcije stresa, čiji su autori Cohen, Kamarck i Mermelstein (1983). Upitnik mjeri

intenzitet stresa na način da sudionici subjektivno procjenjuju koliko su im situacije u životu stresne, odnosno nepredvidljive, nekontrolabilne i preplavljujuće. Pouzdanost upitnika je ($\alpha = 0.75$). Također je korištena skala za mjerenje izvora nastavnčkog stresa (Sources of Teacher Stress Scale), čiji su autori Boyle, Borg, Falzon i Baglioni (1995), a adaptirale su ju Mikulandra i Sorić (2004). Pouzdanost skale je ($\alpha = 0.93$).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je obavljeno na području Tuzlanskog kantona. Na početku je bilo obrazloženo koja će biti svrha istraživanja i da je istraživanje anonimno. Tokom ispitivanja učitelji su mogli postavljati pitanja o nejasnim elementima iz upitnika i bilo im pojašnjeno. Upitnici su popunjavani negdje oko 20 minuta i nije bilo nikakvog pritiska na njih, jer su imali potpunu slobodu. Skrenuta im je bila pažnja da na početku popunjavanja svakog od upitnika pročitaju upute. Naglašeno da nema tačnih i netačnih odgovora i da upitnike popune do kraja. Istraživanje je bilo korelaciono, empirijsko i transverzalno.

REZULTATI

Prvi zadatak se odnosi na ispitivanje intenziteta stresa, odnosno, koliko je stres izražen kod nastavnika? Podaci su prikazani u Tabeli 1. U ovom istraživanju ispitanici su imali skorove na skali doživljavanja stresa od 2 do 32, dok je prosječni rezultat iznosio ($M = 18.12$, $SD = 629$), što ipak ukazuje na izraženost stresa, odnosno povećan intenzitet stresa

Tabela 1. Stepen izraženosti stresa kod nastavnika

Table 1. Degree of expression of stress among teachers

	N	Min	Max	M	SD	Sk	Kurtosis
Ukupni nivo stresa	52	2	32	8.12	6.23	-0.125	0.330

Jedan od zadataka je bio ispitati koji su to izvori stresa kod nastavnika? Rezultati su prikazani u narednoj Tabeli 2. Brojni su izvori stresa kod nastavnika, međutim prema aritmetičkim sredinama četiri izvora stresa se izdvajaju: neadekvatna plaća, loš odnos učenika prema radu i neljudsko ili drsko ponašanje učenika, nedostatak opreme za rad. Nastavnici su izvjestili su nešto manji izvori stresa: slabi izgledi za napredovanje, održavanje discipline tokom predavanja i jednoličnosti posla. Međutim svi izvori stresa se kreću u intervalu aritmetičkih sredina od 2.26 – 3.20, dakle ne postoji velika razlika u prosječnim vrijednosti izvora stresa kod nastavnika.

Tabela 2. Izvori stresa kod nastavnika

Table 2. Sources of stress among teachers

	M	SD	Min	Max
Slabi izgledi za napredovanje (mogućnost stvaranja karijere).	2.26	1.10	1	5
Teška (problematična) studentska grupa.	2.50	1.13	1	5
Nedostatak priznanja za dobar rad, tj.podučavanje.	2.83	1.27	1	5
Odgovornost za studente (npr. za njihovu uspješnost na ispitu).	2.78	1.13	1	5
Slaba mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti na poslu.	2.66	1.22	1	5
Prekratki periodi odmora između predavanja.	2.54	1.17	1	5
Loš odnos učenika prema radu.	3.11	1.17	1	5

Tabela 2. nastavak**Table 2. continuation**

	M	SD	Min	Max
Neadekvatna plaća.	3.32	0.37	1	5
Previše posla (npr. priprema za nastavu, ocjenjivanje i sl.).	2.69	1.10	1	5
Velike studentske grupe (prevelik broj studenata).	2.91	1.18	1	5
Održavanje discipline tijekom predavanja.	2.21	1.00	1	5
Administrativni posao (npr. plan nastave, ocjenjivanje i sl.)	2.47	0.93	1	5
Pritisak od strane roditelja.	2.63	0.25	1	5
Neodređeni programi rada (nedovoljno precizni).	2.91	1.04	1	5
Nemogućnost posvećivanja studentima pojedinačno zbog nedostatka vremena.	2.81	1.06	1	5
Manjak opreme i loši uvjeti za rad.	3.20	1.20	1	5
Stavovi i ponašanje drugih nastavnika.	2.48	1.19	1	5
Neuljudno ili drsko ponašanje.	3.04	0.24	1	5
Pritisak od strane nadležnih iz: ustanove/sveučilišta/ ministarstva.	2.59	1.27	1	5
Dodatni sati nastave zbog odsutnosti drugih nastavnika (npr. kad su na bolovanju).	2.87	3.25	1	5
Nemogućnost djelovanja na donošenje zakona i odluka koje se direktno tiču nastavničkog posla.	2.94	0.24	1	5
Jednoličnost posla.	2.43	0.95	1	5
Slaba mogućnost uvođenja inovacija.	2.77	0.96	1	5
Bučni studenti.	2.83	1.08	1	5
Nemogućnost profesionalnog usavršavanja.	2.83	1.03	1	5

U drugom zadatku provjereno je da li postoji statistički značajna razlika u ukupnom nivou stresa kod nastavnika obzirom na njihov spol i dob. Razlike u aritmetičkim sredinama nisu dovoljno izražene da bi bile i statistički značajne i to pokazuju rezultati t-testa, ($t = -0.559$, $p = 0.121$), gdje je $p > 0.05$, što znači da ne postoji statistički značajna razlika u pogledu ukupnog nivoa stresa između nastavnika i nastavnica.

Tabela 3. Spolne razlike u nivou stresa**Table 3. Gender differences in the level of stress**

	Pol	N	M	SD	SEM	t	p
Ukupni nivo stresa	Muški	73	17.32	6.453	0.755	1.559	0.121
	Ženski	79	18.91	6.118	0.693		

Na značajne razlike u nivou stresa s obzirom na dob nastavnika upućuju sljedeći podaci ($M_1 = 15.45$; $SD = 6.348$); ($M_2 = 21.01$, $SD = 5.93$); ($t = -3.992$, $p = 0.000$). Stariji nastavnici izvještavaju o većem nivou stresa.

Tabela 4. Dobne razlike u izraženosti stresa nastavnika**Table 4. Age differences in the expression of teacher stress**

	Dob nastavnika	N	M	SD	SEM	t	p
Ukupni nivo stresa	do 45 godina	9	5.45	0.348	1.245	-3.992	0.000
	46-65 godina	3	1.01	0.932	0.528		

Rezultati F-testa ($F = 6.547$, $p = 0.000$) potvrđuju da su razlike između aritmetičkih sredina statistički značajne, što pokazuje da nastavnici sa 21 do 30 godina staža pokazuju

najviše stresa i nastavnici od 11 do 20 godina, manji nivo stresa pokazuju nastavnici preko 30 godina staža ali veći od nastavnika do 10 godina staža (Tabela 5.).

Tabela 5. Razlike u izraženosti stresa s obzirom na radni vrijeme provedeno u struci
Table 5. Differences in the expression of stress with regard to the working time spent in the profession

	N	M	SD	SEM	F	p
0-10 god	34	14.40	4.050	1.281	6.547	0.000
11-20 god	43	19.20	5.554	0.679		
21-30 god	36	23.10	4.848	1.034		
31-40 god	39	17.22	2.510	1.025		

DISKUSIJA

U istraživanju u kojem je ukupno učestovalo 152 ispitanika ispitivalo se u kojoj mjeri nastavnici doživljavaju stres koji su izvori stresa u odnosu na spol, dob i vrijeme provedeno u struci. Rezultati pokazuju da nastavnici izvještavaju o stresu i da je on izražen, također i druga istraživanja tvrde da je stres općenito prisutan kod ljudi pa time i nastavnika (Grgin, 2004). Na visoku stresnost nastavničkog zvanja ukazuju još neki autori. Pa tako Alhija (2015) navodi kako je nastavnička profesija stresna i zahtjevna, a nastavnici doživljavaju stres kada složenost neke situacija nadilazi njihovu sposobnost i ne mogu se nositi s njom. S tim se slažu i mnogi drugi autori kao npr. Grgin, Cvek Sorić i Ribić (1993) koji navode da je školsko podučavanje izrazito stresno, a to argumentira činjenicom da nastavnik provede mnogo sati rada na nastavi i nalazi se pred skupinom nemotiviranih učenika. Smatra se da, iako je školski dan sam po sebi kraći od kancelarijskog radnog vremena, učitelji ulažu puno vremena u popodnevnim satima ili vikendom pripremajući čas, ocjenjujući radove i organizujući izvannastavne aktivnosti. U ovom istraživanju među većim izvorima stresa su: neadekvatna plaća, loš odnos učenika prema radu i neljudsko ili drsko ponašanje učenika, nedostatak opreme za rad. Grgin, Sorić i Ribić (1993) ukazuju na četiri faktora nastavničkog stresa, a to su dvosmislenost nastavničke uloge, konfliktnost uloge, preopterećenost uloge i nedostatak administrativne podrške. Guglielmi i Tatrow (1998) navode kako nagrade nastavnicima često su ostale u sjeni loših radnih uvjeta koji su u školama. U istraživanju koje se bavilo proučavanjem posljedica nastavničkog stresa (Gillespie et al., 2001) nastavnici su naveli kako stres utiče na njihov profesionalan i privatni život. Greenberg, Brown i Abenavoli (2016) ističu ako nastavnici nemaju pravo na mišljenje, to može biti značajan izvor stresa. Trankiem (2009) i Kyriacou (2001), Boyle i saradnici (1995; prema Brkić i Rijavec, 2011) navode izvore učiteljskog stresa: neprilagođeno ponašanje učenika, vremenski pritisak i loši radni uvjeti, potreba za profesionalnim priznanjem i loši odnosi s kolegama. Faktori koji dovode do stresa kod učitelja definirani su lošom pripremljenošću učenika, nedisciplinom, lošim radnim uvjetima, vremenskim ograničenjima za izvođenje nastavnih sadržaja, neadekvatnim primanjima koji uključuju i nedostatak finansijskih sredstava za izvođenje nastave, veličinu skupina, nedostatak motivacije ostalih nastavnika i loša timska saradnja (Cosgrove, 2000; prema Šimunović i Turk, 2012). Razlike u individualnim karakteristikama, kao što su osobnost i

sposobnost nošenja s problemima, osnovni su prediktori hoće li neki događaj ili uvjeti utjecati na osobu. Nešto što je stresno za jednu osobu, nije stresno za drugu osobu. Kada su u pitanju spolne razlike u nivou stresa koji doživljavaju nastavnici nisu dobijene statistički značajne razlike. Naši rezultati nisu u saglasnosti sa rezultatima drugih istraživanja kao što su istraživanja Klassen i Chiu (2010) na nastavnicima osnovne i srednje škole u Kanadi koje je potvrdilo da je kod nastavnica prisutna viša razina stresa nego kod nastavnika, naročito kad je riječ o faktorima vezanim uz radno opterećenje, te učenike. Da su nastavnice podložnije stresu utvrdile su i Mikulandra i Sorić (2004). Istraživanje koje su proveli Griffith, Steptoe i Cropley (1999) potvrdilo je da je ukupna razina percipiranog stresa bila značajno veća kod nastavnica nego nastavnika. Kod nastavnica je ujedno utvrđena značajno veća razina stresa na svim subskalama pri čemu je razlika bila najizraženija u dimenzijama radnog opterećenja te odnosa na poslu. Rezultati istraživanja koje su proveli Bottiani, Duran, Pas i Bradshaw (2019) potvrdili su da je stres više izražen kod žena u sredinama s nižim socioekonomskim statusom. Neka od objašnjenja za nepostojanje značajnih razlika u izraženosti stresa obzirom na spol bi mogla biti spremnost nastavnica da rade na razvoju vještina za uspješno nošenje sa stresom, više razgovaraju i pokazuju emocije, sve ravnopravnija podjela uloga u porodici, što prije nije bio slučaj pa je moguće dolazilo do većeg nivoa stresa kod ženskog spola. Veliki broj radnih zadataka u nastavnom procesu i administrativnih zahtjeva imaju i nastavnici i nastavnice, što je moguće još jedan razlog da nema značajne razlike u doživljavanju stresa. Pattersonan i McCubbina (1987) koji su utvrdili da ženski spol više upotrebljavaju socijalnu podršku, rješavaju probleme, ulažu u bliska prijateljstva i više se oslanjaju same na sebe nego muški. Folkman i Lazarus (2004) navodi da se ljudi počnu osjećati bolje kad se usmjere na problem koji je izvor stresa. Rezultati u ovom istraživanju ukazuju da nastavnici od 11 do 30 godina staža izvještavaju o većem nivou stresa. Rezultati istraživanja kada je u pitanju staž nisu konzistentna. Prema Goddard i O'Brien (2003, prema Koludrović i sar., 2009) nastavnici s manje staža imaju više stresa na poslu jer su imali nerealistična očekivanja koja se nisu ostvarila. Druga su pak istraživanja pokazala da su stariji nastavnici imali višu razinu stresa (Koludrović i sar., 2009), što je u saglasnosti sa dobijenim rezultatima u ovom radu kada je u pitanju ispitivanje nivoa stresa s obzirom na dob. Drugačije rezultate navodi Bahtijarević Šiber (1999), gdje se ističe kako stariji i ljudi s većim radnim stažem imaju tendenciju biti više zadovoljni svojim poslom, nego oni s manjim stažem. To se događa zato što čovjek vremenom postaje sve bolji u svome poslu, daje veće rezultate pa je više i nagrađivan. Lazarus i Folkman (2004) ističu da su neke crte ličnosti zaštitni faktori stresnih događaja, kao npr. konstruktivno mišljenje, otpornost, samoeфикаsnost, osjećaj koherentnosti. Mantzicopoulos (1990, prema Vizek Vidović i sur., 2003) je također potvrdio da oni koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja imaju veći osjećaj vlastite vrijednosti (samopoštovanje). Oni sebe opažaju kao kompetentna u području učenja i osjećaju se uspješnima u socijalnim odnosima.

ZAKLJUČCI

U istraživanju stres kod nastavnika: razlike u donosu na spol, dob i vremenski period u struci na prigodnom uzorku od ukupno N=152 ispitanika, došlo se do nekoliko zaključaka. Mnogo brojni pokazatelji ukazuju da stres naročito u obrazovanju i radu sa

učenima ne može se izbjeći ali da je od posbnog značaja da se nauče strategije da se uspješno nosi sa stresnim situacijama kako bi sačuvali mentalno zdravlje i bili što uspješniji u svom poslu. Rezultati pokazuju da su nastavnici izloženi stresu i izvještavaju o njegovom doživljavanju. Kada je u pitanju spol nastavnika ne postoje statistički značajne razlike u doživljavanju stresa, međutim u odnosu na dob i vrijeme provedeno u struci dobivene su statistički značajne razlike. Stariji od 45 godina doživljavaju više stresa nego mlađi nastavnici, također nastavnici od 11 do 30 godina provednih u struci izvještavaju o većem stresu. Najveći stresori za nastavnike su loš odnos učenika prema radu i neadekvatna plaća, manjak opreme, neadekvatno ponašanje učenika.

U svrhu smanjenja ili uklanjanja izvora radnog stresa mogle bi biti važne strategije koje uključuju namjere: da se postave jasni ciljevi podučavanja, smanji radno opterećenje nastavnika na način da se poveća broj osoblja koji je preuzeo obavljanje administratorskih poslova, osigura veće uvažavanje svih nastavnikovih potreba kroz fleksibilnije rukovodeće strukture koje će nastavnicima moći osigurati priznanja i nagrade za dobar rad, te im omogućiti veće sudjelovanje u donošenju odluka koje se tiču njihova posla. Razvijati strukture za pružanje podrške nastavnicima, razni oblici savjetovanja, kursevi organizacije vremena, rad u maloj grupi bi mogle biti značajne za očuvanje mentalnog zdravlja nastavnika.

LITERATURA

- Ajdković D (1996). Izvori profesionalnog stresa i sagorijevanja pomagača U D. Ajdković i M. Ajdukvić (Ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 29-37). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping, and development*. New York: Guilford Press.
- Alhija, F. N. A. (2015). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 185(1), 374-380. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.415>
- Arambašić, L. (2000). *Psihološke krizne intervencije*. Zagreb: Društvo za psihološku i pomoć.
- Bahtijarević Šiber, F. (1999). *Menadžment ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden Marketing
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), 211-225.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York, Birch Lane, Press
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work and Stress*, 15(1), 53-72. <https://doi.org/10.1080/02678370117944>
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center: Pennsylvania State University
- Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Grgin, T., Cvek Sorić, I. i Ribić, K. (1993). Prediktori nastavnčkog stresa mjerena Fimianovim NS-upitnikom. *Radovi filozofskog fakulteta u Zadru*, 32(9), 61-72.
- Grgin, T., Sorić, I. i Kale, I. (1995). Stres kod nastavnika i načini suočavanja sa stresom. *RFFZd*, 33(10), 45-68.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Guglielmi, S., & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 235-249. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068001061>
- Havelka, M. (1998). *Zdravstvena psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jarvis, M. (2002). Teacher stress: A critical review of recent findings and suggestions for future research directions. *Stress News*, 14, 12-16.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
- Koludrović, M., Jukić, T., Reić-Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 55(22), 61-99.
- Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In C. Cole & C. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 27-24). Milton Keynes: Open University Press.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S. i Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Mikulandra, I. i Sorić, I. (2004). Skala za mjerenje izvora nastavnčkog stresa. U A. Proroković, K. Lacković-Grgin i V. Čubela Adorić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika 2* (str. 62-69). Zadar.
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10(2), 163-186. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(87\)80086-6](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(87)80086-6)
- Šimunović, D., i Turk, V. (2012). Usporedba NIOSH- modela stresa s drugim istraživanjima u učiteljskom zanimanju. *Život i Škola*, 58(27), 204-210.
- Trankiem, B. (2009). *Stres u razredu*. Zagreb: Profil.
- Uzole, T. (2002). *Professional Stress Among Latvian Teachers*, Daugavpils University, Daugavpils, Latvia.
- Vizek-Vidović, V. (1990). *Stres u radu*. Zagreb: SSOH.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP
- Weiskopf, P. E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 47(1), 18-23.

KONFERENCIJA

UNAPREĐENJE
KVALITETE
ŽIVOTA DJECE I
MLADIH



2010 - 2023



Albanija, 2023 (2)



Albanija, 2023 (1)



Arandjelovac, 2022



Istanbul, 2019



Istanbul, 2019 (2)



Tuzla, 2020



Bugarska, 2021



Harkanj, 2018 (2)



Harkanj, 2018



Arandjelovac, 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

ISSN 1986-9886



9 771986 988002

