Univerzitet u Beogradu
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

SMETNJE I POREMEĆAJI: FENOMENOLOGIJA, PREVENCIJA I TRETMAN
deo I

Priredile
Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić

BEOGRAD 2010

UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU
UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman deo I

Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment Part I

Priredile / Edited by
Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić

Beograd / Belgrade
2010

EDICIJA:
RADOVI I MONOGRAFIJE

Izdavač:
Univerzitet u Beogradu,
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Smetnje i poremećaji:
fenomenologija, prevencija i tretman deo I

Za izdavača: Prof. dr Jasmina Kovačević, dekan

Urednici: Prof. dr Jasmina Kovačević, doc. dr Vesna Vučinić

Uređivački odbor:
- Prof. dr Mile Vuković,
- Prof. dr Snežana Nikolić,
- Prof. dr Sanja Ostojić,
- Prof. dr Nenad Glumbić,
- Prof. dr Aleksandar Jugović,
- Prof. dr Branka Eškirović,
- Doc. dr Nada Dragojević,

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

- Prof. dr Pejo Đurašinović, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Banja Luci
- Doc. dr Mira Cvetkova-Arsova, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Pre-School Education, Bulgaria
- Dr Zora Jačova, University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia
- Viviana Langher, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Martina Ozbič, Unviersity of Ljubljana, Pedagogical Faculty, Slovenia
- Dr Isabel Maria Martin Monzón, University of Sevilla, Spain
- Dr Isabel Trujillo Pozo, University of Huelva, Spain

Recenzenti:
- Dr Philip Garner, The University of Northampton
- Dr Maria Elisabetta Ricci, Univerzitet "La Sapienza", Rim, Italija
- Dr Vlasta Zupanc Isoski, Univerzitetski klinički centar, Ljubljana

Štampa:
„Akademija", Beograd

Tiraž: 350

Nastavno-naučno veće Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju donelo je Odluku 3/9 od 8.3.2008. godine o pokretanju edicije: Radovi i monografije.

Nastavno-naučno veće Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, na redovnoj sednici održanoj 29.6.2010. godine, Odlukom br. 3/59 od 2.7.2010. godine, odobrilo je štampu Tematskog zbornika "Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman", deo I.

ISBN 978-86-80113-98-2

EDITION:
PAPERS AND MONOGPRAPHS

Publisher:
University of Belgrade,
Faculty of Special Education and Rehabilitation

Disabilities and Disorders:
Phenomenology, Prevention and Treatment Part I

For the Publisher: Prof. Jasmina Kovačević, PhD, Dean

Editors: Prof. Jasmina Kovačević, PhD

Asst Prof. Vesna Vučinić, PhD

Editorial Board:

- Prof. Mile Vuković, PhD
- Prof. Snežana Nikolić, PhD
- Prof. Sanja Ostojić, PhD
- Prof. Nenad Glumbić, PhD
- Prof. Aleksandar Jugović, PhD
- Prof. Branka Eškirović, PhD
- Asst Prof. Nada Dragojević, PhD

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

- Prof. Pejo Đurašinović, PhD, Faculty of Political Sciences, University of Banja Luka
- Asst Prof. Mira Cvetkova-Arsova, PhD, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Pre-School Education, Bulgaria
- Zora Jačova, PhD, University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia
- Viviana Langher, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Martina Ozbič, University of Ljubljana, Pedagogical Faculty, Slovenia
- Isabel Maria Martin Monzon, PhD, University of Sevilla, Spain
- Isabel Trujillo Pozo, PhD, University of Huelva, Spain

Reviewers:

- Philip Garner, PhD, The University of Northampton
- Maria Elisabetta Ricci, PhD, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Vlasta Zupanc Isoski, PhD, University Medical Centre, Ljubljana

Printed by:
"Akademija", Belgrade

Number of copies: 350

Scientific Council of the University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, decided to release the edition Papers and Monographs (Decision no 3/9 from 8th March 2008).

Scientific Council of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, approved the printing of Thematic Collection of Papers: Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment Part I at its regular session on 29th June 2010 (Decision no 3/59 from 2nd July 2010).

ISBN 978-86-80113-98-2

SADRŽAJ:

PREDGOVOR 11

PREVENCIJA, RANA INTERVENCIJA I PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

PREVENTION, EARLY INTERVENTION AND PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

RANA INTERVENCIJA U SURDOLOGIJI 15
Sanja Ostojić, Mina Mikić
EARLY INTERVENTION IN SURDOLOGY

METODE PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA – SPECIFIČNOSTI PRIMENE U RADU SA DECOM OŠTEĆENOG VIDA 27
Vesna Vučinić, Marija Anđelković, Branka Eškirović
THE METHODS OF PRE-SCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION - THE APPLICATION SPECIFICS IN THE WORK WITH VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

REČNIK KOD DECE SA KOHLEARNIM IMPLANTOM 37
Svetlana Slavnić
VOCABULARY OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANT

ISPITIVANJE OSNOVNOG GLASA KOD OSOBA SA KOHLEARNIM IMPLANTOM 49
Sanja Đoković, Sanja Ostojić
SPECTROGRAPHIC ANALYSIS OF THE FUNDAMENTAL VOICE IN CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

ANALIZA ARTIKULACIJE GLASOVA U DJECE PREDŠKOLSKE DOBI 65
Lejla Junuzović-Žunić, Zamir Mrkonjić
ANALYSIS OF SOUNDS ARTICULATION IN PRESCHOOL CHILDREN

MOTORIČKI RAZVOJ KAO OSNOVA PSIHOMOTORNOG RAZVOJA DECE OMETENE U RAZVOJU PREDŠKOLSKOG UZRASTA 79
Snežana Ilić, Snežana Nikolić
MOTOR ABILITY AS A BASIS OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

POVEZANOST VIZUO SPACIJALNIH SPOSOBNOSTI I GRAFOMOTORNOG IZRAŽAVANJA KOD DECE 93
Špela Golubović, Bojana Praštalo-Dimitrov
RELATIONSHIP BETWEEN VISUAL - SPATIAL AND GRAPHOMOTOR ABILITIES IN CHILDREN

STRES U PORODICAMA SA TELESNO INVALIDNIM DETETOM 105
Nada Dragojević
STRESS IN FAMILIES WITH PHYSICALLY DISABLED CHILD

SISTEM DRUŠTVENE BRIGE, VASPITANJE I OBRAZOVANJE OSOBA SA POREMEĆAJIMA I SMETNJAMA U RAZVOJU

THE SYSTEM OF SOCIAL CARE, UPBRINGING AND EDUCATION OF PERSONS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

TEAM APPROACH FOR THE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAMME 121
Majda Končar, Ingrid Žolgar

SPECIFIČNOSTI IZRADE INDIVIDUALNIH OBRAZOVNIH PLANOVA ZA UČENIKE SA CEREBRALNOM PARALIZOM 133
Danijela Ilić-Stošović, Snežana Ilić
SPECIFICS IN CREATING INDIVIDUAL EDUCATION PLAN FOR STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY

INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN U FUNKCIJI RAZVOJA FIZIČKIH SPOSOBNOSTI UČENIKA SA VIZUELNIM SMETNJAMA 149
Jasna Maksimović, Špela Golubović
INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN IN FUNCTION OF THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL ABILITIES OF PUPILS WITH VISUAL IMPAIRMENT

CURRENT STATE OF INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS IN BULGARIA 163
Mira Tzvetkova-Arsova

SPECIFIC FEATURES IN SUBGROUPS OF STUDENTS WITH LITERACY PROBLEMS 171
Mojca Lipec Stopar, Nika Jenko

PLANIRANJE POLOŽAJA U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA DECE SA OŠTEĆENJEM VIDA 185
Branka Eškirović, Aleksandra Grbović
PLANNING OF SERBIAN LANGUAGE TEACHING FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

PRODUKTIVNOST VERBALNOG UČENJA KOD DECE S INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU 199
Mirjana Japundža-Milisavljević, Dragana Maćešić-Petrović
PRODUCTIVITY OF VERBAL LEARNING IN CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

SINTAGMA I FORMIRANJE ISKAZA KOD GLUVIH I NAGLUVIH 213
Zorka Kašić, Svetlana Milošević
SYNTAGM AND FORMING OF SENTENCE WITH THE DEAF AND THE HARD - OF - HEARING

UTICAJ VRSTE I VELIČINE GRAFEMA NA ČITANJE U ODNOSU NA OŠTEĆENJE VIDA PREDNJEG I STRAŽNJEG SEGMENTA OKA 231
Amela Teskeredžić, Mira Oberman Babić
THE IMPACT OF FONT AND SIZE CARACTERS IN READING VERSUS VISUAL IMPAIRMENT FRONT AND REAR SEGMENT OF THE EYE

LEKSIČKO-SEMANTIČKI ODNOSI U SRPSKOM ZNAKOVNOM JEZIKU 241
Vesna Polovina, Nadežda Dimić
LEXIC-SEMANTIC RELATIONS IN SERBIAN SIGN LANGUAGE

STANDARDIZATION OF THE MACEDONIAN SIGN LANGUAGE WITH THE PURPOSE OF IMPROVING DEAF EDUCATION 259
Zora Jachova, Aleksandra Karovska

RAZUMEVANJE BAJKE NA OSNOVU UPOTREBE ZNAKOVNOG JEZIKA I VERBALNE I PISANE PRODUKCIJE 269
Tamara Kovačević, Ljubica Isaković
FAIRYTALES UNDERSTANDING BASED ON SIGN LANGUAGE AND VERBAL AND WRITTEN PRODUCTION

PSEUDOPOJMOVI I VIZUELNA KONSTRUKCIJA U GEOMETRIJI KOD DECE SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU 283
Aleksandra Đurić-Zdravković Mirjana Japundža-Milisavljević
GEOMETRIC PSEUDO TERMS AND VISUAL CONSTRUCTION IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ZNAČAJ PROFESORA FIZIČKE KULTURE U RADU SA DECOM SA POSEBNIM POTREBAMA 295
Dejan Ilić, Vesko Drašković, Svetlana Višnjić
SIGNIFICANCE OF PHYSICAL EDUCATION IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

SPREMNOST UČENIKA OŠTEĆENOG SLUHA ZA UČEŠĆE U SAVREMENOM OBRAZOVANJU 311
Vesna Radovanović, Jasmina Karić
PREPAREDNESS OF THE HARD OF HEARING STUDENTS FOR PARTICIPATION IN MODERN EDUCATION

FAKTORI RADNOG MESTA KAO DETERMINANTA POVRATKA NA POSAO OSOBA SA STEČENIM INVALIDITETOM 325
Gordana Odović, Radmila Nikić, Fadilj Eminović
WORKPLACE FACTORS AS DETERMINANT OF RETURN TO WORK FOR PERSONS WITH ACQUIRED DISABILITIES

FAKTOR OKRUŽENJA I OSOBE SA VIZUELNIM OŠTEĆENJEM 339
Tanja Čolić
THE ENVIRONMENT FACTOR AND THE VISUALLY IMPARED

DOPRINOS RADIONICA SAVREMENOG PLESA U SENZIBILIZACIJI DRUŠTVA PREMA OSOBAMA SA INVALIDITETOM 351
Jasmina Karić, Vesna Radovanović
CONTRIBUTION OF MODERN DANCE WORKSHOPS IN RAISING THE AWARENESS OF SOCIETY TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES

STAVOVI NASTAVNIKA SREDNJIH STRUČNIH ŠKOLA PREMA INKLUZIJI UČENIKA S LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU 363
Marina Radić-Šestić, Biljana Milanović-Dobrota
ATTITUDES OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS TOWARDS STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

STAVOVI PREMA SOCIJALNOJ PARTICIPACIJI OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU 381
Svetlana Kaljača, Nenad Glumbić, Ivona Milačić-Vidojević
ATTITUDES TOWARD SOCIAL PARTICIPATION OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

ZNAČAJ EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA SOCIJALNIH STAVOVA U PLANIRANJU DRUŠTVENE BRIGE PREMA OSOBAMA SA OMETENOŠĆU 395
Sanja Dimoski
THE IMPORTANCE OF EMPIRICAL RESEARCH INTO SOCIAL ATTITUDES IN THE PLANNING OF SOCIAL CARE FOR DISABLED PERSONS

RAZVOJ NASTAVE KRIZNE PEDAGOŠKE PSIHOLOGIJE I FORMIRANJE STRUČNJAKA ZA RAD SA OSOBAMA SA SMETNJAMA I POREMEĆAJIMA U RAZVOJU 407
Marina Arsenović Pavlović, Zorana Jolić Marjanović, Slobodanka Antić
DEVELOPMENT OF THE CURRICULUM FOR EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND OF EXPERTS FOR PERSONS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND DISORDERS

SMETNJE U UČENJU ILI SMETNJE U PREPOZNAVANJU? 421
Svetlana Obradović, Nadežda Krstić
LEARNING OR RECOGNITION DISABILITIES?

UPOZNAJ, PA SUDI: STAVOVI I KORELATI STAVOVA STUDENATA FAKULTETA ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU PREMA OSOBAMA S OMETENOŠĆU 439
Nada Dragojević, Ivona Milačić-Vidojević, Nataša Hanak, Tatjana Mentus
GET TO KNOW, JUDGE AFTERWARDS: ATTITUDES AND CORRELATES OF ATTITUDES OF FUTURE SPECIAL EDUCATORS AND REHABILITATORS TOWARD PERSONS WITH DISABILITY

STAVOVI PREMA SEKSUALNOSTI ODRASLIH OSOBA SA UMERENOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU 455
Slobodan Banković, Bojan Dučić, Mirjana Đorđević
ATTITUDES TOWARD THE SEXUALITY OF ADULT INDIVIDUALS WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY

SPREMNOST UČENIKA REDOVNIH ŠKOLA ZA PRIHVATANJE VRŠNJAKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU 471
Ivana Terzić, Nadica Jovanović-Simić, Nada Dobrota-Davidović, Darinka Šoster
READINESS OF REGULAR SCHOOL STUDENTS TO ACCEPT PEERS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITY

SOCIJALNA KOMPETENCIJA UČENIKA USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA U REDOVNIM USLOVIMA ŠKOLOVANJA 487
Milena Nikolić, Medina Vantić-Tanjić
SOCIAL COMPETENCE OF PUPILS WITH DELAY COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE REGULAR SCHOOL SYSTEM

STAVOVI UČENIKA REDOVNE OSNOVNE ŠKOLE BEZ OŠTEĆENJA VIDA PREMA ODGOJNO-OBRAZOVNOJ INTEGRACIJI UČENIKA OŠTEĆENA VIDA 497
Mira Sajković, Mira Oberman-Babić, Andrea Fajdetić
MAINSTREAM SCHOOL STUDENTS ATTITUDES TOWARDS EDUCATIONAL INTEGRATION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

SOCIAL IDENTITY AND PERCEPTION OF VISUALLY IMPAIRED 511
Ingrid Žolgar, Luj Šprohar, Roman Rener

AUTORI 525

PREDGOVOR

Tematski zbornik *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman* publikovan je u okviru edicije monografije i radovi, koja je pokrenuta Odlukom Nastavno-naučnog veća Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju od 2008. godine. U skladu sa sadržinskom strukturom podeljen je u dva dela i četiri teme.

Prvi deo Zbornika sadrži radove koji tretiraju pitanja rane intervencije i predškolskog vaspitanja i obrazovanja i društvene brige i vaspitanja i obrazovanja osoba sa smetnjama i poremećajima. Višedecenijska orijentisanost na položaj osoba sa smetnjama i oštećenjima u školi i „pripravnički" koraci ka sistemskom utemeljenju programa rane intervencije direktno se odrazila na neproporcionalan broj radova u okviru navedenih oblasti. Kada se ima u vidu da je sistematsko rešavanje pitanja rane intervencije u području specijalne edukacije i rehabilitacije veoma kompleksan proces koji podrazumeva multidimenzionalno sagledavanje i rešavanje niza zadataka, počev od organizacionih pa do onih koji se odnose na kreiranje individualnih planova podrške porodici i detetu, ne čudi skroman interes autora za ovo tematsko područje. U radovima koji tretiraju ovu problematiku čitaoci imaju priliku da se upoznaju sa nekim aspektima rane intervencije na području surdologije i tiflologije kao i onim koji su usmereni ka rasvetljavanju opštih pitanja od značaja za analizu, odabir i sistematizaciju adekvatnih metodskih pristupa u kreiranju podrške deci sa smetnjama u razvoju.

Širok opseg pitanja koja uključuju razmatranje društvene brige i vaspitanja i obrazovanja osoba sa smetnjama i poremećajima iskazan je kroz njihovu eksplikaciju i deskripciju u okviru druge tematske celine. Autori različitih profesionalnih usmerenja razradili su čitav niz pitanja od značaja za optimizaciju položaja dece sa smetnjama u razvoju u različitim uslovima školovanja kao i pitanja usmerenih ka razrešavanju niza dilema značajnih za svakodnevno funkcionisanje i socijalnu integraciju osoba sa smetnjama i poremećajima. Razrada ovih pitanja zasnovana je na uvažavanju fenomenologije smetnji i poremećaja, kao i na specifičnostima funkcionisanja u uslovima oštećenja, sluha, vida, motorike, govora, kognitivnog funkcionisanja i drugih elemenata, koji mogu predstavljati dodatni orijentir u procesu projektovanja i odabira odgovarajućih rehabilitaciono-edukacionih metoda i postupaka.

U drugom delu Zbornika publikovani su radovi u kojima autori razmatraju savremene tokove i pristupe u rehabilitaciji osoba sa smetnjama i poremećajima i pitanja iz domena fenomenologije, prevencija i tretmana poremećaja ponašanja. Obe celine sadrže obilje novih podataka te je veoma teško dati sumarni osvrt

na radove, a da ne napravimo grešku. Stoga, prepuštamo čitaocima da u skladu sa svojim intresovanjima analiziraju, zaključuju, kritikuju, saznaju nešto novo, uvažavajući činjenicu da će, sasavim sigurno, nekoga mnogo više interesovati analiza narativnog diskursa kod afazičnih bolesnika, od konstrukcije i primene bioničke šake, ili uticaj medija na nasliničko ponašanje od formalnih i suštinskih faktora u primeni uslovnog otpusta i obrnuto, pri čemu je svaki od navedenih problema podjednako važan za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Subspecijalistička znanja su, nema dileme, poželjna ali je za timski rad i kvalitet razmene mnogo značajniji širi diskurs i sposobnost sintetičkog mišljenja, posebno kada su pitanju višestruke smetnje i poremećaji. To je svakako samo jedan od motiva koji stalno pokreće našu znatiželju i potrebu da naučimo nešto novo, a tu priliku nam pruža jedan ovako pripremljen tematski zbornik. Tematska raznorodnost radova, prožeta činjenicom da su autori različitih vokacija i iz više zemalja i institucija svoje radove koncipirali polazeći od bazičnih teorijskih postavki, ali i uvažavajući inter i intradisciplinarnost predmetne oblasti, čini ovaj zbornik pravom malom enciklopedijom znanja i eksplikacije savremenih trendova u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji.

Urednici

PREVENCIJA, RANA INTERVENCIJA I PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

PREVENTION, EARLY INTERVENTION AND PRESCHOOL EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

UDC 376.1-056.263-053.2

RANA INTERVENCIJA U SURDOLOGIJI

[1]*Sanja Ostojić*, [2]*Mina Mikić*
[1]Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
[2]Institut za ORL i MFH KC Srbije

Uvod: Rana surdološka intervencija ima teorijske osnove u ranoj re/habilitaciji sluha i govora (Slavnić, S., 1995.) Uvođenjem neonatalnog auditornog skrininga u kliničku audiološku praksu (Granodori, F., 2006.) rana surdološka intervencija se primenjuje na uzrastu od nekoliko dana do nekoliko meseci života. Gluvoća ili nagluvost, na prvi pogled, najviše utiče na razvoj govora i jezika. Bolje poznavanje problema ukazuje na poremećaje i specifičnosti ličnosti gluvog ili nagluvog (Stojnić, D., 1998.). Rana surdološka intervencija ima za cilj da izbegne multifaktorski uticaj gluvoće i nagluvosti. Rezultati pokazuju da kod kongenitalnih gluvoća i nagluvosti, audiološka i surdološka intervencija uz adekvatnu amplifikaciju, u prvih šest meseci života, omogućavaju dostizanje komunikacijskih sposobnosti čujućih vršnjaka do četvrte godine života (Robbins, AM., Koch, DB., Osberger, MJ., Yoshinaga-Itano, C., 2003.).

Cilj rada je da predstavimo koncept i elemente rane surdološke intervencije u kliničkoj praksi i efekte koji su postignuti zahvaljujući njenoj primeni u radu sa kongenitalno gluvom i nagluvom decom. Sem toga da ispitamo da li i u kojoj meri metode rane dijagnostike funkcije sluha utiču na ranu intervenciju u surdologiji.

Uzorak je sastavljen od kongenitalno gluve i nagluve dece, od rođenja do 15te godine starosti, prosečnih intelektualnih sposobnosti, koja su dijagnostikovana na Institutu za ORL i MFH KC Srbije u periodu 2005. do 2010.god.

Metod i materijal: Analiza prevalence kongenitalnih gluvoća i nagluvosti u odnosu na ukupan broj dijagnostikovanih; komparacija sa brojem ranih intervencija (uključenje u habilitacioni tretman na uzrastu 6 do 12 meseci) u periodu 2005. – 2009. godina na odeljenju za dijagnostiku i rehabilitaciju sluha i govora Instituta za ORL i MFH KC Beograd. Analiza stepena auditivne disfunkcije i vremena pojavljivanja u navedenom periodu.

Ključne reči: gluvoća, nagluvost, deca, rana intervencija.

UVOD

Urođeno oštećenje sluha predstavlja značajan hendikep u razvoju deteta, jer pored funkcije slušanja, onemogućava ili teško narušava govorno-jezički razvoj, a na taj način narušava i saznajne i edukativne procese (Mikić, 2006).

Opšti faktori u odnosu na koje se klasifikuju oštećenja sluha odnose se na vreme i stepen nastanka oštećenja, etiologiju, lokalizaciju lezije, prirodu oštećenja i latlarizovanost. Prema podacima SZO (2010) pet najčešćih faktora koji uzrokuju oštećenje sluha su: 1) hereditet, 2) infekcije (virusne, bakterijske), 3) traume, 4) ototoksična oštećenja i 5) stečena oštećenja sluha (svih vrsta i stepena). Uvek se pojavljuje navedenih pet faktora, koji međusobno mogu menjati mesta u odnosu na učestalost u toj godini. Najčešća urođena smetnja jeste oštećenje sluha (jedan do tri na hiljadi zdravorođene dece). Bez obzira na dostignuća u genetskom moritoringu i etiološkim ispitivanjima, 50% kongenitalnih oštećenja sluha je i dalje bez poznatog uzročnika (AAA - American Academy of Audiology, 2007). U odnosu na težinu ometenosti, posmatrajući sa surdološkog aspekta, najteže posledice na razvoj i formiranje različitih, tj. motornih, intelektualnih, saznajnih i komunikacijskih sposobnosti izazivaju kongenitalna, obostrana, senzorineuralna, veoma teška oštenja sluha, različite etiologije. Imajući u vidu plastičnost CNS za razvoj auditivne sposobnosti, koja je najintenzivnija u prvoj godini života, a većina bazičnih, razvojnih, auditivnih funkcija formirana do 3.5 godine (Pujol, 2006.) postaje jasno koliki je uticaj kongenitalne gluvoće ili nagluvosti na razvoj ličnosti (Stojnić, 1998). Sva kasnije nastala oštećenja sluha mogu ozbiljno da ugroze, a u nekim slučajevima i potpuno onemoguće slušanje i komunikaciju sa oklinom, ali neki već formirani depozit, sačuvanih akustičkih podataka u korteksu je veliki kapital u odnosu na nepostojanje istog. U tim slučajevima rehabilitacija počinje od postojećeg stanja sluha i govora u cilju očuvanja i daljeg razvoja. Kod kongenitalnih, senzorineuralnih oštećenja sluha, habilitacija počinje od nule, auditivnih i govoro-jezičkih sposobnosti. I potpuno gluve bebe prolaze faze gukanja i bablinga (Sloan, 1986). Ali u periodu kada na osnovu imitiranja auditivnih signala iz okoline, treba da dođe do formiranja govornih elemenata, dolazi do zastoja ili kašnjenja. U edukativnom smislu reči, čulo sluha nam daje preko 80% informacija koje su nam potrebne za formiranje, klasifikovanje, identifikaciju i razumevanje onoga što se oko nas dešava. Sve to navodimo sa ciljem da naznačimo uticaj auditivne disfunkcije na najranijem uzrastu. Šta je rešenje?

Moguća strategija za maksimalno umanjenje posledica kongenitalnih oštećenja sluha mogla bi da bude ona koja se zasniva na univerzalnom neonatalnom auditornom skriningu (koji bi trebao da postoji na nacionalnom nivou) i ranoj intrevenciji. Rana intervencija u surdologiji moguća je samo u sklopu sistema koji se naziva rana detekcija i intervencija, (EHDI – Early Hearing impairment Detection and Intervention) koji se sastoji iz nekoliko elemenata:

1. neonatalni skrining sluha, koji ispituje ukupnu populaciju novorođenčadi (a ne samo decu sa rizikom ili opterećenjem hereditetom), u prvih nekoliko dana po rođenju,
2. dijagnoza potvrđena do trećeg meseca života,
3. početak habilitacije do šestog meseca života.

Tabela 1 - Prema podacima IGCH (International Working Group on Chilhood Hearing, 2004., prema Granodori, F., 2006., Beyond NHS Infant and Childhood Hearing in Science and Clinical Practice, Cernobbio, Italy) primena EHDI na nivou Evrope, posmatrana kroz program kohlearne implantacije (CI):

Učestalost EHDI i CI	Zemlja
CI i EHDI ispunjeni svi standardi > 90%	Austrija, Belgija (Flamish), Hrvatska, Danska, Engleska (Škotska i Vels), Luksemburg, Holandija, Poljska
Delimičnan EHDI i CI >20% < 90%	Nemačka (>7/16), Italija (~40%), Litvanija (~40%), Malta (~70%), Slovenija (<40%), Španija (~40%), Švedska (>75%), Švajcarska (~75%), Kipar
Unapređenje u planiranju primene EHDI i CI	Belgija, Francuska, Irska
Pilot istraživanja >20%	Češka, Estonija, Finska, Grčka, Mađarska, Letonija, Norveška, Portugal, Rumunija, Slovačka, Turska

Prema do sada objavljenim rezultatima drugih istraživača (Wolf, R., et all, 2007) koji se odnose na učestalost primene univerzalnog neonatalnog skrininga (UNHS), u 46 zemalja Severne Amerike, Evrope, Azije i Srednjeg Istoka, Okeanije i Afrike, koji se odnose na period 2004 do 2006 god., prosečna pokrivenost univerzalnim neonatalnim skrinigom u 21 zemlji bila je 46% (preporuka Joint Committee on Infant Hearing – JCIH >95%). U 32 zemlje, gde su bili dostupni podaci lokalnog ili regionalnog UNHS, prosečna pokrivenost bila je 64% (preporuka Joint Committee on Infant Hearing – JCIH >95%). U 16 zemalja gde su podaci o sprovpđenju neonatalnog skrininga bili dostupni, prsečno procenat primene bio je 63% (preporuka Joint Committee on Infant Hearing – JCIH je 90% i više). Ovi podaci oslikavaju pokrivenost nenonatalnim auditivnim skriningom u zemljama gde je njegoo sprovođenje u toku.

Primena programa rane intervencije i neonatalnog auditornog skrininga trebalo bi da pomeri vremenske granice na niže. Prosečan uzrast dijagnostike oštećenja sluha (ispitivan u odnosu na stepen oštećenja) bio je između prve i druge godine života kod praktičnih ili totalnih gluvoća i čak 4.5 do 5.5 godina za različite stepene nagluvosti (Ostojić, 1999). Uvođenjem baterije objektivnih metoda za ispitivanje stanja sluha u svakodnevnu audiološku praksu (BERA, OAE, Timpanometrija sa ispitivanjem stapedijalnog refleksa), uzrast dijagnostike pomeren je između druge i četvrte godine. Činjenica je da je period ranog detinjstva (od 6 meseca do 5 godine) najintenzivniji u razvoju slušanja, govora i jezika. Na tom uzrastu razvija se binauralno slušanje i sposobnost lokalizacije izvora zvuka (6 i 7 meseci u horizontalnoj ravni, 9 do 11 meseci na gore, 12 do 14 meseci na dole, 15 do 18 meseci direktna lokalizacija izvora zvuka). Najintenzivniji senzitivni period sazrevanja pod dejstvom zvučne stimulacije je u prve 3.5 godine, a traje do 7. godine. To je važan podatak za razumevanje značaja amplifikacije i kohlearne implantacije na najranijem uzrastu. Izostanak razvoja tih funkcija u prvim mesecima kada je plastičnost nervnog sistema značajno veća dovodi do lančane reakcije i poremećaja razvoja govorno-jezičkih i saznajnih sposobnosti koje slede jedna drugu. Razvoj funkcije slušanja finalizira se u kasnom detinjstvu (uzrast 6

do 12 godina). Dete sa normalnom funkcijom sluha na uzrastu od 12 godina dostiže auditivne sposobnosti odrasle osobe. Sposobno je za slušanje govora u buci i finiju auditivnu analizu. Dete sa 12 godina postaje sposobno da razume govor i kada je intenzitet buke iznad nivoa govora i do 2 dB, dok je sa 6 godina ovaj odnos maksimalno 0.5 dB (Moore, 2004., prema Mikić, 2006). Na uzrastu 6 godina, kod dece prosečnih intelektualnih sposobnosti, moguće je uraditi tonalnu liminarnu audiometriju sa primenom maskinga, dok kod dece mlađe od 6 godina primena maskinga izaziva konfuziju (Jerger, 1976., prema Mikić, 2006).

To su razlozi za multidisciplinarni pristup u surdologiji. Kada dođe do smetnje ili poremećaja u razvoju funkcije intelektualnog, čulnog ili motoričkog sistema, to ne utiče samo na ometenu funkciju, već na ukupan razvoj i socijalno funkcionisanje osobe sa motoričkim, intelektualnim ili čulnim smetnjama. Gluvoća ili nagluvost, na prvi pogled, najviše utiče na razvoj govora i jezika. Bolje poznavanje problema govori da se posledice mogu videti u saznajnim i obrazovnim procesima a i u socijalnim, porodičnim i emotivnim odnosima (Stojnić, 1998.). To zavisi od mnogo faktora ali jedan od najuticajnijih je stepen i vreme nastanka gluvoće ili nagluvosti. Insistiranje na ranom otkrivanju i ranoj surdološkoj intervenciji ima za cilj upravo da izbegne multifaktorski uticaj gluvoće i nagluvosti. Rezultati pokazuju da kod kongenitalnih gluvoća i nagluvosti, audiološka i surdološka intervencija u prvih šest meseci života, omogućavaju dostizanje komunikacijskih sposobnosti čujućih vršnjaka do 4te godine života (Yoshinaga-Itano, 1999). Akcenat se stavlja na surdološku re/habilitaciju na uzrastu do 7 godina koja smanjuje potrebe za specijalnom edukacijom. Surdologija teži da posledice takvih stanja svede na auditivne smetnje, što je više moguće, tj. da izbegne ili ublaži poremećaje govora, jezika, mišljenja, obrazovanja, komunikacijskih i intelektualnih sposobnosti.

Cilj rada je da predstavimo koncept i elemente rane surdološke intervencije u kliničkoj praksi i efekte koji su postignuti zahvaljujući njenoj primeni u radu sa kongenitalno gluvom i nagluvom decom. Sem toga da ispitamo da li i u kojoj meri metode rane dijagnostike funkcije sluha utiču na ranu intervenciju u surdologiji.

Uzorak je sastavljen od kongenitalno gluve i nagluve dece, od rođenja do 15te godine starosti, prosečnih intelektualnih sposobnosti, koja su dijagnostikovana na Institutu za ORL i MFH KC Srbije u periodu 2005. do 2010.god.

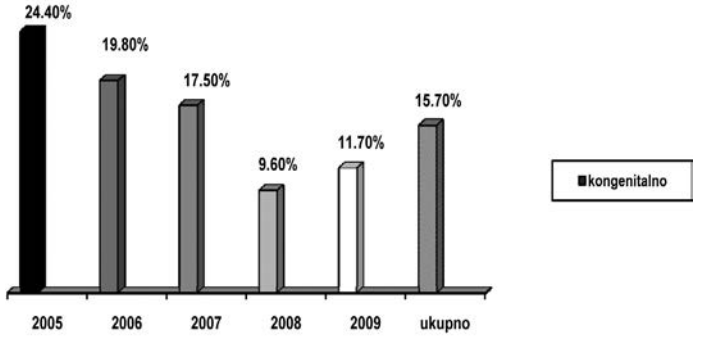
Metod i materijal: Evaluacija i analiza učestalosti gluvoće i nagluvosti u odnosu na ukupnu patologiju sluha, za decu od 0 do 15 godina, u periodu 2005. – 2009. godina na odeljenju za dijagnostiku i rehabilitaciju sluha i govora Instituta za ORL i MFH KC Beograd. Analiza stepena auditivne disfunkcije i vremena pojavljivanja u navedenom periodu.

Tabela 2 - Ukupan broj dijagnostikovanih kongenitalnih i stečenih gluvoća i nagluvosti za period 2005-2009. godina na odeljenju za Audiološku rehabilitaciju sluha i govora Instituta za ORL i MFH KC Srbije, Beograd

Godina prijema	Ukupan broj pacijenata	Broj kongenitalnih gluvoća	Broj stečenih gluvoća	Broj ranih intervencija
2005.	327	80	7	14
2006.	348	69	4	8
2007.	423	74	2	9
2008.	510	49	-	3
2009.	505	59	5	11
Σ	2113	331	18	45

Tabela 2 sadrži podatke o ukupnom broju pacijenata, na uzrastu od rođenja do 15te godine, koji su se javili zbog različitih smetnji sluha u periodu 2005.-2009. godina. Vidi se da je najveći broj pacijenata bio 2008. i 2009. godine, čak za oko 36% više nego 2005. godine. Taj podatak možemo objasniti promenom stava o ulozi funkcije sluha u dečijem periodu, efektima naučnih i tehničkih dostignuća u oblasti dijagnostike stanja i funkcije sluha, boljom informisanošću roditelja, pedijatrijskih službi, predškolskih ustanova i razvojnih savetovališta o mogućnostima dijagnostike auditivnih smetnji. Porast govorne patologije u predškolskom uzrastu takođe, doveo je do porasta broja dijagnostičkih i diferencijalno dijagnostičkih pregleda stanja sluha.

Grafikon 1 - Učestalost kongenitalnih gluvoća i nagluvosti u ukupnom broju pacijenata za period 2005-2009. godina



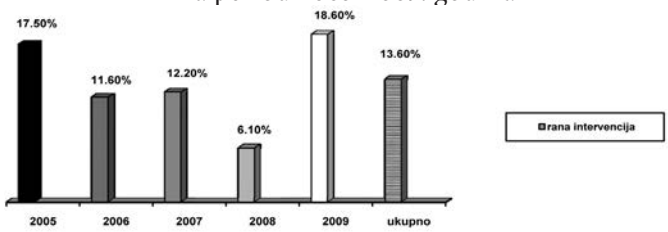
Komparacija broja kongenitalnih gluvoća i nagluvosti u odnosu na ukupan broj pacijenata na uzrastu do 15 godina, pokazuje obrnut odnos, tj. da ih je najviše bilo 2005. godine, a najmanji procenat kongenitalnih u odnosu na sva ostala oštećenja sluha vidi se u 2008. godini. Podaci o učestalosti različite patologije sluha na dečijem uzrastu govore sledeće:

- kongenitalna senzorineuralna oštećenja sluha 1:1000 zdravorođene dece;

- značajno, obostrano oštećenje sluha prisutno je kod 1 do 3 na 1000 zdravo rođene dece (1 – 3 ‰), AAP (American Academy of Pediatric);
- u jedinicama neonatalne intenzivne nege 2 do 4 na 100 rođene dece (2 – 4%);
- kod dece sa riziko faktorom 17 puta češće;
- oštećenje sluha se javlja kod jednog od 650 živorođene dece i predstavlja najčešći urođeni defekt;.
- sprovodna oštećenja sluha 15%-18% ukupne populacije na uzrastu od 5 do 8 godina (FDA);
- do 3% populacije sa različitim stepenima i uzročnicima problema sa sluhom, iznad 60 godina (WHO).

Broj kongenitalnih oštećenja sluha zavisi od broja novorođenčadi (tj. nataliteta), dok povećani broj pacijenata koji se javio u 2008. i 2009. god. zavisi od faktora koje smo već naveli.

Grafikon 2 - Rana intervencija u odnosu na broj kongenitalnih oštećenja sluha za period 2005-2009. godina



Grafikon 2 pokazuje učestalost ranih intrevencija u odnosu na broj dijagnostikovanih kongenitalnih oštećenja sluha, u ispitivanom uzorku, za period 2005.-2009. godina. Šta podrazumevamo pod ranom intrevencijom? Sistem za detekciju, dijagnostiku i surdološku intervenciju u slučaju smetnji ili poremećaja funkcije sluha. Počinje 2 dana po rođenju deteta prvim ispitivanjem funkcije sluha pomoću OAE u porodilištu, a nastavlja se, po potrebi, u odnosu na dobijene rezultate ili na porodičnu i familijarnu anamnezu. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je procenat ranih intervencija u periodu od 2005. do 2009. godine bio 13.6% ukupnog broja dijagnostikovanih kongenitalnih oštećenja sluha, u ispitivanom uzorku. Najmanji broj ranih intervencija desio se 2008. i 2009. godine zbog toga to je broj kongenitalnih oštećenja ostao isti (on zavisi od nataliteta) a broj ukupnih intervencija je porastao. U svakom slučaju smatramo da je učestalost rane inervencije neprihvatljivo niska. Primena baterije objektivnih dijagnostičkih metoda za stanje i funkciju sluha dovela je do spuštanja uzrasne granice na svega nekoliko dana do nekoliko nedelja posle rođenja. Nedostatak univerzalnog auditornog skrininga na nacionalnom nivou i loša koordinacija između neonatoloških, pedijatrijskih, audioloških i surdoloških odeljenja prouzrokuje ovako loše rezultate. Rana intervencija primenjena prema ovde navedenom protokolu, trebalo bi da rezultira statistički značajno boljim rezultatima gluve i nagluve dece u govorno-jezičkom, saznajnom i edukativnom procesu. Rezultati istraživanja (na uzorku od 112 ispitanika) pokazuju da deca različitog stepena nagluvosti i

gluvoće, koja su imala audiološku i surdološku intrevenciju do 11 meseci života, postižu statistički značajno bolje rezultate u govoru i jeziku. Analiza rezultata pokazuje da dva faktora najviše utiču na rezultate: uzrast intervencije i podrška porodice (ispitivan je i stepen oštećenja sluha i neverbalna inteligencija) u re/habilitaciji (Downs, M.P., Yoshinaga-Itano, 1999). Uvođenjem rane re/habilitacije sluha i govora došlo je do porasta broja gluve i nagluve dece koja se uključuju u redovan proces nastave.

Tabela 3 - Protokol za ranu intervenciju u zavisnosti rezultata neonatalnog skrininga sluha kod novorođenčadi

<table>
<tr><td colspan="5">Ispitivanje OAE u porodilištu</td></tr>
<tr><td colspan="2">Normalan nalaz</td><td colspan="3">Izmenjen nalaz</td></tr>
<tr><td>Sa rizikom:</td><td>Bez rizika:</td><td colspan="3">Ponovljeno ispitivanje</td></tr>
<tr><td>ponoviti za 6 meseci</td><td>Bez daljeg praćenja</td><td colspan="2">Uredan nalaz</td><td>Izmenjen nalaz</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Sa rizikom</td><td>Bez rizika</td><td>Ponoviti za 3 nedelje</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Ponoviti za 6 meseci</td><td>Bez daljeg praćenja</td><td>Audiološka i surdološka evaluacija i dijagnostika za 2 nedelje</td></tr>
</table>

Primena ovako planiranog protokola omogućava praćenje funkcije sluha na najranijem uzrastu kod ukupne populacije novorođenčadi. Isti protokol preporučljivo je primenjivati kod svih prelingvalnih oštećenja sluha, tj. nastalih u prvoj godini života. Stečena oštećenja sluha (perilingvalna i postlingvalna) takođe ozbiljno ugrožavaju navedene razvojne sposobnosti. Na Institutu za ORL i MFH KC Srbije, na odeljenje za Audiološku rehabilitaciju sluha i govora, od aprila do juna 2010. upućeno je oko 50 beba koje su imale izmenjen rezultat prvog ispitivanja OAE u porodilištu. Ponovljeno ispitivanje obuhvata OAE i surdološku opservaciju i zaključak o funkciji sluha. To je početak primene gore navedenog protokola koji preporučuje ponovljeno ispitivanje posle 3 nedelje kod svih beba koje nisu prošle testiranje. Takva procedura je preduslov za ranu intervenciju u surdologiji.

Tabela 4 - Rezultati istraživanja učestalost upisa u prvi razred redovne škole za gluvu i nagluvu decu koja su bila uključena u ranu re/habilitaciju sluha i govora na Odeljenju za Audiološku rehabilitaciju sluha i govora, Instituta za ORL i MFH u Beogradu za period 2002.- 2005. (Ostojić, 2006):

Škola	2002. g	2003. g	2004. g	2005. g
Redovna	21 (78%)	14 (74%)	13 (76%)	17 (81%)
Za gluve i nagluve	6	5	4	4
Odloženo	7	5	6	7
Ukupno	34	24	23	28

Prosečan broj upisanih praktično gluvih i veoma teško nagluvih učenika u prvi razred redovne škole za period 2002-2005 godina, bio je 77% u odnosu na ukupan broj upisanih učenika za taj period, ne računajući decu kod koje je upis u školu odložen na godinu dana. Želimo da naglasimo da su u ispitivanom uzorku

bila veoma teško nagluva ili praktično gluva deca (prema klasifikaciji SZO) sa pragom sluha na ili ispod 80 dB na 500, 1000, 2000 i 4000 Hz, sa kongenitalnim ili stečenim oštećenjem sluha u prvoj godini života, tj. u prelingvalnoj fazi. Ove rezultate objašnjavamo efekti rane rehabilitacije sluha i govora, uz primenu rane amplifikacije odmah po otkrivanju nagluvosti ili gluvoće, ali konvencionalnim slušnim aparatima, tj. u ispitivanom uzorku nije bilo dece sa kohlearnim implantom. Rana intervencija nije primenjivana u ovom uzorku ispitanika.

Tabela 5 - Rezultati istraživanja učestalost upisa u prvi razred redovne škole za gluvu i nagluvu decu koja su bila uključena u ranu re/habilitaciju sluha i govora na Odeljenju za Audiološku rehabilitaciju sluha i govora, Instituta za ORL i MFH u Beogradu za period 2006-2010 godina.

Škola	2006. g	2007. g	2008. g	2009. g	2010. g
Redovna	13 (72.2%)	10 (71%)	14 (87.5%)	14 (87.5%)	11 (78.6%)
Za gluve i nagluve	5	4	2	2	3
Ukupno	18	14	16	16	14

Prosečan broj upisanih praktično gluvih i veoma teško nagluvih učenika u prvi razred redovne škole za period 2006 - 2010 godina, je 88.5% u odnosu na ukupan broj upisanih učenika za taj period. Učestalost upisa u redovnu školu veoma teško nagluve i praktično nagluve dece u periodu od 2006. godine do 2010. godine veća je za 12.5% u odnosu na prethodno navedeni period. Rezultati pokazuju znatan porast učestalosti upisa u redovnu školu za period 2008 (87.5%), 2009 (87.5%), i 2010 (78.6%) godina u odnosu na prethodni period. To je dokaz o uticaju kohlearnog implanta na poboljšanje verbalnih i saznajnih sposbnosti njegovih korisnika. U periodu za 2008, 2009 i 2010 godinu, oko 50% ispitanika ima kohlearni implant. Sa druge strane, vidi da je opao broj dece u ukupnom uzorku za 28.4% u ovom periodu (78 gluve i nagluve dece uposlednjih pet godina u odnosu na 109 iz perioda 2009 do 2005, tj. prethodne četiri godine). Brog gluve i nagluve dece upisane u redovnu školu za period 2002 – 2005 je 65, a za period 2006 – 2010 je 64. Ovakav porast učestalosti upisa u redovne škole u poslednjih pet godina objašnjavamo efektima kohlearne implantacije koja se sprovodi u Srbiji od 2003. godine. Poboljšanje kvaliteta slušanja kod kongenitalnih veoma teških senzorineuralnih oštećenja sluha dovelo je do poboljšanja govorno-jezičkih i ukupnih komunikacijskih sposobnosti do te mere da deca na uzrastu od 7 godina uspešno rešavaju verbalne testove za upis u prvi razred koji važe za čujuću populaciju. Naglašavamo da je ovo period gde je rana intervencija bila primenjena u samo 13.6% kongenitalnih gluvoća i nagluvosti,a bez primene univerzalnog auditornog skrininga, sem kod dece sa rizikom na oštećenje sluha. Preporuka JCIH (Joint Committee on Infant Hearing) je 95% pokrivenosti neonatalnim auditornim skriningom, a primena rane intervencije 90% i više, u slučajevima izmenjenih rezultata OAE u porodilištu i tri nedelje posle toga.

ZAKLJUČAK

Oštećenje sluha je najčešći urođeni hendikep. Javlja se u 1 do 3 ‰ na hiljadu zdravorođene dece. Kod kongenitalnih oštećenja sluha, 50% je bez poznatog uzročnika. Kongenitalna oštećenja sluha ostavljaju vrlo teške posledice na govorno-jezički i saznajni razvoj osobe. Rana intervencija u surdologiji ima za cilj umanjenje posledica smetnji i poremećaja u razvoju do kojih dovodi gluvoća ili nagluvost. Pod tim terminom podrazumevamo: 1. neonatalni auditorni skrining, odmah po rođenju, 2. potvrdu dijagnoze do 3. meseca, 3. amplifikaciju i habilitaciju do 6. meseca. Imajući u vidu plastičnost nervnog sistema koji je najspremniji za razvoj sposobnosti auditivne obrade do 3.5 godine, surdolozi insistiraju na ranoj amplifikaciji ili kohlearnoj implantaciji. Na taj način mogli bi da pomognemo gluvoj ili nagluvoj deci da lakše i uspešnije razvijaju svoje sposobnosti. Mala učestalost ranih intervencija u odnosu na broj dijagnostikovanih, kongenitalnih oštećenja sluha (svega 13.6% u periodu od 2006. do 2010. godine, apreporuka JCIH -Joint Committee on Infant Hearing je 90% i više) govori o potrebi za uvođenjem univerzalnog neonatalnog auditornog skrininga na nacionalnom nivou. Na osnovu prikazanih rezultata istraživanja, u ispitivanom uzorku, vidi se efekat kohlearne implantacije kod gluve i nagluve dece, ali koji je primenjen na uzrastu od 2 do 6 godina. Dosadašnja iskustva pokazuju da deca koja su implantirana do druge godine starosti (kod kongenitalnih) i u prvih 6 do 12 meseci kod stečenih oštećenja sluha, dostižu auditivne sposobnosti svojih vršnjaka do 6. godine, ili u prve tri godine posle implantacije, kod stečenih očtećenja sluha. Samo uz primenu sistema rane intervencije u surdologiji moguće je dostići ove parametre.

LITERATURA

1. Downs, M.P., Yoshinaga-Itano, C. (1999): The efficacy of early identification and intervention for children with hearing impairment. *Pediatr Clin North Am*, 46(1): 79-87 Joint Committee on Infant Hearing: Year 2000 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. Pediatrics 2000;106:798–817.
2. Declau, F., et all (2007): Etiologic and Audiologic Evaluations After Universal Neonatal Hearing Screening: Analysis of 170 Referred Neonates, *Pediatrics,* Vol. 120 No. 3, pp. e694-e701 (doi:10.1542/peds.2006-2116)
3. Gracey, K., (2003) Current concepts in universal newborn hearing screening and early hearing detection and intervention programs. *Adv Neonatal Care*, 3(6), str. 308-317
4. Granodori, F., Lutman, M.E. (1998): European Consensus Statment on Neonatal Hearing Screening, *Int Pediatric Otorhinolatyngol*, 44: 309-10.
5. Hall, J.W., Smith, S.D., Popelka, G.R., (2004): Newborn Hearing Screening with Combined Otoacoustic Emissions and Auditory Brainstem Responses, *Journal of the American Academy of Audiology,* Volume 15, Number 6, pp. 414-425(12)
6. Heidi, D., Nelson, MD., et all (2000.): Universal Newborn Hearing Screening: Systematic Review to Update the 2001 US Preventive Services Task Force Recommendation, *Pediatrics,* Vol. 106 No. 3 September 2000, p. e43
7. Mikić, B., (2006): Razlozi za ranu intervenciju kod dece sa urođenim oštećenjem sluha, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, br. 1-2, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD, str. 111-118, ISSN 1452-7367.

8. Mikić B., Arsović N., Mirić D., Ostojić S.(2008): Assessment Of Auditory Development During First Two Years By Littlears Questionnaire, *Verbal Communication Disorders, prevention, detection, treatment*, Belgrade, Institut of Experimental Phonetics and Speech Pathology; Patras, P.A.L.O. Hellenic Organisation of Hearing Speech Therapy and Communication, ISBN 978-86-81879-19-1, p. 199-209.
9. Moeller, M.P., (2000): Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing, *Pediatrics,* Vol. 106 No., p. e43, ELECTRONIC ARTICLE, Primljeno Feb 18, 2000; prihvaćeno May 10, 2000.
10. Ostojić, S., (1999): Dijagnostika urođenih oštećenja sluha u odnosu na uzrast, *Beogradska defektološka škola*, br. 1., ISSN 0354-8759, стр. 41-48.
11. Ostojić, S., Slavnić, S., (2006): Rana rehabilitacija dece oštećenog sluha, *Specijalna edukacija i rehabilitacija,* CIDD, Beograd, ISSN 1452-7367, стр. 119-125.
12. Pujol, R., (2006): Auditory system plasticity: Implications for cochlear implantation. u: Abstracts of 8th ESPCI, Venice.
13. Sloan, C., (1986): Treating Auditory Processing Difficulties in Children, College Hill Press, California, San Diego.
14. Sharma, A., Dorman, M.F., Spahr, A.J. (2002): A sensitive period for the development of the central auditory system in children with cochlear implants: Implications for age of implantation. *Ear Hear*, Dec, 23(6),532-9
15. Stojnić, D.,(1998): Promene ličnosti uslovljene razvojem verbalnih sposobnosti kod dece oštećenog sluha, doktorska disertacija, Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
16. Tann, J., Wilson, W.J., Bradley, A.P., Wanless, G., (2009): Progress Towards Universal Neonatal Hearing Screening: A World Review, Australian and New Zeland Journal of Audiology, Vol: 31, Issue 1, p. 3-14, ISSN: 1443-4873
17. Yoshinaga-Itano, C.,(1994) et all: Language of Early- and Later-identified Children With Hearing Loss, "Speech perception skills of children with multichannel cochlear implants," in *Advances in cochlear implants* (I. Hochmair-Desoyer and E. Hochmair, eds.), Vienna: Manz, pp. 498-502.
18. Wolf, R.et all (2007): Hearing screening in newborns: systematic review of accuracy, effectiveness, and effects of interventions after screening, *Arch Dis Child* 2010;Vol 95:130-135 doi:10.1136/adc.2008.151092
19. Watkin, P., et all (2007): Language Ability in Children With Permanent Hearing Impairment: The Influence of Early Management and Family Participation, *Pediatrics,* Vol. 120 No. 3 September 2007, pp. e694-e701 (doi:10.1542/peds.2006-2116)

EARLY INTERVENTION IN SURDOLOGY

[1]Sanja Ostojić, [2]Mina Mikić
[1]University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation,
[2]Institute for Otorhinolaryngology and Maxillofacial Surgery,
Clinical Center of Serbia

Summary

The theoretical basis of early surdologic intervention is early speech and hearing re/habilitation (Slavnic S, 1995). Neonatal hearing screening had improved early detection of hearing loss (Grandori F, 2006) thus enabling early surdologic intervention in babies aged several days or several months. It is obvious that deafness or hearing impairment mostly affects speech and language development. Deeper insight has revealed that hearing impairment affects personality of a deaf person as well (Stojnic D, 1998). Early surdologic intervention tends to minimize multifactor consequences of deafness and hearing impairment. Studies have shown that congenitally deaf children who underwent early intervention ad adequate amplification before six months of age can achieve communication potential equal to their hearing peers at the age of 4 years (Robbins AM, Koch DB, Osberger MJ, Yoshinaga-Itano C, 2003).

Objective of the study was to introduce the concept of early surdologic intervention in clinical practice and to analyze the effects of its implementation in congenitally deaf or hearing impaired children.

The study encompassed congenitally deaf or hearing impaired children diagnosed in Institute of otorhinolaryngology and maxillofacial surgery of Clinical Center of Serbia in Belgrade between 2005. and 2010. Te sample was divided in two groups . Experimental (E) –children enrolled in early habilitation program between 6 and 12 months of age in congenital deafness or within 6 months in acquired hearing loss. Control group (K) consisted of congenitally deaf or hard of hearing children who did not received early surdologic intervention .

A Pediatric test battery for children younger than 7 years (Vestina govorenja, S. Vasic) has been applied in both groups and results regarding speech and language development as well as overall communication potential were compared and evaluated for experimental and control group

Results were statistically analyzed and displayed through tables and graphs.

Key words: deafness, hearing impairment, children, early intervention

UDC 376.1-056.262-053.2
373.2.025

METODE PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA – SPECIFIČNOSTI PRIMENE U RADU SA DECOM OŠTEĆENOG VIDA

Vesna Vučinić, Marija Anđelković, Branka Eškirović
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U radu su razmatrane specifičnosti primene metoda predškolskog rada u vaspitanju i obrazovanju dece sa oštećenjem vida. One su pre svega uzrokovane karakteristikama percepcije u uslovima oštećenja vida, ali i nizom drugih faktora od kojih zavisi sveukupno funkcionisanje i napredovanje u razvoju, dece sa oštećenjem vida. U suštini, ukoliko se oštećenje vida posmatra kao specifična situacija, onda proces predškolskog rada predstavlja kompleks, koga čini veliki broj različitih situacija u kojima se odvija razvoj, učenje i formiranje ličnosti. Tiflometodičko i tiflotehničko kreiranje tih situacija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju treba da omoguće detetu oštećenog vida da ispolji aktivnu ulogu u razvoju i to kroz obezbeđivanje što raznovsrnije interakcije sa prirodnom i društvenom sredinom. Znalačkim kombinovanjem verbalne, pokazivačke, otkrivačke i problemske metode u vaspitno-obrazovnom i korektivnom radu tiflolog ostvaruje, kako opšte tako i specifične ciljeve rada sa decom oštećenog vida. U planiranju rada i kombinovanju metoda on polazi od stanja vida i vizuelnih funkcija, uzrasta, perceptivno-motornih i verbalnih sposobnosti i potreba dece, zatim od sadržaja, materijalno-tehničkih uslova. Uspešnost primene metoda se ogleda kroz doprinos u pokretanju dece sa oštećenjem vida na aktivnost, razvoj nezavisnosti, samostalnosti stvaralaštva radoznalosti i opšti doprinos razvoju kompenzatornih mehanizama.

Ključne reči: metode, slepa i slabovida deca, predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

UVOD

Centralno pitanje metodike predškolskog rada sa decom oštećenog vida jeste stalno traganje za najoptimalnijim putevima, odnosno metodama realizacije vaspitno-obrazovnog i korektivnog rada. Nametnuto je potrebom da se što efikasnije i celishodinije realizuju cilj i zadaci predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Traženje odgovora na pitanje kako pomoći deci da uče, rastu i razvijaju se a da pri tome poštujemo osnovna načela predškolskog rada i u oblasti tiflopedagoških disciplina, je najdirektnije povezano sa pitanjem: Kako deca uče?

Odgovor na to pitanje prati čitav niz nepoznanica i dilema ali je danas jasno da deca uče putem svojih čula, posredstvom jezika, igre, raznovrsnih aktivnosti i radeći sve složenije radnje.

Marija Montesori u je svojoj programskoj koncepciji insistirala na angažovanju čula i pripremanju odabranih podsticaja u okolini da bi se dečji um razvijao, jer je smatrala da to što dete primi čulima upija umom. Savremeni pristup vaspitanju i obrazovanju dece sa oštećenjem vida uvažava te postavke i istovremeno podvlači njihove specifičnosti funkcionisanja proistekle iz podataka o stanju vida i vizuelnih funkcija. Polaznu osnovu za organizovanje vizuelnog okruženja i vizuelne stimilacije, tiflologu i roditeljima, predstavljaju preporuke Natali Barage. Preporuke se odnose na postupanje sa decom u periodu od rođenja do polaska u školu a zasnovane su na detaljnom poznavanju razvoja vida i bitno su uticale na napuštanje koncepta „konzervisanja vida" i sve intenzivnijeg uključivanja slabovide dece i dece sa rezidualnim vidom u programe za vizuelni trening. Kompleks aktivnosti usmeren na razvoj vizuelne percepcije u današnje vreme se veoma sistematično organizuje zahvaljujući specijalno dizajniranim paketima za vizuelni trening. Igrovna i didaktička sredstva, koja čine sadržaj paketa, najčešće omogućavaju sistematsko povezivanje aktivnosti na razvoju vizuelne stimulacije sa unapređivanjem ostalih područja razvoja i aktivnostima u svakodnevnom životu. „Naučiti dete da vidi i koristi vid zahteva mnogo specifičnije uslove od onih koji mogu biti ostvareni u kabinetima, drugim rečima vizuelne sposobnosti se razvijaju u socijalnom kontekstu, uz prisustvo drugih ljudi (Baraga 1979). „Velika je greška vizuelnu stimulaciju razumeti kao pasivno izlaganje dece svetlosnim stimulusima i veštačkim situacijama. Viđenje je aktivnost koja podrazumeva aktivno gledanje, traženje i odabir informacija u skladu sa subjektivnim potrebama. Dakle treba imati u vidu da će dete tražiti, fiksirati, analizirati i prepoznavati samo one stimuluse koji su mu bitni i koji predstavljaju odgovor na pitanja tipa: Mogu li se ovim igrati? Mogu li to pojesti? Da li je to što vidim korisno za mene? (Strothmann 2002).

Učenje putem *aktivnosti* je neodvojivo povezano sa prethodno opisanim ali i sa individualnim karakteristikama deteta uslovljenim ne samo stanjem vida već i brojnim faktorima iz uže i šire socijalne sredine. Na prvom mestu se ističu stavovi roditelja i odnos prema detetu sa oštećenjem vida. Sa mnogim aktivnostima koje dete bez oštećenja vida upoznaje vizuelno, dete sa oštećenjem vida moraju upoznati odrasli. U nekim slučajevima neophodno je proces pokazivanja i ovladavanja nekom aktivnošću ponavljati više puta. Početne aktivnosti su vezane za pronalaženje i manipulaciju različitim predmetima kao što su hvatanje, udaranje, prenošenje, rasklapanje, sakupljanje predmeta, podizanje, presipanje, okretanje, otvaranje, zatvaranje itd.

Učenju putem jezika u radu sa decom oštećenog vida predškolskog uzrasta treba posvetiti posebnu pažnju imajući u vidu značaj *jezika* i jezičkih sposobnosti u kompenzaciji oštećenih funkcija vida. Ovaj način učenja se kombinuje sa prethodnim pri čemu se posvećuje pažnja sposobnostima konverzacije (pričanje o događajima, ljudima, objektima i ohrabrivanje deteta da i ono o tome priča; čitanje priča i podsticanje deteta da priča o detaljima i prepričavanje). Ako se ove veštine vežbaju u ranom detinjstvu, one mogu biti manje problematične kasnije, u školi i u životu. U sadašnje vreme učenje putem jezika može biti ugroženo zbog

prekomernog korišćenje audiozapisa, radija i televizije u pokušaju da se deci sa oštećenjem vida ponudi određena stimulacija. Međutim treba imati u vidu negativne posledice koje mogu nastati zbog nepromišljenog uticaja muzike ili ljudskog glasa koji se neprekidno čuje iz nekog od aparata. Specijalno odabrana dela mogu izazvati zadovoljstvo i doprineti učenju, ali loš izbor ili nepromišljeno korišćenje nose više štete nego koristi. Neprekidno uključen radio televizor ili muzički stub mogu postati izvor životnog iskustva, veoma dalekog od realnosti.

Učeći posredstvom *igre* deca sa oštećenjem vida dobijaju mogućnost da „rade" kao odrasli, koriste krupne mišiće i rešavaju velike probleme, uklapajući se u društvo i komunicirajući ali i radeći sve složenije radnje.

Iznete činjenice o načinima učenja dece predškolskog uzrasta govore vrlo plastično o tome šta je bitno prilikom organizacije vaspitno-obrazovnog rada. Marija Montesori je nakon dugogodišnjeg posmatranja dece predškolskog uzrasta u igri i tokom izvođenja aktivnosti zaključila «Dete nam je otkrilo princip edukativnog procesa i formulisalo ga na ovaj način: poduči me da uradim .... Odrasla osoba treba samo da mu pomogne da samostalno uradi, jer, ukoliko dete ne uspe da se oslobodi zavisnosti nikada neće dostići svoj puni intelektualni i moralni razvoj». S tim u vezi ona dalje ističe da »onaj koga poslužuju umesto da mu pomažu, na izvestan način je oštećen po pitanju nezavisnosti. Taj koncept jeste fundamentalan, kada se radi o ljudskom dostojanstvu: ne želim da me poslužuju jer nisam nesposoban, ali mi moramo pomagati jedno drugome, jer smo društvena bića; eto, što treba osvojiti, pre nego što možemo osetiti stvarnu slobodu." Snagu principa nauči me da sam uradim Marija Montesori je efektno iskazala kroz izjednačavanje osobe koja usled cerebralne paralize nije u stanju da se samostalno samoposlužuje, sa princom koji to ne radi zbog društvenog statusa, u suštini njihov način života u tom delu je isti.

Evidentno je da sadržaj dečjeg znanja i iskustva koje stiče o svetu i sebi u velikoj meri se sastoji od onoga što je videlo, čulo, dodirnulo itd. Vid kao izvor saznanja ima dominantno mesto u tom procesu i s tim u vezi je jasna pozicija dece sa oštećenjem vida po pitanju nivoa aktivnosti i ispoljavanja »istraživačke« radoznalosti. Autori uglavnom ističu sniženu aktivnost slepe dece uslovljenu vizuelnom deprivacijom koja se u nekim situacijama dopunjava uskraćenostima druge vrste što je u bliskoj vezi sa stavovima roditelja ali i sa sekundarnim posledicama oštećenja vida. S druge strane da bi dete slušalo, gledalo, dodirivalo ili kako ističe Feoktistova 1993. da bi dete sa oštećenjem vida ispoljilo svoju prirodu na pravi način i bilo »sunđer koji upija«, odnosno »magnet koga sve privlači« moramo mu za to obezbediti prilike. Neophodno je da mu sredina ponudi raznovrsne materijale, situacije i iskustva. To je način da se prevaziđu senzorna ograničenja. Za masu aktivnosti za koje dete koje vidi samo pokaže interes odrasle osobe treba da budu posrednik slepom i visoko slabovidom detetu. Značaj posredničke uloge roditelja Čistovič sagledava kroz odnos roditelj dete u ranom razvojnom periodu. Staru metaforu koja kaže da je dete lopta koja se kotrlja niz brdo i čija putanja zavisi od karakteristika predela tj. sredine Čistovič dopunjava i kaže da je dete "lopta, (grudva) koja sa određenim ciljem trči po šumi u društvu svojih roditelja. Nekada oni pomažu jedni drugima, a nekada predstavljaju vrstu prepreke, ali sve vreme razmenjuju utiske." Upravo je takva situacija naglašenije prisutna u porodicama sa decom sa oštećenjem vida i zadatak tiflologa i ostalih članova stručnog

tima i jeste da krče tu šumsku stazu, uklanjaju prepreke, koje su tim veće što su oštećenje vida i prateće sekundarne posledice teže i pronađu najefektivniji put ka sticanju znanja, umenja i veština.

METODE RADA SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Početak instituacionalnog predškolskog vaspitanja bio je praćen prenošenjem školskih nastavnih metoda u rad sa decom predškolskog uzrasta. Takav pristup je u suprotnosti sa načelima predškolskog vaspitanja i obrazovanja jer u "prvi plan je stavljana delatnost vaspitača od koje se očekivalo da samim tim što je obavljana u dečjem prisustvu dovede do željenog cilja. Sa razvojem teorije i prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja sistematski je uviđano da je metode rada sa decom predškolskog uzrasta potrebno prilagoditi njihovim karakteristikama" (Kamenov 2002).

Postupnost formulisanja metoda rada sa decom predškolskog uzrasta pokazuje i analiza udžbenike i priručnika za pojedine oblasti vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta i udžbeničko-priručnike građe iz oblasti predškolske pedagogije. Naime u metodičkim udžbenicima za pojedine vaspitno-obrazovne oblasti susrećemo metode rada karakteristične za školski period (verbalna, ilistrativno-demonstrativna, asocijativno-komparativna metoda...) Savremena podela metoda rada sa decom predškolskog uzrasta uzima u obzir karakteristike razvoja i zasnovana je na umešnom organizovanju uslova za saznajnu aktivnost - otkrivački i problemski i na veštinama prenošenja činjenica saopštavanjem, upućivanjem, tumačenjem ili ilustrovanjem – verbalno i pokazivački.

Odabir i kombinovanje metoda sa stanovišta tiflologije

Isticanje načina na koji deca predškolskog uzrasta uče je značajno kako bi se zapravo napravila razlika između aktivnosti dece i aktivnosti vaspitača. Naime vaspitač je taj koji u predškolskom uzrastu putem odabranih postupaka dodatno utiče na dečje načine učenja i čini ih efikasnijim. Tiflolog u procesu odabira i kombinovanja metoda rada sa decom oštećenog vida predškolskog uzrasta polazi od osnovnih osobenosti razvoja i funkcionisanja dece sa oštećenjem vida, kao i od čitavog niza tiflometodičkih zahteva. O čemu tiflolog vodi računa u vezi sa dečjim načinima učenja?

Deca sa oštećenjem vida moraju biti specifično učena, a tiflolog treba da daje instrukcije članovima stručnog tima i roditeljima i da demonstrira tehnike za takve instrukcije. Važan činilac tog specifičnog učenja predstavlja prilagođavanje faktora okoline, koji podrazumevaju boje, kontrast, osvetljenje, prostor i vreme, detetu sa rezidualnim vidom. Tiflolog na osnovu dijagnoze i posmatranja ponašanja deteta (izostanak reakcije na približavanje svetlosnom izvoru, otklon jednog oka nakon otkrivanja, žmirkanje, približavanje predmetu koji posmatra, oštećen centralni, odnosno periferni vid, nejasan vid, fotofobija, itd) može da da predlog adaptacija prostora, opreme i sredstava. U zavisnosti od vrste i stepena oštećenja vida, od sadržaja aktivnosti, ciljeva i zadataka tiflolog će organizovati sredinu i realizaciju aktivnosti vodeći računa o: izboru adekvatnog odnosa figura pozadina, kombinovanju boja, jer se nekada dve boje jedna pored druge mogu prelivati i gubi se jasna kontura (crvena pored žute se sa određenog rastojanja vidi

kao narandžasta), o načini pokazivanja materijala u slučaju da dete nosi okluziju, usklađivanju udaljenosti sa koje pokazuje materijal ili način izvođenja neke aktivnosti sa podacima o oštrini vida i širini vidnog polja, pravcu odakle dolazi svetlost i količini svetlosti, tempu aktivnosti, o broju i složenosti detalja na slikama i igrovnim sredstvima.

U uslovima vizuelnog oštećenja tesna veza između govora i jezika i predstava koje stoje iza pojmova je narušena. Stoga „da bi sticalo iskustvo i upoznavalo svet, dete sa oštećenjem vida treba da deluje na stvari oko sebe i to u situacijama koje su direktno povezane sa značajnim životnim aktivnostima. U tom kontekstu treba poštovati osnovne pravce učenja i razvoja i uvek ići od sticanja konkretnog iskustva, do koga se dolazi delovanjem na stvarnom materijalu, fizičkim objektima, uz angažovanje više čula, a nastavljati sa sticanjem iskustva na apstraktnijem, simboličkom materijalu. Bitno je voditi računa o razvojnom nivou deteta kao i o pojmovima koji prožimaju zadatak koji tražimo da ostvari. Na primer, kada tražimo da složi kockice po veličini, mi od njega očekujemo da razume pojmove isto, različito, veliko i malo" (Vučinić, Anđelković, 2008).

Opšta saznanja o specifičnostima funkcionisanja dece sa oštećenjem vida, podatke iz domena oftalmološke i strabološke dijagnostike, ostale medicinske dokumentacije, podatke dobijene na osnovu funkcionalne procene dece predškolskog uzrasta, organizovane po principu, više karakteristika više metoda i saznanja o tome kako deca uče, tiflolog treba da ima na umu prilikom odabira i kombinovanja metoda rada.

Otkrivačka metoda

Realizacija programskih sadržaja sa decom predškolskog uzrasta putem otkrivačke metode zasnovana je na shvatanju da je dete aktivan subjekat koji ima potrebe da saznaje svet oko sebe i da ga otkriva. Odrasli treba da budu spremni da mu priušte zadovoljavajuću organizaciju prostora, širok spektar uticaja i igrovnih sredstava koja će mu dati mogućnost da ostvari postavku Marije Montesori i da se u okviru ambijenta pronađe i iskaže jer je ambijent i stimulans i pomoć za rast.

Aktivna uloga deteta karakteristična za realizaciju sadržaja putem otkrivačke metode čini je različitom od nekih elementa verbalne i pokazivačke. S obzirom na to da mnogo toga što tiflolog u nekim situacijama pokušava da dočara verbalno deca neće biti u situaciji da shvate ukoliko to prethodno nisu bila u prilici da isprobaju kroz aktivnosti sa materijalima ili u komunikaciji sa osobama iz okoline bitno je da se aktivnosti pričanja i pokazivanja kombinuju sa otkrivanjem i eksperimentisanjem. Putem otkrivačke metode deci se daje mogućnost da shvate stvari tako što će se kretati od akcije ka misli, uočavajući neke osobine i zakonitosti zahvaljujući manipulisanju konkretnim materijalima.

Imajući u vidu da je razvoj kognitivnih sposobnosti bitno povezan sa praktičnim i otkrivačkim aktivnostima tiflolozi u okviru vaspitno-obrazovnog i korektivnog rada sa decom predškolskog uzrasta imaju zadatak da ih usmeravaju na izdvajanje onih osobina predmeta koje su bitne za sam predmet a ne samo za način delovanja na njemu ili pomoću njega. Felden je smatra da igre eksperimentisanja koje se odvijaju bez učešća vida, predstavljaju nezamenljivo sredstvo u intelektualnom razvoju deteta i istraživanju okoline. Velika usmerenost pažnje karakteristična za ove igre kod slepe dece na sam tok izvođenja pokreta, kao i velika

istrajnost u dugotrajnom ponavljanju pokreta (npr. slepo dete kad otkrije lagano uzdignut prag više puta se vraća da bi ga prešlo, a svaki prelazak je propraćen veselim uzvicima kao izrazom zadovoljstva zbog postignutog uspeha) u početku može predstavljati prepreku za opažanje osobina nekih predmeta ali kada procenimo da je dete usvojilo određenu veštinu igrovbu aktivnost treba iskoristiti za upoznavanje osobina predmeta uključenih u igre eksperimentisanja.

Primena otkrivačke metode je značajna za sveukupan proces sticanja znanja, umenja i veština i ima svoje u svim vaspitno-obrazovnim oblastima. Značaj otkrivačke metode u realizaciji matematičkih sadržaja u predškolskom periodu ističe Marendić, 2009. On smatra da je za razvoj matematičkih pojmova potrebno stvoriti *podsticajno, stimulativno okruženje*, kreirati *motivišući kontekst učenja* i obezbediti veliki broj raznovrsnih *resursa učenja* koji će pomoći detetu da samo, pomoću brojnih praktično-manipulativnih i drugih igara i aktivnosti, *otkriva* matematiku. Osim predmeta iz svakodnevnog okruženja i didaktički struktuiranih materijala u realizaciji zadataka putem otkrivačke metode značajnu ulogu imaju i različiti slikovno-grafički materijali. U procesu odabira i pripreme pomenutih materijala tiflolog ima u vidu osnovne zahteve koji se odnose na rukovođenje vizuelnom sredinom i zahteve koji proističu iz specifične pozicije deteta kome je primarni put opažanja stvarnosti taktilno-kinestetički. Primena otkrivačke metode je najuže povezana sa tzv. problemskim učenjem odnosno primenom problemske metode.

Problemska metoda

Kompleks aktivnosti koje se organizuju sa decom predškolskog uzrasta uključuje aktivnosti rezonovanja uviđanja i izumevanja. Struktuirane su tako da kod dece razvijaju sposobnosti uočavanja suštine i sličnosti i razlika u pojavama i procesima. Realizacija zadataka u okviru ove grupe aktivnosti podrazumeva primenu problemske metode. "Rešavanje problema je proces kojim se otkrivaju novi načini postupanja u odnosu na neku situaciju za koju su se već stvorene metode i upoznati postupci pokazali kao neodgovarajući. Do rešenja se, prema tome, ne dolazi jednostavnom primenom onoga što je do tada saznato, već stvaranjem jedne originalne sinteze u vlastitom iskustvu, odnosno posebnim kombinovanjem sredstava kojima se raspolaže i njihovom primenom na specifičan slučaj" (Clause, 1967, prema Kamenov 2002).

Problemi koji dete rešava mogu biti praktični i postavljeni na simboličkom materijalu. Podela problema je u uskoj vezi sa razvojem dečjeg mišljenja i karakteristikama rešavanja zadataka. Ljubljinska izdvaja četiri faze u rešavanju zadataka na opažajno-praktičnom planu.

U prvoj fazi dete shvata samo konačni cilj koji treba da postigne. Njegove radnje se izvode bez uvažavanja uslova koji su značjani da bi se došlo do cilja.

Drugu fazu karakteriše ispitivanje realnih uslova zadataka. Ovo ispitivanje se ostvaruje pomoću radnji traganja i radnji isprobavanja.

U trećoj fazi dete počinje da dovodi u vezu uslove zadataka sa osnovnim ciljem.

I najzad u četvrtoj fazi se, pomoću radnji traganja, utvrđuje lanac uslova, čije ispunjavanje vodi rešenju zadataka. Problemska metoda uz odgovarajuća prilagođavanja, koja podrazumevaju poštovanje načela vaspitno-obrazovnog rada, ima izuzetan značaj u radu sa decom od najranijeg uzrasta.

Specifičan tiflometodički pristup u primeni problemske metode neophodan je u svakoj od faza rešavanje problema. Prema Kamenovu prvi korak značajan za rešavanje problema jeste *osećanje i opažanje izvesne teškoće*, potrebe koja ne može da se zadovolji na uobičajeni način ili direktnim saznanjem kao i određenje problema. Uloga vaspitača u ovoj fazi je da decu učini svesnom problema i da kod njih suzbije površnost i brzopletost, koje se ogledaju u nekritičnim pokušajima da primene neka već poznata rešenja. Uloga tiflologa u ovom delu je mnogo specifičnija, posebno kada su u pitanju problemi postavljeni na praktičnom materijalu jer prvenstveno ima zadatak da problem postavi tako da deci bude dostupan i usklađen sa perceptivnim mogućnostima.

U fazi *formulisanja hipoteza*, decu sa oštećenjem vida treba podsticati da polaze od prezentovanih činjenica, da ih dodvode u odnose i da ne kopiraju neka prethodna iskustva. U sledećem koraku koji podrazumeva *isprobavanje hipoteza* aktivnost treba organizovati kombinovanjem pričanja i pokazivanja i ukazati na na mogućnost provere hipoteza na više načina – teorijski i praktično. Za decu sa oštećenjem vida poslednja etapa je posebno značajna jer omogućava transfer znanja koji može da obuhvati različita područja: sticanje znanja ili navike, usvajanje neke metode, odnosno tehnike rada i sticanje korisnih stavova u radu.

Verbalna metoda

Pored delovanja putem sredine veliki značaj u procesu vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta imaju pitanja, komentari, odgovori na pitanja itd. To je pravi put da se izbegnu početni problemi koji su se ogledali u preteranoj primeni verbalne metode ali i da se poboljša položaj decea sa oštećenjem vida koja mnogo toga ne mogu da nauče zahvaljujući praktičnoj delatnosti niti da formiraju logičko mišljenje na bazi "mišljenja rukama".

Feoktistova smatra da zatvorena i ograničena sredina u kojoj često žive deca sa oštećenjem vida, razvija kod njih otpor i strah od komunikacije, što se intenzivno ispoljava izvan porodičnog kruga i zidova specijalne vaspitno-obrazovne ustanove. Stoga je neophodno razvijati kod njih sledeće motive komunikacije:

- saznajni motiv – radoznalost i želja za sticanjem novih iskustava,
- radni – potreba za aktivnošću i igrom,
- lični – potreba za vrednovanjem, priznanjem i podrškom od strane odraslih i vršnjaka.

Funkcije i motivi komunikacije su na određeni način povezane sa korektivnim radom, posebno sa vizuelnim treningom i prostrornom orijentacijom. Stoga je u okviru pojedinih postupaka verbalne metode (pričanje, aktivna verbalizacija, objašnjavanje) neophodno naglasiti ulogu verbalnih instrukcija koje daje tiflopedagog u procesu vizuelnog opažanja. On usmerava razgledanje igračke ili predmeta po određenom planu, po potrebi koriguje ili aktivira dete, postavlja pitanja i daje uputstva: «Kako se zove igračka ili predmet?» Koje je boje? «Razgledaj pažljivo igračku», «Prati pogledom konture», «Pronađi očima delove te igračke, nabroj ih» itd.

Obavezan uslov uspešnosti tiflopedagoškog rada u razvoju vizuelne percepcije jeste aktivno verbalno uključivanje dece u proces vizuelne analize (verbalno opisivanje sopstvenih vizuelnih utisaka). To je neophodno da bi deca informacije koje dobijaju putem čula vida, mogla da analiziraju i sasvim svesno koriste u ra-

zličitim oblicima samostalne delatnosti. Na taj način stiču sposobnost da racionalno koriste vid: da pomoću njega dobijaju informacije o okolini; da vizuelno opažanje koordinira opažajima drugih perceptivnih modaliteta, razvija se misaona delatnost i saznajna aktivnost.

Najbolji pokazatelj uspešnog odabira i kombinovanja metoda predstavlja učestalost i karakteristike pitanja koje deca postavljaju u okviru verbalne metode.

Pokazivačka metoda

Teškoće vezane za formiranje predstava kod dece sa oštećenjem vida, roditelji i vaspitači u nekim situacijama teže da prevaziđu tako što ih na jedan nedovoljno sistematičan način, upoznaju sa velikim brojem predmeta i njihovim osobinama. Takav pristup ima za posledicu nemogućnost snalaženja u masi opaženih predmeta, otežano izdvajanje karakterističnih osobina, na osnovu kojih je moguća njihova reprodukcija u okviru praktičnih aktivnosti. Osnovni zahtev u rešavanju ovog problema jeste prilagođavanje metoda i sredstava specifičnostima opažanja dece sa oštećenjem vida. To podrazumeva adekvatnu **p**reraspodelu funkcija i zadataka između tiflooperatera i tiflotehničkog sredstva. Naime ni jedno tiflotehničko sredstvo ne može biti adekvatno korišćeno ukoliko osoba nije osposobljena da opaža i analizira signale, koji potiču od objekta iz okoline i ako nije osposobljena da analizira svoje vlastite opažaje. Osoba sa oštećenjem vida prilikom korišćenja nekog tehničkog sredstva mora biti u stanju da opazi i analizira uslovne signale, odnosno da dekodira signale nakon njihovog prijema i opažanja putem sačuvanih analizatora a na osnovu poznavanja uzročno-posledičnih veza između optičkih i odgovarajućih kompenzatornih uslovnih signala. Tiflotehničko sredstvo, s druge strane mora da ispuni čitav niz zahteva koji obezbeđuju uspeh u primeni pokazivačke metode i to: prekodiranje vizuelnog signala u signal dostupan osobi sa oštećenjem vida, kontrolu i obezbeđivanje efikasne povratne veze, obezbeđivanje informacije tempom koji odgovara potrebama i mogućnostima operatera, obezbeđivanje režima prenosa informacija redosledom koji prati određenu logiku, obezbeđivanje apsolutne identičnosti i jednoznačnosti strukture i sadržaja informacija bez obzira na veliki broj ponavljanja.

Sponatno posmatranje samo po sebi ni kod dece bez oštećenja vida ne dovodi do formiranja pravilnih predstava o predmetima te se stoga preporučuje da se deci sa oštećenjem vida pomogne u izdvajanju bitnih osobine predmeta i pojava i u povezivanju onoga što su saznala u celovite slike. U tom cilju je važno uvažavati karakteristike njihove pažnje, percepcije, pamćenja, kao i korišćenje prirodnih predmeta, modela i crteža. Veliki značaj u tom procesu imaju taktilne knjige izrađene u skladu sa opštim zahtevima za izradu tiflotehničkih sredstava ali i uz poštovanje sledećih principa: odabrani objekti moraju biti poznati deci i imati jednostavnu formu, jedinstvenu površinu i jasno prikazane distinktivne osobine; taktilne ilustracije treba da budu i obojene, tekst štampan uvećanim slovima i Brajevim pismom; format stranica treba da bude takav da je dete može lako obuhvatiti i knjiga ne sme biti teška; jedan isti predmet ili osobu u slikovnici prikazivati uvek isto; na jednoj strani treba prikazati samo jedan objekat. Materijal koji prezentujemo vizuelno takođe mora zadovoljiti zahteve u pogledu dimenzija, odabira boja, razmera, usklađenosti sa uzrastom.

ZAKLJUČAK

Problem usvajanja formalnih znanja u radu sa decom oštećenog vida predškolskog uzrasta se prevazilazi kombinovanjem metoda ali i znalačkom primenom svake ponaosob. Pored toga što je potrebno poznavati razvojne osobenosti grupe dece, imati na umu principe predškolskog vaspitanja važno je voditi računa i o dečjim intresovanjima, motivima, željama i potrebama. Postupci tiflologa, vaspitača, namere i "majstorstvo"su samo deo preduslova efikasnosti metoda. Mnogo je važnije da deca adekvatno budu pokrenuta na aktivnost i da motivisano prihvate odabrane načine poučavanja.

LITERATURA

1. Архипенко, Г. М. (2001): Социальная адаптация младших дошкольников с нарушеними зрения, Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, "школная пресса", Москва. 59-64.
2. Белякова, Н. А. (2006): О роли пространственных представлений в овладении чтением и письмом по системе Брайля, Научно-методический журнал, Дефектология № 2, ИКП РАО, „Школа-пресс", Москва.. 36-43
3. Eškirović, B., Vučinić, V (2009): Razvoj vizuelne percepcije kod dece oštećenog vida do polaska u školu, u Radovanović, D.: *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji,* Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. 605 – 616
4. Kamenov, E.(2002): Predškolska pedagogija, Zavod za udžbenike i nstavna sredstva, Beograd.
5. Marendić, Z. (2009): Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječjem vrtiću, Metodika:Vol. 10, br. 18. 129-141
6. Marija Monztesori: Priredili: Giovanna Di Pasquale, Marina Maselli, Andrea Gamberini Znanstvena redakcija: Andrea Canevaro, Prevela : prof Branka Tanić Tuzla, maj 2000.
7. Подколзина Е.Н. (2002) Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушениями зрения // Дефектология. № 6. – С. 71-77.
8. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
9. *Социализация детей с нарушением зрения средствами игры* / Сборник. статей. (2006): Под ред. Подколзиной Е.Н. – Город Детства, Москва.
10. Vučinić V., Pavlović S. (2007): Putevi unapređenja razvoja dece oštećenog vida predškolskog uzrasta, Beogradska defektološka škola 1/2007. Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. 99-115
11. Vučinić, V. Eškirović, B. (2007): Rana intervencija – prvi korak na putu ka inkluziji osoba sa oštećenjem vida, I naučni skup Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Beograd, 741-757
12. Vučinić, V., Anđelković, M**.** (2008): Načela predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece sa oštećenjem vida, Beogradska defektološka škola br. 2, DDS Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. ISSN 0354-8759 75 - 91
13. Vučinić, V. Anđelković M. Eškirović, B. (2010): Taktilna knjiga, dizajniranje i značaj u edukaciji dece sa oštećenjem vida, Beogradska defektološka škola br. 1, DDS Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. 167-181
14. Medouz, S. Kešdan, A. (2000): Kako pomoći deci da uče, ZUNS, Beograd.
15. Феоктистова В. А. (2005): Развитие навыков общения у слабовидящих детей, Речь, Санкт-Петербург.

16. Григорьева Л. П., Бернадская М. Э., Блинникова И. В., Солнцева О. Г. (2006): Развитие восприятия у ребенка. – М.: Школа-пресс,. Москва.

THE METHOD OF PRE-SCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION - THE SPECIFICITIES OF THE APPLICATION IN WORK WITH VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Vesna Vučinić, Marija Anđelković, Branka Eškirović
University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

The specificities of the application of methods of pre-school work in the education and upbringing of visually impaired children will be considered in this paper. They are, above all, caused by the characteristics of the perception in the conditions of visual impairment, but also by a range of other factors, on which the entire functioning and improving in the development of visually impaired children depend. In essence, if visual impairment is considered a specific situation, the process of pre-school work represents the complex composed by a number of different situations, in which the development, learning and the forming of a person is being processed. The typhlo-methodical and typhlo-technical creation of these situations in pre-school education and upbringing should enable a visually impaired child to manifest an active role in their development, by ensuring various interaction possibilities with the natural and social environment. By means of the expert combination of verbal, demonstrative, discovery and problem-based approaches in educational and corrective work, the typhlologist effectuates both general and specific aims of work with visually impaired children. In his planning of work and the combination of methods, he takes as a starting point the visual situation and visual functions, age, perceptive, motor and verbal abilities and needs of the children, as well as from the contents and material and technical conditions. The success in the application of methods is reflected in the contribution to encouraging visually impaired children to engage in activities, the development of independence, creativity, curiosity, as well as through the general contribution to the development of compensatory mechanisms.

Key words: methods, blind and visually impaired children, pre-school upbringing and education.

UDC 376.1-056.263-053.2
811.163.41'342-056.263-053.2

REČNIK KOD DECE SA KOHLEARNIM IMPLANTOM

Svetlana Slavnić
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Kod dece oštećenog sluha narušene su sve strukture i svi nivoi govorno jezičkog razvoja. Stepen oštećenja govora i jezika zavisi od mnogo faktora, a direktni uticaj ima stepen oštećenja sluha i vreme nastanka oštećenja.

Mi smo u ovom radu poredili rezultate razvijenosti rečnika kod dece oštećenog sluha koja se nalaze na rehabilitaciji slušanja i govora i koja su amlifikovana slušnim aparatima ili kohlernim implantom.

Uzorak je činilo 55 ispitanika (prelingvalno gluva deca, oba pola, starosti od 3-6 godina, prosečnih intelektualnih sposobnosti i bez dodatnih oštećenja). Uzorak je podeljen na E grupu (deca sa kohlearnim implantom) i K grupu (deca sa slušnim aparatima).

Podatke smo dobili primenom Test rečnika (Smiljka Vasić, 1980), a statstička obrada je rađena programom SPPP v.17 for WINDOWS.

Dobijni podaci na prvom merenju ukazuju da je raspodela vrednosti slična u obe grupe, odnosno, da je u obe grupe na prvom ispitivanju najviše bilo (19) dece u kategoriji ispod proseka, dok je dvanaestoro dece bilo iznad proseka. Nakon godinu dana surdološkog tretmana, rezultati su se znatno promenili na bolje, jer u ponovnjenom ispitivanju bilo je samo troje dece sa nerazvijenim rečnikom dok je u kategoriji delimično razvijenog rečnika bilo 29. U kategiriji razvijenog rečnika bilo 23 dece.

Na kraju možemo da zaključimo da su rezultati dece sa kohlearnim implantom nešto bolji, ali ne u tolikoj meri da bi postojala statistički značajna korelacija, jer je p=0,762. S obzirom na trend poboljšanja rezultata sa sigurnošću možemo tvrditi da uzrast uključenja i vreme provedeno na surdološkoj rehabilitaciji direktno utiče na razvoj rečnika.

Ključne reči: gluvoća, kohlearni implant, rečnik

UVOD

Govor predstavlja kodiran lingvistički skup glasova u procesu komunikacije. Proces govornog razvoja je postepeno učenje veza između glasova i oralnih pokreta koji formiraju te glasove (Boothroyd, 1982). Čak i u ranim nedeljama i mesecima života dete koje uredno čuje počinje da formira veze refleksnim ponašanjem. Ove veze su potvrđene i elaborirane na svakom stepenu govornog razvoja, počev od gukanja, brbljanja pa sve do pojave reči krajem prve godine života. Na najranijem uzrastu govor se oslanja prvenstveno na čulo sluha, jer ono

usmerava i kontroliše pojavu ranog govora. Kod deteta koje nema oštećen sluhe, govorni razvoj počinje u prvoj godini života i generalno se završava polaskom u školu. U toku tog perioda deca se oslanjaju sve više na osećaj kako bi glasovi trebalo da zvuče.

Kada je u pitanju rečnik, važno je razlikovanje pasivnog od aktivnog rečnika, odnosno razlikovanje rečnika razumevanja i prepoznavanja reči od rečnika upotrebe. Ova dva rečnika se međusobno preklapaju, ali nisu isti. U tipičnom govorno jezičkom razvoju rečnik razumevanja i prepoznavanja reči je mnogo veći od aktivnog rečnika, to jest od rečnika upotrebe. Krajnji cilj proširivanja i bogaćenja rečnika svakog deteta je razvijanje sposobnosti da se reči koriste kao fizički fenomen, a to znači da dete ume da ih pravilno izgovara, da ih što korektnije čuje, čita i piše i da sve te fizičke osobine reči može da vezuje za osmišnjeni sadržaj.

Razvijanje rečnika ne podrazumeva samo proširivanje liste reči i njihovo nabrajanje, već insistiranje na tačnom usvajanju značenja pojedinih reči koje su potrebne u svakodnevnom životu. Svako nasilno povećanje liste artikulisanih reči često ne znači ništa, jer takav govor nema jasne intelektualne sadržaje i emocionalne obojenosti, što čini osnovu punovredne komunikacije.

Oštećenje sluha, u zavisnosti od vremena nastanka i stepena oštećenja, uvek izaziva poremećaj govora i jezika, jer oštećenje sluha direktno utiče na dva fundamentalna pocesa: a) nemogućnost da se čuje govorni signal i b) nemogućnost da se kontroliše sopstveni govor (Calvet and Silverman, 1983). Oba procesa su esencijalna za pravilan govorno jezički razvoj. Njihov nedostatak dovodi do sekundarnih problema. Jedan od preblema je nemogućnost verbalne komunikacije u ranom razvoju koji dovodi do disharmoničnog razvoja između kognitivnih i komunikativnih sposobnosti. Što je duži vremenski period stagnacije govornog razvoja, sve je teže razviti govor i jezik, čak i sa kohlearnim implantom (Boothroyd, 1982).

Praktično gluva deca generalno nemaju mogućnosti da razviju i razumeju govor bez intenzivne rehabilitacije slušanja i govora. Čak i uz intenzivni tretman, razumevanje govora mnoge dece nije zadovoljavajuće (Monsen, 1978; Osberger and Mc Garr, 1982; Carnez, 1986). Razlog je što slušna amplifikacija, bez obzira na modalitete i tehnološku savršenost, ne može uvek da omogući prirodno prenošenje svih segmenata govora. Insistiranje roditelja na ranoj kohlearnoj implantaciji je opravdano s obzirom na kompleksnije poboljšanje govornih sposobnosti sa kohlearnim implantom u odnosu na poboljšanje govora sa slušnim aparatom.

Cilj ovog rada je da se utvrdi razvijenost rečnika kod dece oštećenog sluha koja se nalaze na rehabilitaciji slušanja i govora, a koja su amlifikovana slušnim aparatima ili kohlernim implantom.

Istraživanje je obavljeno tokom 2008. i 2009. godine na Odelenju rehabilitacije slušanja i govora, Instituta za ORL i MFH Kliničkog centra Srbije i u "Dečijoj kući", Kliničko bolničkog centra Zvezdara. Ispitanici su testirani u dva navrata: prvi put u vreme kada su deca dobila saglasnost za kohlearnu implantaciju i drugi put godinu dana nakon implantacije.u istraživanju je korišćen Test rečnik, autora Smiljke Vasić (1980). Ovim testom je procenjivano bogatstvo rečnika kod dece iz našeg uzorka. Poznavanje svake reči u testu donosi jedan poen. Ispitivanje je individualno.

Testom su obuhvaćena dva tipa imenica: konkretne i apstraktne (prema klasičnom lingvističkom razvrstavanju). Test se sastoji iz dva dela. Prvi deo testa obuhvata konkretne imenice koje se mogu likovno prikazati. To su takozvane reči "predmeti". Drugi deo testa se sastoji od apstraktnih imenica, odnosno pojmova koji se ne mogu slikovno prikazati. Apstraktne imenice su odabrane po određenim principima, uključujući frekvenciju javljanja tih imenica u aktivnom dečijem rečniku. Broj reči „predmeta" smanjuje se srazmerno sa uzrastom, dok se povećava broj apstraktnih imenica.

Svaki od tih subtestova odnosi se na određeni rečnički uzrast, tako da se za prvi uzrast, od 3 do 4 godine, test-rečnik sastoji od 20 imenica; za drugi uzrast, od 4 do 5 godina, test-rečnik se sastoji od 40 imenica, za treći uzrast, od 5 do 6 godina, dodaje se sledećih 20 reči. Lista od 100 reči čini ukupan test rečnik.

Ocena na testu za prvi uzrast, od 3 godine, je 20 poena, za drugi uzrast,od 4 godine, 40 poena; za uzrast od pet godina je 60 poena; za uzrast od 6 godina je 80 poena; a za uzrast od 7 godina je 100 poena

S obzirom na dinamiku usvajanja govora i jezika kod dece oštećenog sluha, mi smo dobijene rezultate svestavali u tri grupe, ocenjujući ih kao neuspešne (kada su deca imali minimalan broj poena za dati uzrast), prosečne ili iznad proseka za dati uzrast.

Test za 3 godine (prvo i drugo merenje)
0 – 4 neuspešni za datu grupu
4,5 – 14 prosečni za datu grupu
više od 14,5 iznad proseka za datu grupu

Test za 4 godine (prvo i drugo merenje)
manje od 14 neuspešni
14,5 – 20 prosečni za datu grupu
više od 20,5 iznad proseka za datu grupu

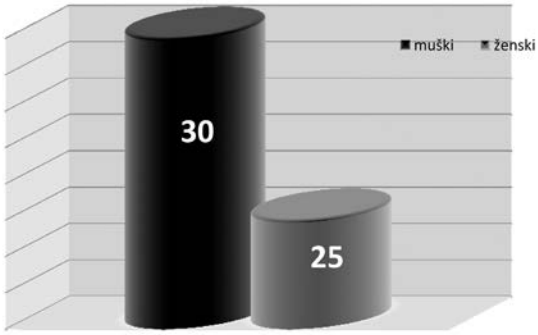
Test za 5 godina (prvo i drugo merenje)
manje 17 neuspešan za datu grupu
17,5 – 30 prosečan za datu grupu
više 30,5 iznad proseka za datu grupu

Test za 6 godina (prvo i drugo merenje)
manje 25 neuspešan za datu grupu
25,5 – 40 prosečan za datu grupu
više od 40 iznad proseka za datu grupu

Test za 7 godina (prvi i drugo merenje)
manje od 26 neuspešan za datu grupu
26,5 – 55 prosečan za datu grupu
više od 55,5 iznad proseka za datu grupu

Uzorak je činilo 55 prelingvalno gluva deteta, sa pragom čujnosti od preko 90dB, predškolskog uzrasta, prosečnih intelektualnih sposobnosti i bez dodatnih oštećenja. Sva deca su bila uključena u intenzivnu jednogodišnju surdološku rehabilitaciju. U istraživanju su učestvovala deca oštećenog sluha različitog pola. Struktura ispitanika prema rodnoj pripadnosti prikazana je u grafikonu br. 1

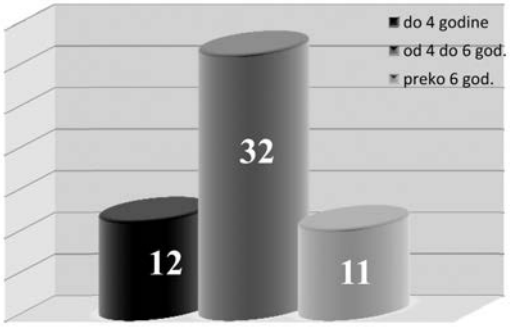
Grafikon 1 - Pol ispitanika



Na grafikonu 1, strukturu ispitivanog uzorka prema rodnoj pripadnosti činilo je 30 slušno oštećene dece muškog pola i 25 slušno oštećene dece ženskog pola.

Na grafikonu 2 prikazana je distribuciju ispitanika prema starosti u vreme prvog testiranja.

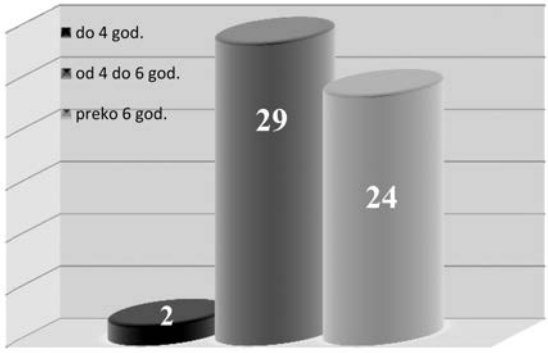
Grafikon 2 - Distribucija ispitanika prema starosti - prvo ispitivanje



Na grafikonu 2 može se videti da je u uzorku učestvovalo ukupno 55 ispitanika od kojih je 12 ispitanika pripadalo starosnoj grupi do 4 godine, 32 ispitanika je pripadalo starosnoj grupi između 4 i 6 godina i 11 ispitanika u grupi preko 6 godina.

Definisanom metodologijom istraživanja, bilo je predviđeno da se drugo merenje sprovede posle godinu dana nakon obavljenog prvog testiranja. Ta činjenica uticala je na drugačiju distribuciju frekvencije ispitanika prema starosti na drugom merenju što je prikazano na grafikonu br.3.

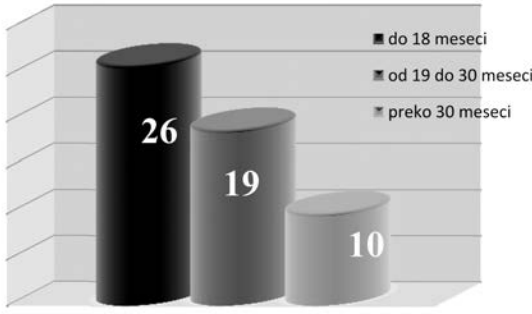
Grafikon 3 - Distribucija ispitanika prema starosti drugo merenje



U odnosu na prvo merenje, distribucija starosti ispitanika se pomerila ka starijim uzrasnim kategorijama. Na prvom merenju najmlađu starosnu kategoriju činilo je dvanaest ispitanika, dok su, na drugom merenju, u toj kategoriji bila dva ispitanika; uzrasnu kategoriju ispitanika od 4 do 6 godina na prvom merenju činila su trideset i dva ispitanika, dok ih je tokom drugog ispitivanja bilo dvadeset devetoro; najstariju uzrasnu kategoriju dece preko 6 godina, na prvom merenju, činilo je jedanaest ispitanika dok ih je na drugom merenju bilo dvadeset i četvoro.

Jedan od faktora koji je kontrolisan je i vreme dijagnostikovanja oštećenja sluha, kao faktor od mogućeg uticaja na razvoj govora i jezika. Distribucija ispitanika prema vremenu dijagnostikovanja oštećenja sluha prikazana je na grafikonu br.4.

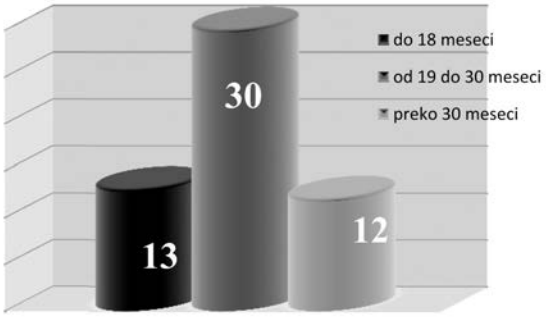
Grafikon 4 - Distribucija ispitanika prema vremenu dijagnostikovanja



Na grafikona 4 uočava se podatak da je najveći broj dece u grupi kod kojih je oštećenje sluha dijagnostikovano tokom prvih osamnaest meseci života (26). Zastupljenost ispitanika opada sa uzrastom dijagnostikovanja oštećenja, pa tako nešto manji broj ispitanika se nalazi u kategoriji gde je oštećenje dijagnostikovano u periodu između 19 i 30 meseci života (19), a najmanje ih je u kategoriji kasno dijagnostikovane dece (10). Period kasnog dijagnostikovanja podrazumeva uzrast od preko30meseci.

Vreme amlifikacije dece oštećenog sluha je još jedan od značajnih faktora koji utiče na razvoj i bogatstvo rečnika. Na grafikonu br. 5 prikazana je distribuciju ispitanika prema vremenu amplifikacije.

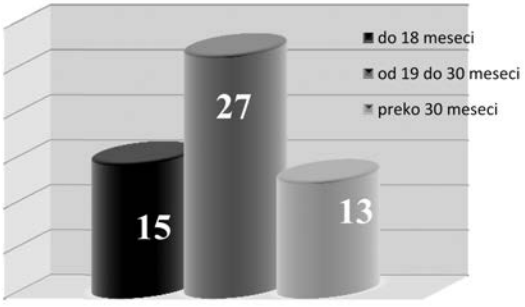
Grafikon 5 - Distribucija ispitanika prema vremenu slušne amplifikacije



Na grafikonu 5 prikazana je distribuciju ispitanika prema vremenu amplifikacije. Najveći broj dece je amplifikovan u periodu između 19. i 30. meseca života (30). Ako se uporede grafikoni 4 i 5, dobijeni podaci ukazuju na činjenicu da je izgubljeno vreme između dijagnostikovanja oštećenja sluha i amplifikacije predugo, što bitno narušava govorno jezički razvoj dece oštećenog sluha. Praksa pokazuje da veliki broj roditelja, ne mireći se sa činjenicom da dete ne čuje, stepen oštećenja sluha proverava u nekoliko dijagnostičkih centara.

Početak rehabilitacije kod dece oštećenog sluha je od presudnog značaja za razvoj govora, pa je to jedan od razloga što je ovaj faktor detaljno analiziran. Distribucija ispitanika prema početku rehabilitacije može se videti na grafikonu br.6

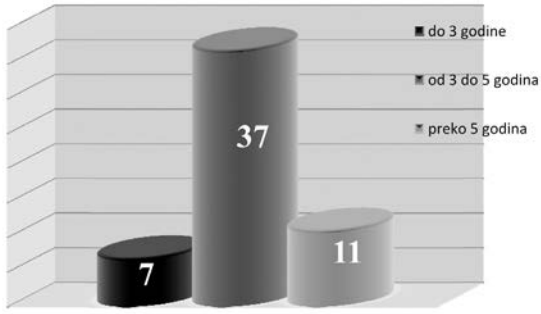
Grafikon 6 - Distribucija ispitanika prema početku rehabilitacije



Podaci koji su prikazani na grafikonu 6 ukazuju na činjenicu da je najveći broj dece u grupi koja je započela rehabilitaciju u periodu od 19 do 30 meseci (27). Upoređujući grafikone 5 i 6, uočava se podudarnost između perioda amplifikacije i početka rehabilitacije, što znači da roditelji tek pošto se suoče sa činjenicom da dete u govoru znatno zaostaje u odnosu na vršnjake koji čuju, decu uključuju u surdološki tretman.

Dužina rehabilitacije je faktor koji doprinosi kvalitetu razvoja govora i kao takav je uvršten u razmatranje i analizu tokom ovog istraživnja. Podatci o distribuciji ispitanika prema dužini trajanja rehabilitacije prikazani su na grafikonu br. 7.

Grafikon 7 - Distribucija ispitanika prema dužini rehabilitacije

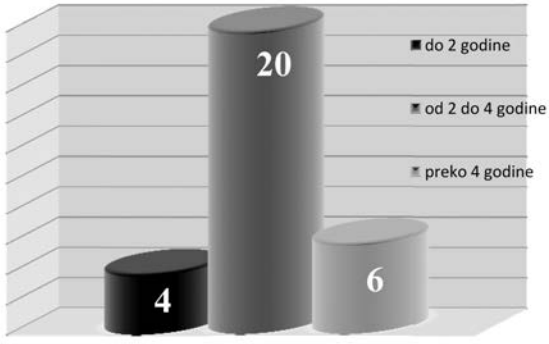


Na grafikonu 7 prikazana je distribucija uzorka prema dužini rehabilitacije i ona je veoma slična sa distribucijom koja se odnosi na vremena amplifikacije i početak rehabilitacije.

Distribucija ukazuje na činjenicu da se najveći broj ispitanika koncentriše u centralnoj kategoriji, koja označava dužinu rehabilitacije u trajanju od 3 do 5 godina (37), dok je petina ispitanika (11) imala surdološku rehabilitaciju u trajanju duže od 5 godina.

Posebno je izdvojena grupa dece koja ju implantirana i na grafikonu br. 8 prikazana je distribuciju uzorka prema uzrastu u kojem je urađena kohlearna implantacija.

Grafikon 8 - Distribucija ispitanika prema uzrastu u kojem je rađena kohlearna implantacija



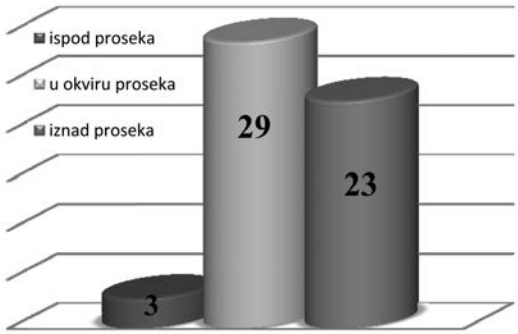
Od ukupnog broja dece sa ugrađenim kohlearnim implantom (30) samo 4 isitanika su ugradila kohlearni implant do druge godine života, što jasno ukazuje na činjenicu da se deca jako kasno javljaju u naše ustanove. Centralnu kategoriju je činilo 20 ispitanika i to su deca sa ugrađenim kohlearnim implantom u periodu od druge do četvrte godine starosti. Šest ispitanika od ukupnog broja su ugradila kohlearni implant sa navršenom četvrtom godinom života.

REZULTATI

Podaci koji su prikupljeni Testom rečnika, kao i prikupljenim podaci koji su preuzeti iz kliničkih kartona, analizirani su koristeći metode deskriptivne statistike, metode skaliranja i metode deskripcije uz upotrebu apsolutnih i relativnih pokazatelja. Kod utvrđivanja postojanja povezanosti zavisnih i nezavisnih varijabli, primenjena je metoda korelacionih analiza. Statističke analize su rađene programom SSPS v.17 for WINDOUS.

Primenjujući Test rečnik, cilj je bio da se utvrdi u kom stepenu su deca sa oštećenim sluhom razvila rečnički fond, odnosno u kojoj meri su iz pasivnog rečnika prešla u aktivni rečnik. Rezultati koji su dobijeni na prvom merenju Test rečnik prikazani su na grafikonu 9.

Grafikon 9 - Postignuća na Testu rečnik - rezultati na prvom ispitivanju



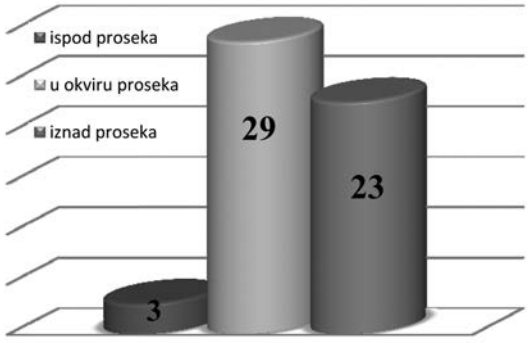
Analizirajući podatke prikazane na grafikonu br. 9 može se zapaziti da najveći broj ispitanika (24) ima prosečno razvijen rečnički fond u odnosu na ispitivanu populaciju. Nešto manji broj ispitanika (19) pripada grupi dece sa nedovoljno izgrađenim rečničkim fondom u odnosu na posmatrani uzorak dece, a najmanji broj dece (12) ima izgrađen rečnički fond iznad proseka u odnosu na grupu. Distribuciju ispitanika prema razivijenosti rečničkog fonda nakon prvog merenja prikazana je i tabelarno.

Tabela 1 - Test rečnik - prvo merenje

Razvijenost rečničkog fonda u odnosu na grupu							
ispod proseka		u okviru proseka		iznad proseka		ukupno	
br	%	br	%	br	%	br	%
19	34,54	24	43,64	12	21,82	55	100

Ovakav pristup ocenjivanju i upoređivanju rezultata ispitanika posledica je neprilagođenosti Test rečnika populaciji dece sa oštećenim sluhom. Preciznije rečeno, test je standardizovan za decu opšte populacije. Kriterijumi su previsoki za populaciju dece sa oštećenim sluhom, tako da su ispitivači bili prinuđeni da rezultate koje su ostvareni na ovom testu, klasifikuju prema maksimalnim postignućima ispitanika iz konkretne grupe.

Grafikon 10 - Postignuća ispitanika na Testu rečnik - drugo merenje



Analizom grafikona 10 uočava se da je i dalje najzastupljenija kategorija ispitanika sa rečnikom u okviru proseka (29), ali da je došlo i do znatnog pomeranja u grupama ispodprosečno i nadprosečno razvijenog rečnika ispitanika. Značajno se smanjo broj ispitanika u grupi ispodprosečno razvijenog rečnika (19 u prvom merenju, 3 u drugom), dok se skoro dvostruko uvećao broj ispitanika u kategoriji „iznad proseka" za posmatranu grupu (12 u prvom merenju, 23 u drugom). Distribuciju ispitanika prema razivijenosti rečnika nakon drugog merenja prikazno je i tabelarno.

Tabela 2 - Test rečnik - drugo merenje

Razvijenost rečničkog fonda u odnosu na grupu							
ispod proseka		u okviru proseka		iznad proseka		ukupno	
br	%	br	%	br	%	br	%
3	5,45	29	52,73	23	41,82	55	100

Dobijeni rezultati pokazuju da je došlo do kvalitetnog pomaka u izgradnji rečnika, kako kod dece sa slušnim aparatom, tako i kod dece sa kohlearnim implantom.

Tabela 3 - Postignuća ispitanika na Testu rečnika u odnosu na tip slušne amplifikacije

Postignuća na Testu rečnika	prvo merenje		drugo merenje	
	slušni aparati	kohlearni implanti	slušni aparati	kohlearni implanti
Ispod proseka grupe	8	11	2	1
U okviru proseka grupe	11	13	14	15
Iznad proseka grupe	6	6	9	14
Ukupno	25	30	25	30

Kao što se može videti iz tabele br.3, deca sa kohlearnim implantom imaju podjednake rezultate i na prvom i na drugom merenju na Test rečniku u odnosu na decu sa slušnim aparatima.

Rezultati prvog merenja ukazuju na situaciju u obe ispitivane grupe, da je više bilo dece ispod proseka uspešnosti grupe od broja dece u kategoriji iznad proseka grupe (8:6 odnosno 11:6), te da je centralna kategorija u obe grupe najzastupljenija.

Drugo merenje pokazuje takođe poboljšanje rezultata u obe ispitivane grupe, s tim da su rezultati dece sa kohlearnim implantom bolji od dece sa slušnim aparatima, ali ne toliko da bi postojala statistički značajna korelacija.

U obe ispitivane grupe, centralna kategorija je i dalje najzastupljenija, ali je došlo do povećanja učešća u kategoriji dece sa postignućima iznad proseka grupe, odnosno do smanjenja u kategoriji dece sa rezultatima ispod proseka grupe. Kako su u obe ispitivane grupe rezultati pratili iste trendove, nije uočena statistički značajna korelacija (p=0,672).

Kako navodi Ostojić (2004) eksploracijom Elberovih stavova, deca sa ugrađenim kohlearnim implantom napreduju slično deci sa slušnim aparatima. Bez obzira na vreme i trud uložen na različitim nivoima, obično se auditorna stimulacija mora prilagoditi brzini kojom dete uči. Jedan od osnovnih zahteva u radu sa decom jeste poštovanje razvojnih faza. Ako bilo koja razvojna faza izostaje ili kasni, dete treba stimulisati i dati mu vremena da se adaptira, a tek posle toga očekivati njegovo aktivno učešće u sledećoj fazi. Taj model se primenjuje najčešće u rehabilitaciji dece sa kohlearnim implantom.

ZAKLJUČAK

Na Testu rečnika tokom prvog merenja 19 ispitanika je ostvarilo rezultat ispod proseka za datu grupu, 24 ispitanika je imalo rezultate u okviru proseka, a 12 ispitanika je pokazalo rezultate iznad proseka. Na drugom merenju uočena su vidljiva poboljšanja u tom smislu što je samo troje ispitanika ostvarilo rezultate ispod proseka grupe, 29 u okviru proseka grupe, a 23 je ostvarilo rezultate iznad proseka grupe. Ovako dobijeni rezultati, pretočeni u stvarni rečnički korpus znači da su deca našeg uzorka u zavisnosti od dužine rehabilitacijei uzrasta imala od 100 do 2500 reči u pasivnom rečniku i znatno manje u aktivnom rečniku.

LITERATURA

1. Allen, C., Nikolopoulos, T., O`Donoghue, G. M. (1998): Speech Intelligibility in Children Following Cochlear Inplantation, American Journal of Otollogy, 19, 742-746.
2. Allum, D. J. (1996): Cochlear Implant Rehabilitation in Children and Adults, Whurr, London.
3. Boothroyd, A. (1993): Profound deafness in Cochlear Implants: Audiological Foundation (R. Tyler, ed) Singular Publishing Group, Inc, pp 1-34.
4. Boothroyd, A., (1997): Auditory Capacity of Hearing Empaired Children Using Hearing Aids and Cochlear Implants: Issues of Efficacy and Assessment, Scandinavian Audiology Supplement, 26 (46), s17-s5.
5. Elber, N. (1982): Auditory training, DC:AG Bell Publication, Washington.
6. Elber, N. (1993): Communication and adult hearing loss, Clavis Publishing, Abbotsford, Austria.
7. Kovačević, T. (2003): Specifičnosti procesa usvajanja aktivnog i pasivnog rečnika kod gluve i nagluve dece, Magistarska teza, defektološki fakultet, Beograd.

8. Mikić, B., Mirić, D., Babić, M. (2007): Doprinos kohlearne implantacije rehabilitaciji veoma teških oštećenja sluha, Zbornik radova naučnog skupa, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, izdanje FASPER, 467-479., Beograd.
9. Ostojić, S., Mirić, D. (2005): Rehabilitacija dece sa kohlearnim implantom, Međunarodni simpozijum, Savremeno lečenje nagluvosti i gluvoće, Medicinski Fakultet, Institut za ORL i MFHKCS, Beograd, Radmilovac.
10. Paškvalin, M., i suradnici. (2005): Umjetna pužnica, verbotonalni pristup, Poliklinika Suvag, Zagreb.
11. Slavnić, S. (1996): Formiranje govora kod male gluve dece, Defektološki fakultet, Beograd, Specijalna škola sa domom učenika Bubanj, Niš.
12. Slavnić, S., Vujanović, I. (2004): Mogućnost kohlearnog implanta kod osoba sa prelingvalnim oštećenjem sluha, Beogradska defektološka škola, 2-3.
13. Vasić, S. (1980): Veština govorenja, BIGZ, Beograd.
14. Vasić, S. (1981): Govor vašeg deteta, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva, Beograd.
15. Vujanović, I. (2006): Efikasnost kohlearnog implanta u percepciji govora kod odraslih osoba sa prelingvalnim oštećenjem sluha, Doktorska disertacija, Defektološki fakultet, Beograd.
16. Waltzman, S., et al. (2002): Long Term Effects of Cochlear Implants in Children, Otolaryngology – Head & Neck Surgery, 126 (5), 505-511.

VOCABULARY OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANT

Svetlana Slavnić
University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

In children with damaged hearing all the structures and levels of vocabulary development are disturbed. The level of speech damage and language depends on many factors, and the level of hearing damage and the time of damage initiation has a direct influence.

This paper compares the results of vocabulary development in children with damaged hearing, which are at the rehabilitation of hearing and speech and which are amplified with hearing device or cochlear implant.

There were 55 subjects in the sample (pre lingual deaf children, of both genders, at the age of 3 to 6 years, with average intellectual capability and without additional damages). The sample was divided to the E group (children with cochlear implant) and the K group (children with hearing device).

The figures were gathered with the use of the Test vocabulary (Smiljka Vasić, 1980), and the statistical processing was done with the program SPPP v.17 for WINDOWS).

The data at the first measuring stage are showing that the distribution of the values is analogous in both groups: in both groups the most children (19) were in the category below average, whilst 12 were above average. In the repeated examination after a year of treatment for the deaf, the results were significantly improved, because in the repeated examination only three children had undeveloped vocabulary, while in the category of partially developed vocabulary there were 29 of them. In the category of developed vocabulary there were 23 children.

It can be concluded that the results of the children with cochlear implant are slightly better, but not in the range that there could be statistically significant correlation, because $p=0.762$. Concerning the tendency of the result improvement it could be claimed with certainty that the age of inclusion and the time spent at the rehabilitation for the deaf directly affects the vocabulary development.

Key words: deafness, cochlear implant, vocabulary

UDC 376.1-056.263-053.2
159.946.3-056.263-053.2

ISPITIVANJE OSNOVNOG GLASA KOD OSOBA SA KOHLEARNIM IMPLANTOM

Sanja Đoković, Sanja Ostojić
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Poremećaj osnovnog glasa (Fo) je jedan od stalnih pratilaca govora dece oštećenog sluha. Ovaj poremećaj predstavlja kvantitativnu i kvalitativnu distorzovanost osnovnog glasa, što se subjektivnom auditivniom analizom registruje kao distorzovanost visine, jačine i boje glasa. Većina dosadašnjih istraživanja govora dece sa kohlearnim implantom su pokazala da postoji značajno poboljšanje kvaliteta osnovnog glasa posle kohlearne implantacije, ali nema jasnih naznaka u kojim akustičko-artikulacionim parametrima se to odigrava.

Cilj je bio spektrografska analiza osnovnog glasa kod dece sa kohlearnim implantom i utvrđivanje artikulaciono-akustički parametra gde se to poboljšanje dešava. Takođe urađena je komparativna analiza parametara osnovnog glasa dece sa kohlearnim implantom u odnosu na decu sa knvencionalnim slušnim aparatima.

U istraživanju je učestvovalo 11 osoba sa kohlearnim implantom i to 3 odrasla i 8 dece koji su činili eksperimentalnu grupu. U uzorku je bilo 5 ispitinika ženskog i 6 muškog pola. U prvoj kontrolnoj grupi ukupno je bilo 10 ispitanika koji su nosili i bili rehabilitovani pomoću konvencionalnih slušnih aparata i to 4 odrasla i 6 dece. U drugoj kontrolnoj grupi su bili ispitanici koji imaju uredan sluh i to 2 odrasla i 2 deteta.

Metoda je podrazumevala izgovaranje reči stimulusa od strane ispitivača a zadatak ispitanika je bio da čuju i ponove zadatu reč. Kao lista reči korišćen je Globalni artikulacioni test (S. Vladisavljevič). Svi ispitanici su bili snimani u tihoj komori, a zatim izgovor dece je bio obrađivan u Prat programu.

Rezultati pokazuju da postoji značajna razlika u artikulaciono-akustičkom kvalitetu osnovnog glasa u korist dece sa kohlearnim implantom.

Ključne reči: kohlearni implant, osnovni glas, spektrografska analiza.

UVOD

Poremećaj osnovnog glasa je jedan od stalnih pratilaca govora gluvih i nagluvih osoba. Ovaj poremećaj predstavlja kvantitativnu i kvalitativnu distorzovanost osnovnog glasa, što se auditivnom analizom registruje kao distrozovanost visine, jačine i boje glasa (Đoković, 2004). Postoji direktna korelacija ovog pore-

mećaja sa stepenom oštećenja sluha. Poremećaj glasa je veoma izražen kod ove populacije sa svim svojim specifičnostima koje su upravo karakteristične za gluve i nagluve osobe. Na osnovu kvantiteta i kvaliteta distorzovanosti osnovnog glasa iskusni surdolog može dati okvirnu procenu težine slušnog oštećenja.

Ovaj tip poremećaja glasa fonijatrija klasifikuje u organski uzrokovane poremećaje i naziva ih audiogenim disfonijama. Uzrok je delimična ili potpuna oštećenost slušnog analizatora koji, pripada aferentnom delu organizma oralne verbalne komunikacije i jedan je od podsistema receptornog i senzornog sistema. Međutim, osnovu poremećaja osnovnog laringlanog glasa čini problem vezan za »verboakustički fidbek koji se ostvaruje kroz auditivne komponente na svim nivoima sistema: auditorni receptor, auditorni senzor, auditorni transmitor i auditorni integrator koji primaju, transformišu, prenose i obrađuju auditivne poruke, uključujući i mehanizme efektornog sistema koji proizvode, tj. retransformišu kodirani nervni impuls i auditornu poruku koju istovremeno primaju odašiljač i primalac poruke«. (Keramitčievski, 1989). Suštinski ovo je poremećaj autoauditivne kontrole kvantiteta i kvaliteta produkovanog glasa.

Autokontrola glasa kod gluvih i nagluvih osoba se uglavnom odvija preko verbovizuelnog i verbotaktilno-kinesteskog fidbeka, kao i delimično preko verboakustičkog, zavisno od stepena oštećenosti aferentnih auditivnih receptornih i senzornih podsistema.

Pojava kohlearnog implanta je dovela do revidiranja prethodno navedenog stava jer postoje značajni pokazatelji da gluve i nagluve osobe sa ovim slušnim pomagalom primarno kontrolišu osnovni glas auditivnim putem (Ostojić, Đoković, Mikić, 2007; Osotojić, Mirić, Mikić, 2005; Leader i sar., 1987).

Treba naglasiti da sama ugradnja kohlearnog implanta ne obezbeđuje kvalitetnu auditivnu autokontrolu osnovnog glasa. Preduslov za postizanje visokog kvaliteta osnovnog glasa je adekvatna, kontinuirana rehabilitacija (Mikić, Arsović, Mirić, Ostojić, 2006).

Pored rehabilitacije veoma značajan faktor u postizanju visokog kvaliteta osnovnog glasa putem auditivnog fidbeka je i uzrast u momentu nastanka oštećenja sluha. Razlike se javljaju u odnosu na prelingvalno, perilingvalno ili postlingvalno oštećenje sluha. Fundamentalna frekvencija osnovnog glasa kod prelingvalno gluvih osoba se karakteriše velikim interindividualnim varijacijama u vrednostima osonvnog glasa pre kohlearne implantacije. Ove varijacije su takođe konstatovane i posle kohlearne implantacije što potvrđuje stav o uticaju vremena nastanka oštećenja sluha na kvalitet osnovnog glasa bez obzira na kohlearni implant (Langereis, Bosman, van Olphen, Smoorenburg,1998).

Ispitivanja fundamentalne frekvencije osnovnog glasa su pokazala da kohlearna implantacija značajno utiče na ovaj segment govorne produkcije gluvih i nagluvih osoba. Većina istraživanja ukazuju na to da postoje veoma brzi i direktni efekti kohlearnog implanta na osnovni glas. Leder i sar. Insistiraju da već posle jednog dana od trenutka uključivanja kohlearnog implanta osnovni glas je bio niži dok nisu uočene razlike u intezitetu i trajanju govorne produkcije. Autori smatraju da kohlearni implant obezbeđuje dovoljno informacija o frekventnom opsegu do 300 Hz, opseg u kome se nalazi fundamentalna frekvencija osnovnog glasa, što obezbeđuje direktne i nezavisne promene u osnovnom glasu sa vrednostima skoro identičnim kao kod čujućih osoba. Takođe naglašavaju da intezitet i trajanje govora zahteva

dodatno vreme pre nego što se pokažu statistički značajne razlike u odnosu na period pre kohlearne implantacije (Leder, Spitzer, Kirchner, 1987).

Do sličnih rezultata su došli i Hamzavi i saradnici. U njihovom istraživanju 38% ispitanika su imali statistički značajno sniženje fundamentalne frekvencije osnovnog glasa posle tri meseca od trenutka uključivanja kohlearnog implanta. Fundamentalna frekvencija kod kohlearno implantiranih osoba imala je trend nižeg nivoa osnovnog glasa i u odnosu na čujuće osobe (Hamzavi, Deutsch, Baumgartner, Bigenzahn, Gstoettner, 2000).

Suprotan stav su izneli Baumgartner, Pok i sar. koji navode da se na prvu auditivnu reakciju preko kohlearnog implanta može čekati i do tri meseca posle priključenja (Baumgartner, Pok, 2002). Napredak u slušanju i autokontroli glasa je postepen. Očekuje se da deca sa kongenitalnim oštećenjem sluha dostignu auditivne sposobnosti svojih vršnjaka, najviše posle 24 meseca pod uslovom da su implantirana pre treće godine života (Egelierler, Franz i dr).

Što je auditivno iskustvi u momentu gubitka sluha veće smatra se da će i sazrevanje sposobnosti slušanja preko kohlearnog implanta ići lakše a period adaptacije trajati kraće.

Veoma značajan faktor je i uzrast u trenutku ugradnje kohlearnog implanta u odnosu na vreme nastanka oštećenja sluha. Najbolji rezultati postignuti su kod one dece kod koje je oštećenje sluha nastalo postlingvalno a od oštećenja sluha do ugradnje kohlearnog implanta nije prošlo više od jedne godine. Najduži period sazrevanja auditivne funkcije i uspostavljanja auditivne kontrole osnovnog glasa zabeležen je kod kongenitalnih oštećenja sluha gde je kohlearna implantacija obavljena posle desete godine života (Sainz, Skarzynski i dr.).

METODOLOGIJA I PROCEDURA

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se ispita kvalitet osnovnog glasa kod osoba sa kohlearnim implantom i da se uradi komparativna analiza rezultata kvaliteta osnovnog glasa između osoba sa kohlernim implantom u odonosu na gluve i nagluve osobe koje koriste slušne aparate. Posebni ciljevi su bili da se ispita uticaj hronološkog uzrasta i dužine korišćenja kohlearnog implanta na kvalitet osnovnog glasa.

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 11 osoba sa kohlearnim implantom i to 3 odrasla i 8 dece koji su činili eksperimentalnu grupu. Odrasli ispitanici su bili prosečne starosti od 22 godina i 3 meseca, a deca 7 godina i 1 mesec. U uzorku je bilo 5 ispitinika ženskog i 6 muškog pola. Od 11 ispitanika 3 je nosilo kohlearni implant i bilo rehabilitovano do 1 godine a 8 preko 1 godine. U grupi osoba sa kohlearnom implantacijom do 1 godine prosečna dužina nošenja kohlearnog implanta je bila 7,6 meseci a u grupi preko 1 godine prosečna dužina nošenja kohlearnog implanta je bila 3 godine.

U prvoj kontrolnoj grupi ukupno je bilo 10 ispitanika koji su nosili i bili rehabilitovani pomoću konvencionalnih slušnih aparata i to 4 odrasla i 6 dece. Prosečna starost odraslih ispitanika bila je 19 godina a dece 6 godina i tri meseca. U uzorku

je bilo 6 ispitanika ženskog i 4 ispitanika muškog pola. Prosečna dužina rehabilitacije odraslih ispitanika je bila 7 godina i 7 meseci, a dece 4 godine.

U drugoj kontrolnoj grupi su bili ispitanici koji imaju uredan sluh i to 2 odrasla i 2 deteta. Rezultati ispitivanja ove kontrolne grupe korišćeni su samo u drugom delu eksperimentalne procedure odnosno samo rezultati spektrografske analize osnovnog glasa. Ovu kontrolnu grupu su činili ispitanici oba pola po jedan odrasli ispitanik ženskog i muškog pola, prosečne starosti od 25 godina. Ova struktura uzorka bila je zadržana i na dečijoj populaciji sa prosečnom straosti od 6 godina i dva meseca.

Instrumenti

U ovom istraživanju korišćena je „Test za procenu osnovnog laringealnog glasa" (autora Đ. Kostića) koji na kvalitativan način procenjuje osnovni glas. Test pripada grupi subjektivnih testova jer ispitivač na osnovu svog auditivnog utiska daje ocenu u vidu liste odstupanja koja je deskriptivne prirode. Test se sastoji iz dva dela: upitnika koji sadrži 15 pitanja o kvalitetu glasa i laringograma u kome se definišu dva parametra osnovnog glasa tenzija glasnica i visina glasa. Putem ovog testa dobijaju se kvalitativni parametri odstupanja osnovnog glasa.

Spektrografska analiza je korišćena za dobijanje kvantitaivnih pokazatelja kretanja osnovnog glasa kod ispitivane populacije. Spektrografska metoda omogućava da se dobije grafički zapisi glasa i govora sa numeričkim vrednostima inteziteta (dB), frekvencije (Hz) i trajanja (ms). U ovom istraživanju praćene su i analizirane vrednosti prosečne frekvencije i inteziteta osnovnog glasa pri izgovoru svih pet vokala u okviru reči. Vokali su bili u medijalnoj poziciji u suglasničkom okruženju (KVKV).

EKSPERIMENTALNI POSTUPAK

Eksperimentalani postupak je bio tako koncipiran da su se svi ometajući faktori sveli na minimum i sproveden je u laboratorijskim uslovima. Ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe imali su zadatak da ponove pet reči posle ispitivača u kojima se u medijalnoj poziciji nalazio odgovarajući vokal. Izgovor ispitanika bio je sniman digitalnim diktafonom (SONY), a snimanje je vršeno u tihoj komori. Snimljeni materijal je obrađivan pomoću PRAAT programa (2009) koji su kreirali Pauel Boersma i David Weenink sa Instituta za fonetiku, Univerziteta u Amsterdamu. Korišćeni su standardni Praat opsezi za analizu osnovnog glasa i to frekventni opseg od 0 do 5000Hz sa uzimanjem glasovnog uzorka na svakih 0,005 sekundi i sa dinamskim opsegom do 50 dB. U Praat programu urađena je glasovna segmentacija koja je omogućila jasno izdvajanje vokala iz reči i analizu osnovnog glasa pri izgovoru vokala.

DISKUSIJA REZULTATA

Subjektivna analiza osnovnog glasa kod osoba sa kohlearnim implantom

Specifičnosti osnovnog glasa kod osoba oštećenog sluha mogu se uočiti i subjektivnom analizom auditivnog utiska koji osnovni glas ostavlja na aktivnog

slušaoca. Istrenirano slušanje omogućava stručnjacima, koji se bave istraživanjem distorzovanog govora i jezika, da uoče većinu nepravilnosti u osnovnim karakteristikama Fo kao što su visina, boja, jačina, jasnoća, napetost i sl. U najvećem broju slučajeva subjektivna analiza osnovnog glasa se zasniva na deskriptivnoj analizi pomenutih parametara. U ovom radu korišćen je Test za procenu osnovnog laringealnog glasa" autora Đ. Kostića uz pomoć koga se mogu utvrditi kvalitativni nedostaci osnovnog glasa.

U tabeli 1 prikazani su rezultati Testa za procenu osnovnog glasa kod eksperimentalne grupe odnosno kod osoba sa kohlearnim implantom. Rezultati su prikazani posebno kod odraslih ispitanika i kod dece što je omogućilo i komparativnu analizu.

Tabela 1 - Prikaz rezultata Testa za procenu osnovnog glasa kod odraslih i dece sa kohlearnim implantom

OSOBINE GLASA	OSOBE SA KOHLEARNIM IMPLANTOM E GRUPA					
	Odrasli		Deca		UKUPNO	
	DA		DA		DA	
	N	%	N	%	N	%
Da li Fo postoji?	3	100	8	100	11	100
Da li je Fo pravilan?	2	66,6	4	50	6	54,5
Da li Fo ima značenje?	3	100	8	100	11	100
Da li Fo ima promenljivu visinu?	0	0	0	0	0	0
Da li je Fo odveć visok?	0	0	1	12,5	1	9,1
Da li je Fo odveć nizak?	1	33,3	2	25	3	27,2
Da li Fo podrhtava?	0	0	0	0	0	0
Da li se Fo povremeno prekida?	0	0	0	0	0	0
Da li je Fo odveć glasan?	0	0	0	0	0	0
Da li je Fo odveć tih?	1	33,3	2	25	3	27,2
Da li je Fo odveć napet?	0	0	2	25	2	18,1
Da li je Fo odveć opušten?	1	33,3	4	**50**	5	**45,4**
Da li je Fo blago šuman?	1	33,3	4	**50**	5	**45,4**
Da li je Fo protkan parazitnim šumovima?	1	33,3	1	12,5	2	18,1
Da li se Fo čuje samo u spontanom reagovanju?	0	0	0	0	0	0

U ovom istraživanju odrasli ispitanici sa kohlearnim implantom u 66,6% slučajeva imali su uredan osnovni glas na osnovu subjektivne procene ispitivača, a kod dece taj procenat je bio 50%. Ovi rezultati ukazuju da bez obzira na hronološki uzrast ispitanika kohlearni implant utiče na pravilnu impostaciju osnovnog glasa. Samo kod jednog odraslog ispitanika bila su prisutna diskretna odstupanja u vidu niskog, tihog, opuštenog, šumnog glasa i sa primesama parazitnih šumova. Kod dece sa kohlearnim implantom odstupanja osnovnog glasa su bila uočljivija i intezivnija. U najvećem procentu su se javljala odstupanja u vidu suviše opuštenog i blago šumnog osnovnog glasa u 45,4% slučajeva. Pored navedenih bila su

prisutna i sledeća odstupanja: suviše tih, suviše nizak u 27,2% ispitanika, suviše napet i protkan parazitnim šumovima u 18,1% ispitanika. Samo kod jednog ispitanika je konstatovan suviše visok osnovni glas (9,1%) u celokupnom uzorku osoba sa kohlearnim implantom. Ovi rezultati ukazuju na to da se javlja određena zakonomernost koja ukazuje da kod osoba sa kohlearnim implantom su značajno češća odstupanja u vidu niskog, tihog i opuštenog osnovnog glasa. Takođe se može zaključiti da uzrast ne utiče na impostaciju osnovnog glasa kod osoba sa kohlearnim implantom. Ovo se može objasniti činjenicom da impostacija osnovnog glasa zavisi najviše od kvaliteta auditivne percepcije, od razvoja auditivne pažnje i auditivne funkcije uopšte.

Tabela 2 - Prikaz rezultata Testa za procenu osnovnog glasa kod odraslih i dece sa slušnim aparatima

OSOBINE GLASA	OSOBE SA SLUŠNIM APARATIMA K GRUPA					
	Odrasli		Deca		UKUPNO	
	DA		DA		DA	
	N4	%	N6	%	N	%
Da li Fo postoji?	4	100	6	100	10	100
Da li je Fo pravilan?	0	0	0	0	0	0
Da li Fo ima značenje?	3	100	6	100	10	100
Da li Fo ima promenljivu visinu?	1	25	0	0	1	10
Da li je Fo odveć visok?	4	100	4	66,6	8	80
Da li je Fo odveć nizak?	0	0	2	33,3	2	20
Da li Fo podrhtava?	1	25	0	0	1	10
Da li se Fo povremeno prekida?	0	0	0	0	0	0
Da li je Fo odveć glasan?	2	50	2	33,3	4	40
Da li je Fo odveć tih?	1	25	4	66,6	5	50
Da li je Fo odveć napet?	4	100	0	0	4	50
Da li je Fo odveć opušten?	0	0	6	100	6	60
Da li je Fo blago šuman?	2	50	4	66,6	6	60
Da li je Fo protkan parazitnim šumovima?	4	100	6	100	10	100
Da li se Fo čuje samo u spontanom reagovanju?	0	0	0	0	0	0

U tabeli 2 prikazani su rezultati statusa osnovnoog glasa kod osoba sa slušnim aparatima. Za razliku od osoba sa kohlearnim implantom ova populacija gluvih i nagluvih imaju značajno veći broj odstupanja i odstupanja su jačeg inteziteta. Pravilna impostacija osnovnog glasa nije konstatovana ni kod jednog ispitanika. Kod svih ispitanika i odraslih i dece konstatovan je neki oblik odstupanja osnovnog glasa. Pošto impostacija osnovnog glasa najviše zavisi od dobre auditivne percepcije prethodni rezultati govore u prilog tome da postoji značajna razlika u kvalitetu amplifikacije putem kohlearnog implanta i slušnih aparata u korist prvih. Kod odraslih osoba sa slušnim aparatima najviše je bilo odstupanja osnovnog glasa u vidu suviše visokog, napetog glasa sa prisutnim parazitnim šumovima i to 100% slučajeva. Osim ovih odstupanja kod 50% odraslih ispitanika

konstatovan je previše glasan osnovni glas i prisutnost blagih šumova, a u 25% slučajeva promenljivu visinu, podrhtavanje i suviše tih glas. Interesantno je da kod osoba sa kohlearnim implantom nisu bila prisutna odstupanja u vidu promenljive visine, podrhtavanja, prekidnosti u glasu kao što je to slučaj sa osobama koje su amplifikovane slušnim aparatima. Ovo navodi na zaključak da kohlearni implant obezbeđuje kontinuiran i kvalitetan dotok auditivnih inputa koji obezbeđuju stvaranje uslova za kvalitetan auditivni fidbek kod ovih osoba, što slušni aparati kao auditivna pomagala ne mogu obezbediti. Kod dece sa slušnim aparatima je evidentirana šira lista postojećih odstupanja nego kod odraslih. Najviše je bilo zastupljeno odstupanje u vidu protkanosti osnovnog glasa parazitni šumovima i to 100% slučajeva. Ovo odstupanje se može objasniti teškoćama u impostaciji rezonatora na nivou tenzije i na nivou konfiguracije na dečjem uzrastu. Fonacioni vazdužni stub pri prolasku kroz loše impostirane rezonatorske šupljine dobija nepravilnu rezonaciju, pojavljuje se turbulencija i pojava parazitnih šumova. U prilog ovoj tvrdnji je i rezultat koji govori o 100% prisutnog odstupanja u vidu suviše opuštenog osnovnog glasa koji je posledica i hipotenzije glasnica i muskulature koja učestvuje u oblikovanju rezonatora. Kod gluve i nagluve dece sa slušnim aparatima u 66,6% slučajeva prisutna su odstupanja suviše visok, suviše tih i blago šuman osnovni glas. Suviše nizak i suviše glasan osnovni glas je evidentiran u 33,3% slučajeva. Drugih odstupanja nije bilo.

U tabeli 3 prikazani su rezultati osnovnog glasa kod osoba sa kohlearnim implantom u odnosu na dužinu kohlearne implantacije. Eksperimentalna grupa bila je podeljena na dve grupe. U jednoj grupi se se nalazile osobe koje kohlearni imlant nose jednu godinu i kraće, a drugoj grupi su bile osobe koje kohlearni implant nose duže od jedne godine bez obzira na hronalošku starost.

Tabela 3 - Prikaz rezultata Testa za procenu osnovnog glasa kod osoba sa kohlearnim implantom u odnosu na dužinu kohlearne implantacije

OSOBINE GLASA	OSOBE SA KOHLEARNIM IMPLANTOM E GRUPA					
	Do 1 godine		Preko 1 godine		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
Da li Fo postoji?	3	100	8	100	11	100
Da li je Fo pravilan?	1	33,3	5	62,5	6	54,5
Da li Fo ima značenje?	3	100	8	100	11	100
Da li Fo ima promenljivu visinu?	0	0	0	0	0	0
Da li je Fo odveć visok?	0	0	1	12,5	1	9,1
Da li je Fo odveć nizak?	2	66,6	1	12,5	3	27,2
Da li Fo podrhtava?	0	0	0	0	0	0
Da li se Fo povremeno prekida?	0	0	0	0	0	0
Da li je Fo odveć glasan?	0	0	0	0	0	0
Da li je Fo odveć tih?	3	100	0	0	3	27,2
Da li je Fo odveć napet?	1	33,3	1	12,5	2	18,1
Da li je Fo odveć opušten?	2	66,6	3	37,5	5	45,4

OSOBINE GLASA	OSOBE SA KOHLEARNIM IMPLANTOM E GRUPA					
	Do 1 godine		Preko 1 godine		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
Da li je Fo blago šuman?	2	66,6	3	37,5	5	45,4
Da li je Fo protkan parazitnim šumovima?	2	66,6	0	0	2	18,1
Da li se Fo čuje samo u spontanom reagovanju?	0	0	0	0	0	0

Analiza rezultat ukazuje na to dužina kohlearne implantacije pa samim tim i re/habilitacije značajno utiče na impostaciju osnovnog glasa, za razliku od hronološke straosti. Osobe koje kohlearni implant nose duže od godinu dana imaju manje odstupanja u osnovnom glasu od osoba koje kohlearni implant nose kraće od jedne godine. U grupi osoba sa kraćim periodom kohlearne implantacije konstatovano je da je osnovni glas previše tih u 100% slučajeva, takođe su zastupljena i odstupanja suviše nizak, opušten, blago šuman i protkan parazitnim šumovima kod 66,6% posto ispitanika. Suviše napet osnovni glas je pronađen samo kod jednog ispitanika. Kod grupe osoba koja kohlearni implant imaju ugrađen duže od godinu dana prisutna su odstupanja u vidu previše opuštenog i blago šumnog osnovnog glasa u 37,5% slučajeva, a samo po jedan ispitanik iz ove grupe su imali previše nizak, previše visok i suviše napet osnovni glas. Ono što je značajno istaći jeste da u grupi ispitanika sa kohlearnim implantom do jedne godine samo jedan ispitanik je imao pravilan osnovni glas što iznosi 33,3%, a kod grupe sa periodom preko jedne godine bilo ih je 5 što iznosi 62,5% ispitanika. Iz ovih rezultata može se zaključiti da dužina nošenja kohlearnog implanta i dužina re/habilitacije utiču na impostaciju osnovnog glasa.

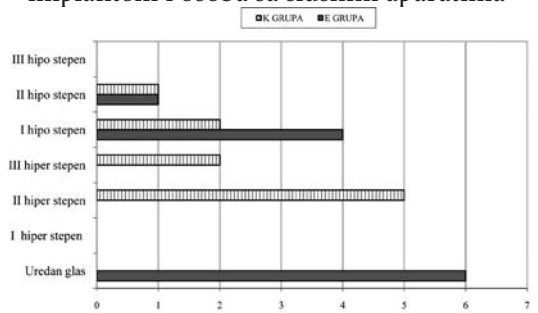
Tabela 4 - Prikaz komparativne analize rezultata Testa za procenu osnovnog glasa kod osoba sa kohlearnim implantom i osoba sa slušnim aparatom

OSOBINE GLASA	E grupa - sa kohlearnim implantom		K grupa – sa slušnim aparatom	
	N	%	N	%
Da li Fo postoji?	11	100	10	100
Da li je Fo pravilan?	6	54,5	0	0
Da li Fo ima značenje?	11	100	10	100
Da li Fo ima promenljivu visinu?	0	0	1	10
Da li je Fo odveć visok?	1	9,1	8	80
Da li je Fo odveć nizak?	3	27,2	2	20
Da li Fo podrhtava?	0	0	1	10
Da li se Fo povremeno prekida?	0	0	0	0
Da li je Fo odveć glasan?	0	0	4	40
Da li je Fo odveć tih?	3	27,2	5	50
Da li je Fo odveć napet?	2	18,1	4	40

OSOBINE GLASA	E grupa - sa kohlearnim implantom		K grupa – sa slušnim aparatom	
	N	%	N	%
Da li je Fo odveć opušten?	5	45,4	6	60
Da li je Fo blago šuman?	5	45,4	6	60
Da li je Fo protkan parazitnim šumovima?	2	18,1	10	100
Da li se Fo čuje samo u spontanom reagovanju?	0	0	0	0

U tabeli 4 prikazani su rezultati komparativne analize stanja osnovnog glasa kod eksperimentalne i kontrolne grupe. Rezultati ukazuju da postoji značajna razlika između ove dve grupe ispitanika u korist osoba sa kohlearnim implantom. Ovaj zaključak se može potkrepiti rezultatom koji govori o procentu pravilno impostiranih glasova u ispitivanim populacijama. Kod osoba sa kohlearnim implantom bilo je 54,5% ispitanika bez i jednog odstupanja u osnovnom glasu, dok kod osoba sa slušnim aparatima nije bilo odnosno, svi ispitanici su imali neki oblik distorzije osonovnog glasa. Veoma interesantan rezultat se pojavio u odstupanju koje je definisano kao previše visok osnovni glas. Kod osoba sa kohlearnim implantom bio je samo jedan ispitanik sa ovom distorzijom a kod osoba sa slušnim aparatima 80% ispitanih je imalo ovakav oblik odstupanja. Sličan odnos se javlja i kod odstupanja koje govori o prisustvu parazitnih šumova u osnovnom glasu. Kod eksperimentalne grupe ovo odstupanje je bilo prisutno u 18,% slučajeva a kod kontrolne grupe u 100% slučajeva. Ostala odstupanja su imala sličan trend kod obe grupe ispitanika razlika se javljala samo u nivou zastupljenosti. Značajno veća zastupljenost je bila kod osoba sa slušnim aparatima. Suviše opušten i blago šuman osnovni glas je bio prisutan u eksperimentalnoj grupi u 45,4% a u kontrolnoj kod 60% ispitanika. Suviše tih glas se u kontrolnoj grupi javlja kod 50% ispitanika, a suviše napet i glasan u 40%, dok u kontrolnoj grupi kod 27,2% tih glas, a suviše napet u 18,1% slučajeva. Sličan procenat zastupljenosti bio je prisutan u odstupanju koje se javlja u vidu suviše niskog glasa u eksperimentalnoj gupi u 27,2% a u kontrolnoj u 20% slučajeva. Takođe, treba naglasiti da u eksperimentalnoj grupi nisu bila prisutna odstupanja u vidu podrhtavanja, prekidnosti u osnovnom glasu kao ni suviše glasan osnovni glas, dok su ova odstupanja bila prisutna u kontrolnoj grupi, sem prekidnosti. Iz ovih rezultat se može zaključiti da razlike u impostaciji osnovnog glasa kod osoba sa kohlearnim implantom i osoba sa slušnim aparatima postoje i to u stepenu zastupljenosti određenih odstupanja ali i u vrsti odstupanja koja se pojavljuju.

Grafikon 1 - Grafički prikaz rezultata Laringograma kod osoba sa kohlearnim implantom i osoba sa slušnim aparatima



U grafikonu 1 prikazani su rezultati stanja osnovnog glasa procenjeni pomoću Laringograma koji predstavlja drugi deo Testa za procenu osnovnog glasa. Ovaj deo testa se uglavnom koristi da bi se na osnovu dva parametra a to su napetost glasnica i visina glasa odredio stepen odstupanja osnovnog glasa. Princip koji se primenjuje u praksi je taj da ako osnovni glas ima II i III stepen odstupanja pristupa se vežbama impostacije osnovnog glasa a ako je odstupanje I stepena vežbe nisu neophodne, jer se radi o blagim i jedva primetnim poremećajima tenzije i visine. Rezultati ukazuju da kod osoba sa kohlearnim implantom je bio samo jedan ispitanik sa II stepenom odstupanja osnovnog glasa hipotenzije i niskog glasa, a kod osoba sa slušnim aparatima 80% ispitanika su imali potrebu za vežbama impostacije osnovnog glasa jer su bili ocenjeni kao odstupanja II stepena u 60% i III stepena u 20% slučajeva.

Spektrografska analiza osnovnog glasa kod osoba sa kohlearnim implantom

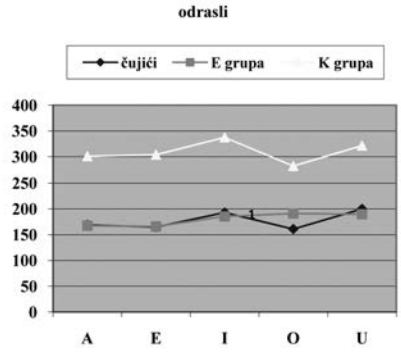
Spektrografska analiza je jedna od objektivnih metoda koja omogućava da se na indirektan način utvrde numerički parametri glasa, putem grafičkog zapisa. U ovom istraživanju korišćen je Praat program a praćena je srednja vrednost osnovnog glasa odnosno pik Fo, i srednja vrednost inteziteta osnovnog glasa. Rađena je i komparativna analiza ovih parametara osnovnog glasa u odnosu na osobe sa slušnim aparatima i u odnosu na osobe koje čuju. Svi pomenuti parametri su analizirani pri izgovoru vokala srpskog jezika u interkonsonantskoj poziciji.

U tabeli 5 prikazani su rezultati komparativne analize prosečne frekventne vrednosti osnovnog glasa između osoba sa kohlearnim implantom, osoba sa slušnim aparatom i čujućih osoba.

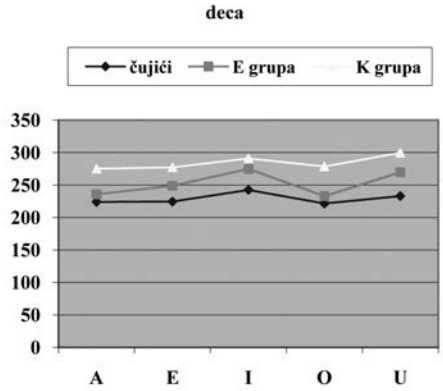
Tabela 5 - Prikaz kretanja prosečnih vrednosti pika Fo kod osoba sa kohlearnim implantom, osoba sa slušnim aparatom i čujućih u svih pet vokala

Pik Fo u Hz	ODRASLI			DECA		
	Čujući	Sa KI	Sa SA	Čujući	Sa KI	Sa SA
A	169	167,5	301	224	250,9	284
E	165	166	304	224,5	252,5	277,2
I	193	185,5	337,5	242,5	276,4	291
O	161	191,2	282	221,5	244,4	278,5
U	200	189,7	321,5	233	261,1	299,7

Grafikon 2 - Grafički prikaz pika Fo kod odraslih osoba u svih pet vokala



Grafikon 3 - Grafički prikaz pika Fo kod dece u svih pet vokala



U grafikonima 2 i 3 prikazane su krive kretanja prosečne frekventne vrednosti osnovnog glasa kroz svih pet vokala kod odraslih i dece u svim ispitivanim grupama. Kretanje frekventnih vrednosti osnovnog glasa kod odraslih čujućih osoba ide od 161 Hz kod vokala [o] do 200 Hz kod vokala [u], kod osoba sa kohlearnim implantom od 166 Hz kod vokla [e] do 191,2 Hz kod vokala [o] i kod osoba sa slušnim aparatima od 282 Hz kod vokala [o] do 337, 5 Hz kod vokala [i]. U grafikonu 2 se jasno uočava da su razlike u kretanju frekvetnih prosečnih vrednosti osnovnog glasa kod odraslih čujućih i osoba sa kohlearnim implantom minimalne. Odrasle osobe sa slušnim aparatima imaju značajno na višem frekventnom nivou impostiran osnovni glas u odnosu na prethodne dve grupe ispitanika. Kod čujuće dece prosečne vrednosti osnovnog glasa su se kretale od 221,5 Hz kod vokala [o] do 242,5 Hz kod vokala [i], kod dece sa kohlearnim implantom od 244,4 Hz kod vokala [o] do 276,4 Hz kod vokala [i] i kod dece sa slušnim aparatima od 277,2 Hz kod vokala [e] do 299,7 Hz kod vokala [u]. Kod čujuće dece i dece sa kohlearnim implantom imamo raspored kretanja osnovnog glasa identičan kod svih pet vokala dok deca sa slušnim aparatima pokazuju drugačiji trend. Takođe u grafikonu 3 možemo zapaziti da kod dece koja čuju kretanje osnovnog glasa je smešteno u najniži frekventni opseg a da osnovni glas dece sa kohlearnim implantom je nešto u višem frekventnom opsegu nego kod čujuće dece. Kod dece

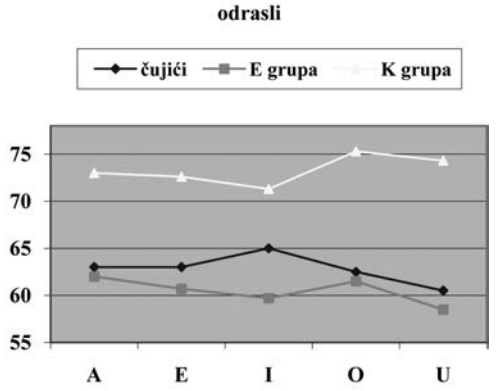
sa slušnim aparatima kretanje pika osnovnog glasa se nalazi u najvišem frekventnom registru u odnosu na prethodne dve grupe.

U tabeli 6 prikazan je raspon prosečnih vrednosti inteziteta iskazanih u dB kod svih pet vokala u ispitivanim grupama.

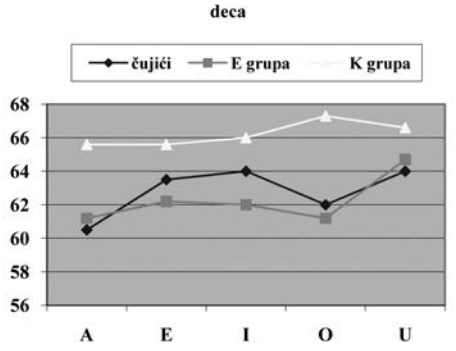
Tabela 6 - Prikaz raspona prosečnih vrednosti inteziteta prilikom izgovora svih pet vokala kod osoba sa kohlearnim implantom, osoba sa slušnim aparatom i čujućih

INTEZITET	ODRASLI			DECA		
	Čujući	Sa KI	Sa SA	Čujući	Sa KI	Sa SA
A	63	62	73	60,5	61,2	65,6
E	63	60,7	72,6	63,5	62,2	65,6
I	65	59,7	71,3	64	62	66
O	62,5	61,5	75,3	62	61,2	67,3
U	60,5	58,5	74,3	64	64,7	66,6

Grafikon 4 - Grafički prikaz inteziteta kod odraslih osoba u svih pet vokala



Grafikon 5 - Grafički prikaz inteziteta kod dece u svih pet vokala



Rezultati pokazuju da kod čujućih odraslih osoba raspon inteziteta se kreće od 60,5 dB kod vokala [u] do 65 dB kod vokala [i], kod odraslih osoba sa kohlearnim implantom od 58,5 dB kod vokala [u] do 62 dB kod vokala [a] i kod osoba sa slušnim aparatima od 71,3 dB kod vokala [i] do 75,3 dB kod vokala [o]. Grafikon

4 pokazuje da je raspored i razlike u rasponima inteziteta pri izgovoru pojedinih vokala minimalan kod čujućih i kohlearno implantiranih osoba, a da odrasle osobe sa slušnim aparatima izgovaraju vokale sa značajno većim intezitetom od prethodnih grupa. Kod čujuće dece najniži intezitet je zabeležen prilikom izgovora vokala [a] 60,5 dB, a najveći intezitet pri izgovoru vokala [i] i [u] 54 dB. Kod dece sa kohlearnim implantom raspon inteziteta se kretao od 61,2 dB pri izgovoru vokala [a] i [o] do 64,7 pri izgovoru vokala [u]. Deca sa slušnim aparatima kao i odrasli pokazuju tendenciju izgovaranja sa većim intezitetom pa se raspon kreće od 65,6 dB pri izgovoru vokala [a] i [e] do 67,3 pri izgovoru vokala [o]. I u populaciji dece imamo sličnu situaciju kao i kod odraslih a to je da se s jedne strane grupišu deca koja čuju i deca sa kohlearnim implantom što se uočava na grafikonu 5 a sa druge strane deca sa slušnim aparatima kada su u pitanju presečne vrednosti inteziteta pri izogovoru vokala.

Na osnovu analiza koje su urađene putem spektrografske metode može se konstatovati da kretanja prosečnih frekvencijskih i intezitetskkih vrednosti osnovnog glasa kod čujućih i osoba sa kohlearnim implantom su veoma slične a da osobe sa slušnim aparatima pokazuju izvesne specifičnosti u odnosu na prethodne dve grupe. To znači da osnovni glasa osoba sa kohlearnim implantom je značajno sličniji i približniji čujućim osobama neogo osobama sa slušnim aparatima.

ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih i analiziranih rezultata u ovom radu može se navesti nekoliko bitnih zaključaka o osnovnom glasu kod osoba sa kohlearnim implantom:

1. Kohlearni implant utiče na kvalitetnu impostaciju osnovnog glasa kod gluvih i nagluvih osoba što se zaključuje na osonovu podataka koji govore u prilog tome da ne postoje značajne razlike u odonsu na čujuće osobe.
2. Kohlearni implant je slušno pomagalo koje daje veće efekte na impostaciju osnovnog glasa nego slušni aparati, što se zaključuje na osnovu toga što postoje razlike u kvalitetu osnovnog glasa između osoba sa kohlearnim implantom i osoba sa slušnim aparatima.
3. Postoje minimalna odstupanja u osnovnom glasu kod osoba sa kohlearnim implantom i ta odstupanja su sledeća: u većem procentu blago šuman i suviše opušten, i sporadično prisutna odstupanja u vidu suviše tih, suviše napet i protkan parazitnim šumovima
4. Postoje značajna odstupanja u osnovnom glasu kod osoba sa slušnim aparatima i to: u velikom procentu protkan parazitnim šumovima, suviše visok, suviše opušten, blago šuman, suviše tih, suviše glasan, suviše napet i u malom procentu ima promenljivu visinu, suviše nizak i podrhtava.
5. Postoji velika potreba za planiranjem i uključivanjem modela vežbi za impostaciju osonovnog glasa kod osoba sa slušnim aparatima dok to nije slučaj kod osoba sa kohlearnim imlantom
6. Postoje minimalne razlike kretanja prosečnih frekvencijskih i intezitetskih vrednosti osnovnog glasa između osoba sa kohlearnim implantom i čujućih a razlike su značajnije u odnosu na ispitanika sa slušnim aparatima.

LITERATURA

1. Allum D. J. (1996) Multi-language international perceptual test battery for comparin performence of children in different countries: Evaluation of auditory responses to speech (EARS). 3rd Eur Symp Pediatr Cochlear Implant,
2. Ball, V. Faulkner A, Fourcin A. (1990) The effects of two different speech-coding strategies on voice fundamental freqvency control in deafened adults, *BR. J. Audiol*. 24:393-409
3. Baumgartner, W. D. Pok, S. M. (2002) The role of age in pediatric cochlear implantation, *Inernational Journal of Pediatric othorhinolaryngology,* 62: 223-228.
4. Bredberg, L. Baumgartner, W. D. (2003) Open-set speech perception in adult cochlear implant users with ossified cochleae, *Cochlear Implants Inetnational*, 4: 55-72.
5. Esarbrooks, W. (1998) Cochlear Implant for Kids, A. G. Bell Association of the Deaf, Washington DC,
6. Djokovic, S. Ostojic, S. Mikic, B. (2009) Acoustic – articulation features of speech cochlear implanted children, 9th Congress EFAS, Tnerife
7. Đoković, S. Pantelić, S. Sovilj, M. (2007) Govorna percepcija kod dece oštećenog sluha, U knjizi Poremećaji verbalne komunikacije, prevencija, dijagnostika i tretman, str.189-202
8. Đoković, S. (2004) Individualni tretman kod dece oštećenog sluha, CIDD, Beograd
9. Geef, D. (2003) Factors associeted with development of speech perception skills in children implanted by age five, *Ear and Hearing*, 24: 24-35.
10. Kramitčievski, S. (1971) Audiologija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
11. Lane, H. Webster, J. W. (1991) Speech deterioration in postlingually deafened adults, *J. Acoust. Soc. Am*, 89: 859-866
12. Leader, S. B. Spitzer, J. B. Kirchner, J. C. (1987) Speaking fundamental frequency of postlingually profoundly deaf adult, *Ann Oto Rhinol Laryngology,* 96: 322-324
13. Leader, S. B. Spitzer, J. B. Milner, P. Flevaris-Phillips, C. Kirchner, J. C. Richardson, F. (1987) Voice intensity of prospective cochlear-implant candidates and normal hearing adult males, *Laryngoscope*, 97:224-227
14. Lenards, T. (1998) Cochlear Implants: selection criteria and shifting borders, *Acta Ooto- Rhin o-Laryngologica Belg*, 52:183-199.
15. Mikić, B. Arsović, N. Mirić, D. Ostojić, S. (2006) Razvoj auditivne funkcije u prve dve godine-komparativna analiza, Zbornika sažetaka radova XVII Kongresa Otorinolaringologa Srbije sa internacionalnim učešćem, str. 50
16. Ostojić, S. Đoković, S. Mikić, B. (2007) Kohlearna implantacija pregled istraživanja EARS baterijom testova, *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 3-4, str. 61-73.
17. Ostojić, S. Mirić, D. Mikić, B. (2005) Auditory And Speech Rehabilitation After Cochlear Implantation, *Speech and Langauge, Fundamental and Appield Aspects of Speech and Language*, p.310-312.
18. Ostojić, S. Mikić, B. Mirić, D. (2008) Communication potential of hearing impaired children, *Verbal Communication Disorders, prevention, detection, treatment*, p. 360-370.
19. Sainz, M. Skarzynski, H. Assesment of Auditory Skills in 140 Cochlear Implant Children Using the EARS Protocol, *ORL*, 65: 91-96.
20. Yoshinaga,I. Sedey, A. (2000) Speech development of deaf and hard of hearing children in early chidlohood, *Volta Review*, 100(5): 181-211.

SPECTROGRAPHIC ANALYSIS OF THE FUNDAMENTAL VOICE IN CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Sanja Djokovic, Sanja Ostojic
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

The disorder of fundamental voice frequency (Fo) is a common characteristic in the speech of hearing impaired children. This disorder represents a qualitative and quantitative distortion of the fundamental voice, which can be registered by subjective auditory analysis as distortion of the pitch, intensity and voice timbre. Most of the current research studies of speech in children with cochlear implants have shown significant improvement of the quality of the fundamental voice following cochlear implantation, without clear indications of which acoustic-articulatory parameters this occurs in.

The main goal of the study was spectrographic analysis of the fundamental voice of children with cochlear implants as well as establishing articulatory-acoustic parameters in which the improvement can be registered. A comparative analysis of the parameters of the fundamental voice has been carried out on populations of children with the cochlear implant and those with conventional hearing aids.

The sample consisted of 21 children including 11 with cochlear implants and 10 with hearing aid. The experimental group consisted of 7 males and 4 females, aged 5 to 24, while the control group consisted of 5 males and 5 females. All the subjects have been diagnosed with hearing impairment in the prelingual period.

The methodology consisted of expression of the words pronounced by the experimenter. The subjects' task consisted of repeating the words after hearing them. The Global Articulation Test was used as the list of words (S.Vladisavljeivc). The subjects were recorded in the silent room, while the recordings were analysed in the Praat program.

Results show significant differences in articulation-acoustic quality of the fundamental voice with better results for children with cochlear implants.

Key words: cochlear implant, fundamental voice, spectrographic analysis

UDC 811.163.4(497.6)'342-053.4

ANALIZA ARTIKULACIJE GLASOVA U DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Lejla Junuzović-Žunić, Zamir Mrkonjić
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi karakteristike razvojnih i nerazvojnih odstupanja u izgovoru glasova kod djece predškolske dobi. Uzorak ispitanika činilo je 1600 djece, hronološke dobi od tri do sedam godina. Razvojna odstupanja kod djece predškolske dobi su jedanko prisutna kod djece iz urbane i ruralne sredine i jednako kod muških i ženskih ispitanika, te imaju tendenciju opadanja sa porastom hronološke dobi, do navršene šeste godine života. Razvojna odstupanja u izgovoru karakterišu najčešće distorzije, a zatim supstitucije određenih glasova. Od oblika artikulacijskih poremećaja kod djece predškolske dobi je bila najzastupljenija distorzija glasova. Analiza rezultata o učestalosti artikulacijskih odstupanja određenih grupa glasova i njihovih kombinacija pokazala je da su najčešća odstupanja bila u izgovoru glasova iz grupe sigmatizma, bilo kao samostalne grupe glasova ili u kombinaciji sa drugim glasovima. Razvojna odstupanja u izgovoru ispitanika su se najviše odnosila na izgovor glasova iz grupe lambdacizma i sigmatizma. Ispitivanjem značajnosti razlika u varijablama koje opisuju karakteristike izgovora glasova utvrđeno je da su postojale statistički značajne razlike u varijablama koje opisuju oblike izgovora glasova i artikulacijske karakteristike, u odnosu na spol ispitanika, ali nisu utvrđene statistički značajne razlike između grupe ispitanika iz urbane i grupe ispitanika iz ruralne sredine. Istraživanja grešaka koje djeca prave u svom glasovnom sistemu su od velikog značaja za praktični dio u logopediji, jer informacije o tipičnim greškama pomažu u određivanju normalnog kursa razvoja glasova, te u skladu s tima moguće je procijeniti da li je i kada je potrebno uključiti dijete na logopedski tretman.

Ključne riječi: razvojna odstupanja, artikulacijski poremećaji

UVOD

Usvajanje govora je složen proces koji uključuje učenje jezika, to je govorni kod koji se odnosi na značenje glasa i motorna vještina kod koje su govorni organi kontrolirani za produkciju brzih pokreta i pokreta preklapanja (Bernthal i Bankson, 2004). Za vrijeme učenja govora izgovor se razvija od jednostavnih glasova prema složenijim, pa se odstupanja od standardnog izgovora u doba ra-

zvoja govora ne smatra patološkim poremećajima artikulacije (Hatibović i sar., 2001/2002). Vladisavljević (1981) navodi da su prvi glasovi koje dijete izgovora neprecizni, artikulaciono labavi i akustički neodređeni. To znači da dijete mora koristiti riječ sa dovoljno ispravnih fonema da bi ta riječ bila prepoznata kao ciljana riječ, od strane slušaoca. Ukoliko to nije slučaj, iskaz će zvučati više kao žargon. Govorna produkcija i govorna percepcija su okarakterizirane razvojnim oblikom usvajanja određenog glasa. Kada dijete normalno usvaja određeni glas, proces usvajanja tog glasa je okarakteriziran izgovorom određenih glasovnih odlika i načina izgovora, koji prethodi izgovoru nekih drugih glasova (Ohde i Shraf, 1988). Razvoj glasova teče kroz periodizaciju (Vladisavljević, 1981), te je veoma važno prilikom procjene i ocjene poremećaja artikulacije, uzeti u obzir hronološku dob djeteta, kako bi se utvrdilo da li se uopšte radi o poremećaju artikulacije ili je u pitanju odstupanje koje je karakteristično za pojedine faze razvoja govora (Vuletić, 1990). Osnovica za uspiješnu rehabilitaciju osoba sa poremećajima izgovora jeste dobro postavljena, tačna i isrpna dijagnoza (Salihović i Junuzović-Žunić, 2009).

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi karakteristike razvojnih odstupanja i nerazvojnih odstupanja (artikulacijskih poremećaja) u izgovoru glasova kod djece predškolske dobi.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činilo je 1600 ispitanika, uzrasta od tri do sedam godina. Ispitanici su bili podijeljeni na ispitanike iz urbane (800 ispitanika) i ispitanike iz ruralne sredine (800 ispitanika). U svrhu detaljne analize izgovora, ispitanici su bili razvrstani u dobne skupine od po šest mjeseci, a svaka dobna skupina bila podijeljena u odnosu na mjesto življenja i spol.

Uzorak varijabli

Uzorak varijabli činile su sljedeće varijable: 1. dob; 2. spol (muški i ženski); 3. oblik izgovora glasa (OIG): normalan izgovor, distorzija, supstitucija, omisija, distorzija-supstitucija, distorzija-omisija, supstitucija-omisija, distorzija-supstitucija-omisija; 4. artikulacijsko odstupanje (AO): artikulacijska odstupanja pri izgovoru glasova c, s, z, č, ć, dž, đ, š, ž; artikulacijsko odstupanje pri izgovoru glasa r; artikulacijska odstupanja pri izgovoru glasova l i lj; artikulacijska odstupanja pri izgovoru glasova c, s, z, č, ć, dž đ, š, ž i glasa r; artikulacijska odstupanja pri izgovoru glasova c, s, z, č, ć, dž đ, š, ž i glasova l i lj; artikulacijska odstupanja pri izgovoru glasova l i lj i glasa r; artikulacijska odstupanja pri izgovoru ostalih glasova. 5. artikulacija: pravilna artikulacija, razvojna artikulacijska odstupanja, artikulacijski poremećaji; 6. porijeklo (POR): ispitanici iz urbane i ispitanici iz ruralne sredine 7. skupina ispitanika prema dobi u razmaku od šest mjeseci (8 skupina) 8. skupina ispitanika prema spolu i mjestu življenja (32 skupine).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u predškolskim ustanovama, domovima zdravlja i prvim razredima osnovnih škola. Za ispitivanje artikulacije korišten je Test artikulacije, preuzet iz pilot studije provedena u okviru projekta „Bosnian Speech and Hearing Project", a koji je kasnije standardiziran. Istraživanje je trajalo dvije godine.

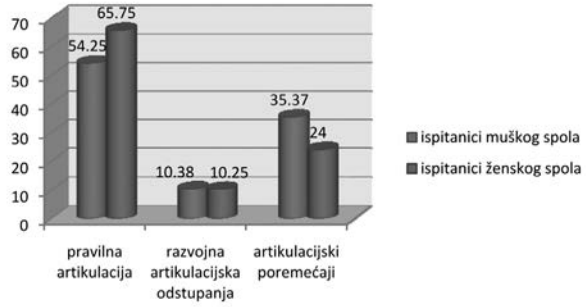
Metode obrade podataka

Podaci su obrađeni uz pomoć statističkih kompjuterskih paketa Statistica 5.0. i SPSS 16.0. Izračunati su osnovni statistički parametri, apsolutne i relativne frekvencije i t- test.

REZULTATI

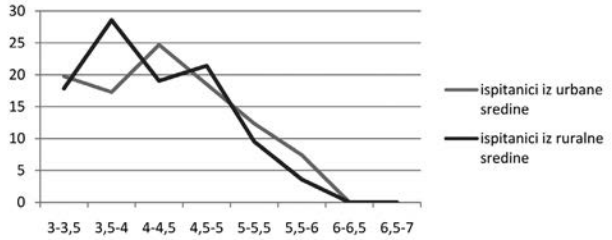
Analiza artikulacije glasova kod ispitanika rađena je u odnosu na spol, porijeklo, oblike izgovore glasova i vrstu artikulacijskih poremećaja koji su utvrđeni kod ispitanika.

Grafikon 1 - Artikulacija glasova u odnosu na spol ispitanka



Rezultati istraživanja su pokazali da su u ukupnom uzorku ispitanika (N=1600), artikulacijski poremećaji bili češće zastupljeni kod ispitanika muškog spola (35,37%), dok su razvojna odstupanja bila gotovo jednako učestala kod ispitanika oba spola (ispitanici muškog spola 10,38%, ispitanici ženskog spola 10,25%) (grafikon 1).

Grafikon 2 - Distribucija ispitanika sa razvojnim odstupanjima u izgovoru u odnosu na porijeklo ispitanika



Razvojna odstupanja u izgovoru, i kod ispitanika iz urbane i ispitanika iz ruralne sredine, su imala tendenciju opadanja kako su djeca postajala starija, do šeste

godine. Na tom i starijim uzrastima više nisu bila zastupljena. Ispitanici iz ruralne sredine na uzrastu od 3,5 do 4 godine imali nešto veću učestalost razvojnih odstupanja u izgovoru, dok su ispitanici iz urbane sredine imala najveću učestalost razvojnih odstupanja u izgovor na uzrastu od 4 do 4,5 godine (grafikon 2).

Iz detaljnog prikaza u tabeli 1. se može uočiti da je distribucija ispitanika sa razvojnim odstupanjima u izgovoru približnu jednaka kod ispitanika i iz urbane i iz ruralne sredine, a na uzrastima od 3,5 do 4 i 4 do 4,5 godine se razlikuje samo između ispitanika muškog spola (tabela 1).

Tabela 1 - Distribucija ispitanika sa razvojnim odstupanjima u izgovoru u odnosu na dob, spol i porijeklo

Dob ispitanika	Artikulacija glasova									
	Razvojna odstupanja u urbanoj sredini				Razvojna odstupanja u ruralnoj sredini				Ukupno	
	M		Ž		M		Ž		M	Ž
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3-3.5	5	12,2	11	27,5	5	11,9	10	23,81	31	18,79
3.5-4	8	19,51	6	15	15	35,7	9	21,43	38	23,03
4-4.5	15	36,59	5	12	10	23,81	6	14,29	36	21,82
4.5-5	8	19,51	7	17,5	8	19,05	10	23,81	33	20
5-5.5	4	9,75	6	15	3	7,15	5	11,9	18	10,91
5.5-6	1	2,44	5	12,5	1	2,39	2	4,76	9	5,45
6-6.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6.5-7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ukupno	41	100	40	100	42	100	42	100	165	100

Grafikon 3 - Artikulacija glasova

Na grafikonu 3 se može uočiti učestalost razvojnih odstupanja u izgovoru kod 10,31% ispitanika, a artikulacijske poremećaje je imalo 29,69% ispitanika.

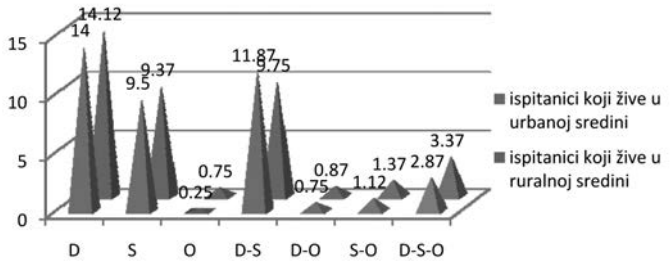
U tabeli 2 predstavljena je distribucija ispitanika u odnosu na razvojna odstupanja u oblicima izgovora glasova. Iz tabele se može uočiti da je 6,48% ispitanika

imalo razvojne distorzije koje su ujedno bile i najzastupljenije, 6,13% ispitanika je imalo razvojne supstitucije, a kod 2,04% ispitanika je bila zastupljena kombinacija distorzije i supstitucije, razvojnog karaktera.

Tabela 2 - Distribucija ispitanika u odnosu na normalan izgovor i razvojna odstupanja u izgovoru glasova

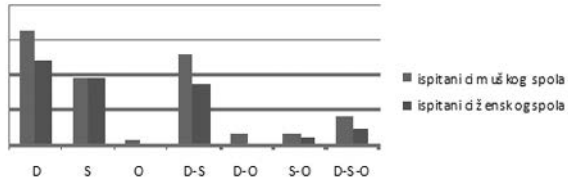
Oblik izgovora glasa	N	Rastuća kumulanta	%	Rastuća kumulanta %
Nomalan izgovor	960	960	85.33	85.33
Razvojna distorzija	73	1033	6.48	91.82
Razvojna supstitucija	69	1102	6.13	97.95
Razvojna kombinacija distorzija-supstitucija	23	1125	2.04	100

Grafikon 4 - Zastupljenost pojedinih oblika izgovora glasova u odnosu na porijeklo ispitanika



Uzimajući u obzir kriterij za odabir ispitanika u cjelokupni uzorak, urađena je i analiza zastupljenosti pojedinih oblika izgovora glasova, u odnosu na porijeklo ispitanika (urbana i ruralna sredina). Na grafikonu 4 se može vidjeti da je od oblika izgovora glasova kod ispitanika i iz urbane i ispitanika iz ruralne sredina najviše bila prisutna distorzija, nakon koje po učestalosti slijedi kombinacije distorzija-supstitucija u obje grupe ispitanika, sa nešto malo većom učestalošću kod ispitanika iz urbane sredine. Najrjeđa je bila omisija glasova, kao i kombinacije omisije sa drugim oblicima izgovora glasa. Omisija glasova se više zadržala kod ispitanika iz ruralne sredine, kako samostalno, tako i u kombinaciji sa drugim oblicima poremećaja artikulacije.

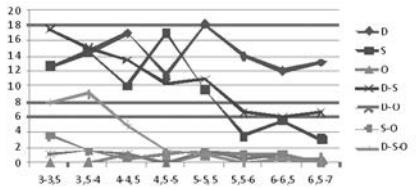
Grafikon 5 - Zastupljenost pojedinih oblika izgovora glasova u odnosu na spol



Grafikon 5 jasno prikazuje da su ispitanici muškog spola općenito imali veću učestalost svih oblika izgovora glasa (izuzev kada je u pitanju supstitucija, gdje su

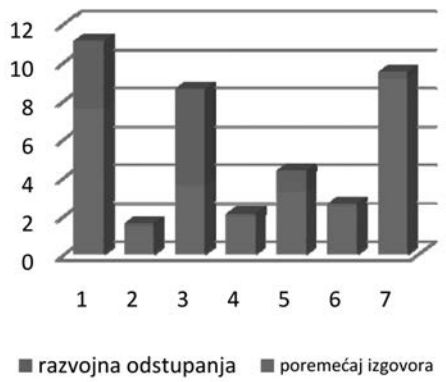
nešto veću učestalost ovog oblika izgovora glasa imali ispitanici ženskog spola) kako samostalno, tako i kombinovano.

Grafikon 6 - Oblici izgovora glasova u odnosu na hronološku dob ispitanika



Analizirajući oblike izgovora glasova, samostalno i u kombinaciji jedni sa drugima, u odnosu nahronološku dob ispitanika, može se uočiti da su distorzija, supstitucija i kombinacija ova ova oblika (distorzija-supstitucija) bili najučestaliji oblici izgovora u svim uzrasnim grupama, dok su omisija i kombinacije oblika izgovora glasova bile češće prisutne kod ispitanika na nižim uzrastima, posebno kada je u pitanu kombinacija sva tri oblika izgovora glasa (distorzija-supstitucija-omisija) (grafikon 6).

Grafikon 7 - Učestalost artikulacijskih odstupanja pojedinih grupa glasova



Legenda:
1-artikulacijska odstupanja pri izgovoru grupe glasova c, s, z, č, ć, dž, đ, š, ž;
2-artikulacijsko odstupanje pri izgovoru glasa r;
3-artikulacijska odstupanja pri izgovoru glasova l i lj;
4-artikulacijska odstupanja pri izgovoru grupe glasova c, s, z, č, ć, dž đ, š, ž i glasa r;
5-artikulacijska odstupanja pri izgovoru grupe glasova c, s, z, č, ć, dž đ, š, ž i glasova l i lj;
6-artikulacijska odstupanja pri izgovoru grupe glasova l i lj i glasa r;
7-artikulacijska odstupanja pri izgovoru ostalih glasova

Artikulacijska odstupanja u izgovoru glasova (poremećaji artikulacije) su bila najučestalija za grupu glasova iz grupe sigmatizma, bilo samostalno ili u kombinaciji sa artikulacijskim odstupanjima drugih glasova. Razvojna odstupanja su također bila prisutna kod ispitanika pri izgovoru glasova iz grupe sigmatizma, ali je najveća učestalost razvojnih odstupanja bila pri izgovoru glasova l i lj. Ispitanici su najmanje razvojnih odstupanja, al ii poremećaja izgovora imali u izgovoru

samo glasa r i u izgovoru glasa r u kombinaciji sa nepravilnim izgovorom grupe glasova c, s, z, č, ć, dž, đ, š, ž (grafikon 7).

Za ispitivanje razlika u varijablama koje opisuju oblike izgovora glasa/ova i artikulacijsko odstupanje pri izgovoru glasa/ova primijenjen je t test. Testiranje je izvršeno na nivou značajnosti od 5%. Rezultati t testa su pokazali da postoje statistički značajne razlike u navedenim varijablama u odnosu na spol ispitanika (tabela 3), ali nisu utvrđene statistički značajne razlike u ovim varijablama između grupe ispitanika iz urbane i grupe ispitanika iz ruralne sredine (tabela 4).

Tabela 3 - Utvrđivanje razlika u varijablama koje opisuju karakteristike izgovora glasova u odnosu na spol

Varijable	$\overline{\chi}_1$	$\overline{\chi}_2$	SD1	SD2	t test	ss	p
OIG	1.31*	0.9*	1.93*	1.62*	4.6*	1598*	0.00*
AO	2.12*	1.54*	3.15*	2.83*	3.96*	1598*	0.00*

Tabela 4 - Utvrđivanje razlika u varijablama koje opisuju artikulacijske karakteristike u odnosu na porijeklo ispitanika

Varijable	$\overline{\chi}_1$	$\overline{\chi}_2$	SD1	SD2	t test	ss	p
OIG	1.1	1.11	1.81	1.78	-1.16	1598	0.86
AO	1.79	1.87	2.99	3.03	-0.54	1598	0.58

DISKUSIJA

Razvojna artikulacijska odstupanja su česta kod djece (Anonymous, 2004). Razvojna artikulacijska odstupanja uključuju pogrešan izgovor glasova (Morales, 2005). Podaci govore da se ona javljaju kod 10% djece koja su mlađa od osam godina (Anonymous, 2004), te se ova prevelenca slaže sa rezultatima ovog istraživanja. U literaturi je veoma malo istraživanja o zastupljenosti razvojnih odstupanja u izgovoru kod ispitanika muškog i ženskog spola, te kod ispitanika koji potiču iz različitih sredina. Analiza grešaka koje dijete pravi u svom izgovoru je veoma važna. Analiza izgovora glasova kod ispitanika u ovom istraživanju pokazuje gotovo jednaku učestalost razvojnih odstupanja u izgovoru kod ispitanika muškog i ženskog spola i trend opadanja razvojnih odstupanja u izgovoru sa porastom hronološke dobi ispitanika, a na uzrastu od 6 godina kod ispitanika nisu prisutna razvojna odstupanja u izgovoru. Morales (2005) navodi da su greške koje prave djeca sa razvojnim artikulacijskim odstupanjima zajedničke greške u govoru djece do 5 ili 6 godine, kada otprilike djeca sa tipičnim razvojem nauče izgovor svih glasova. Rezultati također pokazuju gotovo jednaku distribuciju ispitanika iz urbane i ruralne sredine sa razvojnim odstupanjima u izgovoru, sa nešto malo većom učestalošću ovih odstupanja kod ispitanika iz urbane sredine, posmatrajući općenito, izuzev na uzrastu od 3,5 do 4 godine, gdje su ispitanici iz ruralne sredine imali nešto veću zastupljenost razvojnih odstupanja u izgovoru. U istraživanju McKinnon, McLeod i Reilly (2007) navodi se da su učenici kod kojih je identificiran govorni poremećaj imali veću vjerovatnoću da su u višim sociekonomskim grupama.

Rezultati istraživanja pokazuju da su artikulacijski poremećaji zastupljeni kod 29,69% ispitanika. Poremećaji artikulacije predstavljaju najučestalije govorne poremećaje (Vuletić, 1988; Honová, Jindra i Pešák, 2003; Kovačević i sar., 2004; ASHA, 2004). Smatra se da se tri od pet svih govorno-jezičkih poremećaja odnosi na poremećaje artikulacije (ASHA, 2004). Škarić (1988) smatra se da u predškolskim ustanovama ima 30% djece sa artikulacijskim poremećajima. Office of Scientific and Health Reports (1988, prema Bleile, 2004) navodi da otprilike negdje oko 10-15% predškolske djece ima artikulacijski i fonološki poremećaj, a National Institute for Deafness and Communication Disorders (NICDC) (2004) navodi istraživanja Law i sar., (2000) i Shriberg, Tomblin i McSweeny (1999) koji ističu da se prevalenca artikulacijskih poremećaja u djece u ranom školskom uzrastu kreće oko 2%, među starijom djecom u dobi od 8 godina, a 24.6% među mlađom djecom koja su bila stara 5 godina. Ovaj procenat varira radi različitih dijagnostičkih standarda.

Za logopede je veoma važno da odrede učestalost i oblik određenih tipova grešaka koje djeca prave, nakon "ekperimentalnog stadija" koji može trajati negdje do treće godine. Logopedi često moraju donijeti važnu odluku da li se radi o tipičnim ili atipičnim greškama razvojnog karaktera, odnosno da li postoji mogućnost potencijalne samokorekcije sa sazrijevanjem djeteta (Smith, 1993). Analiza rezultata pokazuje da je distorzija najzastupljeniji razvojni oblik izgovora glasova, nakon koje po učestalosti slijede razvojna supstitucija i kombinacija razvojna distorzija-supstitucija. Distorzije prevladavaju u govoru mlađe djece koji imaju tipični razvoj govora, kao i kod onih sa poremećajima izgovora (Shriberg & Kwiatkowski, 1994, Smit, Hand, Freilinger, Bernthal & Bird, 1990, prema Preston i Edwards, 2010). Rezultati ukazuju da učestalost određenih razvojnih odstupanja u oblicima izgovora glasova slijedi tipični razvojni tok usvajanja glasova i tipične oblike izgovora glasova koje djeca prolaze prilikom usvajanja glasova. Ovi rezultati nalaze svoju potporu u istraživanjima drugih autora Travis (1971) i Vuletić (1987) koji navode da postoji postupnost u usvajanju glasova koja teče od omisije ka supstituciji do distorzije. Travis (1971) navodi da postoji općenito slaganje u različitim studijama da su omisije učestale u ranom životnom dobu i da se smanjuju sa povećanjem hronološke dobi. Supstitucije su također česte u ranom dobu, ali se one smanjuju sa povećanjem starosti djece, tako da distorzije postaju dominantni oblik grešaka u izgovoru, sa povećanjem hronološke dobi. Omisija je uglavnom prisutna kod djece mlađe hronološke dobi, do treće, a rijetko do četvrte godine i to za glasove /r, l, lj/. Dijete preko supstitucija i distorzija ostvaruje pravilan ili nepravilan izgovor, jer se ni omisija ni supstitucija ne zadržavaju dugo, osim u iznimnim slučajevima, koji uglavnom imaju organsko porijeklo (Vuletić, 1987). Shriberg i Kwiatkowski (1994) su u svom istraživanju utvrdili da su od oblika poremećaja artikulacije kod djece sa zakašnjelim govornim razvojem primarno prisutne omisije i supstitucije, dok su kod djece sa normalnim govornim razvojem dominantne greške bile distorzije, nakon kojih su slijedile supstitucije, a omisije su najmanje zastupljene. Poteškoće u učenju produkcije i/ili ispravne upotrebe glasova se mogu manifestovati kroz različite tipove grešaka na glasovima, i ove greške se mogu okarakterizirati na više načina (Preston i Edwards, 2010).

U istraživanju je utvrđeno postojanje vrlo malih razlika u oblicima izgovora glasova između ispitanika iz urbane i ispitanika iz ruralne sredine. Razlike se najvećim dijelom odnose na omisiju, kao oblik izgovora glasova, koja je bilo samostalno ili u kombinaciji sa drugim oblicima izgovora glasova nešto učestalija kod ispitanika iz ruralne sredine. Na osnovu ovih rezultata može se pretpostaviti da ispitanici iz ruralne sredine imaju teže artikulacijske poremećaje, jer omisija više oštećuje govor. Prema Shriberg i sar. (1999) važno je razmatrati sociodemografske varijable, posebno one koje se odnose na urbana, suburbana i ruralna obilježja jer su veoma povezane sa prevalencom artikulacijskih poremećaja. Pregledom literature klasičnih istraživanja artikulacijskih poremećaja i perceptualnih, artikulacijskih, kognitivnih i socijalnih varijabli, Winitz (1969, prema Shriberg i sar., 1999) je zaključio da socijalne varijable doprinose velikoj različitosti u usvajanju govora. Socioekonomski status ima značajnog udjela u djetetovoj okolini, te je stoga bio predmet istraživanja logopeda. Smith i sar. (1990, prema Bernthal i Bankson, 2004) u Iowa-Nebraska normativnoj studiji navode da socioekonomski nivo nije u značajnom odnosu sa artikulacijskom izvedbom. Pregledom literature Bernthal i Bankson (2004) navode da je utvrđen slab odnos između sociekonomskog i artikulacijskog statusa na temelju dostupnih izvještaja. Međutim, veći broj djece koja imaju artikulacijski poremećaj se otkrivaju u nižim socioekonomskim grupama (posebno djeca ispod 4 godine).

Analiza oblika izgovora glasova kod ispitanika predškolske dobi, u odnosu na spol, pokazuje da su ispitanici muškog spola imaju veću zastupljenost svih oblika izgovora glasa kako samostalno, tako i u kombinovano. Djevojčice općenito imaju bolje artikulacijske sposobnosti od dječaka, još od rane životne dobi, što potvrđuju i rezultati drugih studija u kojima se navodi da se ove razlike zadržavaju i kasnije u školskoj dobi. Istraživanja učestalosti artikulacijskih poremećaja su rađena još davno i tada su brojni autori (Wellman i sar., 1931, Poole, 1934, Irwin, 1952 i Templin, 1957, prema Travis, 1971) utvrdili da su djevojčice superiornije u odnosu na dječake u razvoju artikulacijskih vještina (NIDCD, 2004). Salihović i Karić (2000/2001) su u svom istraživanju također utvdile da veći postotak muških ispitanika ima artikulacijske poremećaje. Qvarnstrőm i sar. (1991), Loutonen (1995), Laitinen (1999) navode da dječaci imaju češće poremećaj izgovora, nego djevojčice, a razlog tome je sporiji razvoj artikulacijskih vještina kod dječaka. Sporiji govorni razvoj i fino motorno sazrijevanje kod dječaka objašnjava postojanje razlika u sposobnostima artikulacije između spolova u predškolskom periodu i u nižim razredima osnovne škole (Stevenson i Richman, 1976, Silva, 1980, Beitchman i sar., 1986, prema Laitinen, 1999). U literaturi se navodi da dječaci imaju više grešaka u vidu distorzija, nego djevojčice jer dječaci zaostaju za djevojčicama u motornom razvoju, tako da distorzije u govoru odražavaju kašnjenje ili deficit u motornom govornom procesiranju (Shriberg i sar., 1999).

Analiza učestalost artikulacijskih odstupanja pojedinih grupa glasova pokazuje najveća odstupanja u izgovoru glasova iz grupe sigmatizma, bilo samostalno ili u kombinaciji sa artikulacijskim odstupanjima drugih glasova. Najveća učestalost razvojnih odstupanja u izgovoru utvrđena su pri izgovoru glasova l i lj. Jedan od mogućih razloga za najčešći nepravilan izgovor skupine glasova /c, s, z, č, ć, dž, đ, š, ž/ jeste sama složenost artikulacije navedenih glasova, zbog čega se ovi glasovi kasnije usvajaju između ostalih i u našem jeziku, jer je za njihov

izgovor od izuzetne važnosti pravilno postavljanje govornih organa i stvaranje odgovarajućeg strujanja zraka, u cilju proizvodnje adekvatne frikcije, kako bi se ovi glasovi mogli smatrati ispravno izgovorenim. Osim toga, dentalni konsonanti /c, s, z/ zahtijevaju precizno mjesto izgovora i funkciju vrha i površine jezika, kao i dovoljno prostora za vrh jezika u najvećem prednjem dijelu nepca. Miccio i Ingrisano (2000) navode da afrikati i frikativi predstavljaju dvije grupe glasova koje se kasnije razvijaju i često ih djeca i sa razvojnim smetnjama i ona sa poremećajem artikulacije nepravilno izgovaraju. Djeca koja uče samo jedan jezik, oni kojima je engleski jezik maternji, izgovaraju kasnije, između ostalih frikative, afrikate i velarne glasove, učeći produkcijske karakteristike ovih glasova tek između 4 i 5 godine (Porter & Hodson, 2001, Stoel-Gammon & Dunn, 1985, prema Gildersleeve-Neumann i sar., 2008). Poremećenom izgovoru u hrvatskom jeziku najčešće podliježu konsonanti: frikativi /s, z, š, ž,/, afrikati /c, č, ć, dž/, sonanti /l i r/, a mnogo rjeđe vokali (Vuletić, 1988). U većini slučajeva kod funkcionalnog poremećaja artikulacije, najčešće se nepravilno izgovaraju glasovi /s i z/ (Dodd, 2000). Rezultati obimnog istraživanja izgovora glasova u djece koja su pošla u prvi razred osnovne škole u Češkoj su pokazali da su nakon poremećaja izgovora glasa /r/, u češkom jeziku najčešći artikulacijski poremećaji glasova /s/ i /z/, iz grupe sigmatizma (Honová i sar., 2003). U istraživanju koje su proveli Zečić i sar. (2004) utvrđeno je da su kod predškolske djece, u dobi od pet do sedam godina, najviše oštećeni glasovi /c, s, z, č, ć, dž, đ, š, ž/. U literaturi se navodi podatak da u Finskoj skoro oko 30% djece distorzuje glas /s/, s tim da su distorzije koje se javljaju ispoljavaju u različitim stupnjevima (Sonninen i Sonninen, 1976, prema Laitinen, 1999; Qvarnstrőm i sar. 1991). Ingram (1978, prema Miccio i Ingrisano, 2000) ističe u svom istraživanju da su najčešći oblici nepravilnog izgovora glasova bile distorzije frikativa. Snow, (1963, prema Micco i Ingrisano, 2000) navodi da grupa afrikata i frikativa ima veću proporciju i veći raspon supstitucija, nego drugi konsonanti u engleskom jeziku. Glavni uzrok nepravilne artikulacije glasova /l/, /lj/ i /r/ jeste nepravilno postavljanje artikulatora. Osim toga, česti organski uzroci, najčešće kratak frenulum, mogu kod djece izazvati nepravilan izgovor glasova /l/ i /r/, čak i kada se uradi hirurška intervencija, ukoliko djeca ne idu na logopedski tretman. Rezultati istraživanja Zečić i sar. (2004) su pokazali da je kod predškolske djece, uzrasta od pet do sedam godina, poremećaj izgovora glasova /l, lj/ bio drugi po učestalosti. Lautonen (1995) je u svom istraživanju utvrdio da je više od 95% svih grešaka u izgovoru bilo na glasovima /s/ i /r/. Laine i sar. (1987) su utvrdili da je pored najučestalije distorzije glasa /s/, distorzija bila prisutna i u izgovoru glasa /r/ (kod 3% ispitanika). Poređenje artikulacijskih grešaka među različitim jezicima veoma je teško jer se izgovor glasova, pogotovo onih koji se najčešće nepravilno izgovaraju, razlikuje u većini jezika (Laitinen, 1999).

Rezultati t testa u ovom istraživanju pokazuju postojanje statistički značajnih razlika između ispitanika muškog i ženskog spola u varijablama koje opisuju oblike izgovora glasa/ova i artikulacijsko odstupanje. Winitz i Lawrence (1961, prema Travis, 1971) su utvrdili da su djevojčice u vrtiću superiornije u odnosu na dječake iste dobi u učenju nepoznatih glasova, koji ne pripadaju engleskom jeziku. Otkriveno je da dječaci imaju više neadekvatne pokrete jezika i probleme u koordinaciji ovih pokreta, nego djevojčice, naročito među djecom sa artikulacijskim poremećajima (Qvarnström i sar., 1993b, prema Laitinen, 1999). U istraži-

vanju McKinnon, McLeod i Reilly (2007) navodi se između ostalogu rezultatima da nisu utvrđene statistički značajne razlike u prevalenci između mucanja, poremećaja glasa i artikulacijskog poremećaja kod ispitanika i između četiri socioekonomske grupe.

ZAKLJUČAK

Istraživanja grešaka (različitosti u odnosu na jezik odraslih) koje djeca imaju u svom glasovnom sistemu su jedan važan aspekt o usvajanju jezika kod djece. Za kliničku procjenu najčešće su važne greške koje pogađaju glasove sa najvećom učestalošću javljanja, greške pri izgovoru glasova koji se rano usvajaju, koji su glasovi koji se nepravilno izgovaraju i koji postanu neuobičajeni i privlače pažnju na djetetov govor i često, glasovi u riječima koji su važni djetetu ili njegovoj porodici. Istraživanja grešaka koje djeca prave u svom glasovnom sistemu su od velikog značaja za logopediju, jer informacije o tipičnim greškama pomažu u određivanju normalog kursa usvajanja glasova. Zahvaljući tome, moguće je procijeniti dijete kod kojeg kasni razvoj govora, utvrditi da li je u pitanju dijete sa artikulacijskim smetnjama ili sa fonološkim smetnjama i da li je dijete potrebno uključiti na logopedski tretman, posebno imajući u vidu posljedice koje ne tretirani poremećaji mogu ostaviti na dijete kasnije u školskoj dobi.

LITERATURA

1. Anonymous (2004): Developmental Articulation Disorder. http://www.ldonline.org/abcs_info/ld_types.html
2. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) (2004): http://www.asha.org.
3. Bernthal, JE., Bankson, NW. (2004): Articulation and Phonological Disorders. Boston: Pearson Education, Inc.
4. Bleile, KM. (2004): Manual of Articulation and Phonological Disorders. Infancy through Adulthood. Canada: Thomson Delmar Learning.
5. Dodd, B. (2000): The Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder. London: Whurr Publisher.
6. Gildersleeve-Neumann, CE., Kester, ES., Davis, BL., Peña, ED. (2008): English Speech Sound Development in Preschool-Aged Children From Bilingual English–Spanish Environments. Language, Speech, and Hearing Services in Schools (3) 39: 314–328.
7. Hatibović, Ć., Salihović, N., Redžepović, L. (2001/2002): Poremećaji izgovora u djece. Defektologija 7: 125-131.
8. Honová, J., Jindra, P., Pešák, J. (2003): Analysis of articulation of fricative praealveolar sibilant „S" in control population. Biomed. papers 147 (2): 239-242.
9. Kovačević, R., Salihović, N., Zečić, S., Duranović, M., Junuzović, L. (2004): Prevalenca rotacizma u populaciji školske djece. Defektologija 9-10: 79-82.
10. Laitinen, J. (1999): Associations between dental consonant articulation, orofacial morphology and function in cleft lip/palate. Academic dissertation. Faculty of Medicine of the University of Helsinki.
11. Laine, T., Linnasalo, AL., Jaroma, M. (1987): Articulatory disorders in speech among Finnish-speaking students according to age, sex, and speech therapy. J Commun Disord 20 (4): 327-338.

12. Lautonen, M. (1995): Early speech development, articulation and reading ability up to the age of 9. Pholia Phoniatr Logop 47:10-17.
13. McKinnon, DH., McLeod, S., Reilly, S., (2007): The Prevalence of Stuttering, Voice, and Speech-Sound Disorders in Primary School Students in Australia. Language, Speech, & Hearing Services in Schools 38 (1)1: 5-15.
14. Miccio, AW., Ingrisano, DR. (2000): The Acquisition of Fricatives and Affricates: Evidence From a Disordered Phonological System. American Journal of Speech-Language Pathology 9: 214–229.
15. Morales, S. (2005): Developmental Articulation. http://www.childspeech.net/u_iv_d.html.
16. National Institute for Deafness and Communication Disorders (NIDCD) (2004) http://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/vsl.asp#2.
17. Ohde, RN., Shraf, DJ. (1988): Peceptual Categorization and Consistency of Synthesized /r-w/ Continua by Adults, Normal Children and /r/-Misarticulating Children. Journal of Speech and Hearing Research 31 (4): 556-568.
18. Preston, J., Edwards, ML. (2010): Phonological Awareness and Types of Sound Errors in Preschoolers With Speech Sound Disorders. Journal of Speech, Language and Hearing Research 53: 44-60.
19. Qvarnström, MJ., Laine, MT., Jaroma, SM. (1991): Prevalence of articulatory disorders of different sounds in a group of Finnish first-graders. J Commun Disord 24 (5-6): 381-392.
20. Salihović, N., Junuzović-Žunić, L. (2009): Procjena i dijagnosticiranje artikulacijskih poremećaja. Tuzla. PrintCom d.o.o. Grafički inženjering.
21. Salihović, N., Karić, E. (2000/2001): Prevalenca govornih poremećaja kod osnovnoškolske djece. Defektologija, 6, 67-70.
22. Shriberg, LD., Kwiatkowski, J. (1994): Developmental phonological disorders I: A Clinical profile. Journal of Speech & Hearing Research, (37) 5.
23. Shriberg, LD., Tomblin, JB., McSweeny, JL. (1999): Prevalence of Speech Delay in 6-Year-Old Children and Comorbidity with Language Impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 42: 1461-1481.
24. Smith, AB. (1993): Phonologic Error Distributions in the Iowa-Nebraska Articulation Norms Project: Consonant Singletons. Journal of Speech and Hearing Research 36 (3): 533-547.
25. Škarić, I. (1988): Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje. Zagreb: Mladost.
26. Travis, LE. (1971): Handbook of Speech Pathology and Audiology. New York: Meredith Corporation.
27. Vladisavljević, S. (1981): Poremećaji izgovora. Beograd: Privredni pregled.
28. Vuletić, D. (1987): Govorni poremećaji. Zagreb: Školska knjiga.
29. Vuletić, D. (1988): Poremećaj izgovora. U: Škarić I (1988) Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje. Zagreb: Mladost, 71-73.
30. Vuletić, D. (1990): Test artikulacije. Zagreb: Fakultet za Defektologiju, Sveučilišta u Zagrebu.
31. Zečić, S., Mrkonjić, Z., Duranović, M., Sulejmanović, N. (2004): Govorni status djece u predškolskim ustanovama opštine Gračanica. Defektologija 11: 85-89.

ANALYSIS OF SOUND ARTICULATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Lejla Junuzović-Žunić, Zamir Mrkonjić
University of Tuzla, Faculty of Education and Rehabilitation,
Bosnia and Herzegovina

Summary

The aim of this study was to determine the characteristics of developmental articulation disorders and articulation disorders in children of preschool age. The sample consisted of 1600 children, aged three to seven years. Developmental articulation disorders in children of preschool age are equally present in children from urban and rural areas and equally in males and females, and tend to decline with increasing chronological age until the age of six years. Developmental differences in articulation are characterized mostly by distortions and substitutions of certain sounds. The most common form of articulation disorders in preschool children were distortions of the sounds. Analysis of the results on the frequency of articulation deviation of certain groups of sounds and their combinations showed that the most common deviation was the pronunciation of sounds from the group of sigmatism, either as an independent group of sounds or in combination with other sounds. Developmental differences in the articulation of the subjects were mostly related to the articulation of sounds from the group of lambdacisms and sigmatism. The research showed that there was no statistically significant differences in variables that describe the types of articulation of sounds and articulation characteristics of the sounds, compared to the gender of the subjects, but there were no statistically significant differences between groups of subjects from urban and rural areas. Studies of errors that children make in their sound systems are of great importance for the practical part in speech pathology, because the information about the typical mistakes help determine the course of normal development of sounds and according to this it is possible assess whether and when it is necessary to include the child in speech therapy.

Key words: developmental disorders, articulation disorders

UDC 159.943-056.26/.36-053.4
376.1-056.26/.36-053.4

MOTORIČKI RAZVOJ KAO OSNOVA PSIHOMOTORNOG RAZVOJA DECE OMETENE U RAZVOJU PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Snežana Ilić, Snežana Nikolić
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U radu se analizira značaj motoričkih aktivnosti, kao osnove harmoničnog psihomotornog razvoja predškolske dece i daje pregled mogućeg sadržaja telesnih aktivnosti koje treba implementirati u programe za decu predškolskog uzrasta.

Procena motoričkog razvoja 25. dece ometene u razvoju, uključene u razvojne grupe, izvršena je na osnovu „Dial 3" testa. Rezultati ukazuju da su motoričke sposobnosti dece neočekivano ispod očekivanog za uzrast. Prema najstožijem kriterijumu (SD 16%) od 25 dece, 24 je verifikovano kao „potencijalno zaostajanje", dok samo jedno dete ulazi u kategoriju „u redu".

Sagledavanjem motoričkih sposobnosti i potreba dece ometene u razvoju, analizirajući primenjene predškolske programe, zaključujemo da je realizacija telesnih aktivnosti u odnosu na uzrast i strukturu dece prema dijagnozi, neočekivano mala. Aktivnosti fine motorike pokazuju veću zastupljenost, od aktivnosti koje stimulišu razvoj grubih motoričkih sposobnosti.

Sam izbor aktivnosti u grupi, kao i uključenost dece, vrši defektolog prema raspoloživim sredstvima, znanju, motivaciji i strukturi dece. Potrebno je kompletirati tim u razvojnim grupama i intenzivirati telesne aktivnosti.

Ključne reči: deca sa smetnjama u razvoju, motoričke aktivnosti, predškolski programi

Cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja jeste celovit razvoj svih potencijala deteta, njegovo napredovanje u svim aspektima razvoja, kao i formiranje dečije ličnosti. Ovaj cilj ostvaruje se kroz sistem aktivnosti koje treba izabrati prema potrebama i mogućnostima svakog konkretnog deteta.

Aktivnosti, kojima se realizuju predškolski programi, mogu se didaktički podeliti na: telesne aktivnosti, aktivnosti komunikacije i stvaralaštva, socio-emocionalne aktivnosti i kognitivne aktivnosti.

Cilj telesnih aktivnosti na predškolskom uzrastu je: normalizacija rasta i razvoj motoričkih sposobnosti, čuvanje i unapređenje zdravlja, formiranje navika u oblasti higijene, razvoj voljnih i estetskih osobina ličnosti.

Važnu ulogu ima sticanje iskustava kroz "motorički kanal" o fizičkom svetu u okolini deteta. Dete iskustvo stiče kroz kretanje u fizičkoj stvarnosti, kroz konkretne manipulativne aktivnosti, koje povezuju sa drugim iskustvima.

Telesne aktivnosti doprinose razvoju statomotornih sposobnosti: sedenja, stajanja, puzanja, hodanja, ali i održavanju ravnoteže tela, stabilizaciji lateralizacije, koordinaciji pokreta u svim segmentima i praksičkoj organizovanosti. Senzomotorne aktivnosti razvijaju elementarne pokrete gornjih ekstremiteta, vizuomotornu kontrolu, hvat, manipulativnu spretnost, diferenciranost motorike prstiju.

Dete će ekonomičnije i slobodnije vladati svojim telom, biti spremnije da vlada prostorom i kretanjem u njemu, spremnije da samostalno zadovoljava svoje potrebe i tako kroz pokret održava interakciju sa socijalnom sredinom. S druge strane, celokupna interakcija deteta sa spoljnom sredinom, u različitim razvojnim stadijumima, realizuje se kroz pokret koji jeste upravo glavna poluga njegovog razvoja uopšte (Kamenov, E., 2003). Ako posmatramo dečiji razvoj u celosti, u retko kojoj oblasti razvoja ćemo primetiti takvu ekspanziju, kao u motorici. Evidentan je veliki broj pokreta, koje dete u jednom momentu izvodi, koji pokreti postaju precizniji, koordinisaniji, bolje prilagođeni socijalnoj sredini, zbog brojnih promena, kako u anatomskom, tako i u funkcionalnom pogledu.

Potreba za motoričkom aktivnošću jeste osnovna potreba koja je izražena posebno u detinjstvu. Neaktivnost, naime, dovodi do niza posledica koji se negativno odražavaju po sveokupni razvoj deteta: atrofija muskulature, deformiteti zglobova, opterećenje u drugim aktivnostima, anksioznost. Redovnim i adekvatnim sprovođenjem motoričkih aktivnosti održava se i razvija zrelost neurofizioloških mehanizama, stvara se osnova da dete uspešno organizuje svoje sposobnosti i uspešno zadovolji zahteve vrtića, odnosno škole.

Somatopedski rad u razvojnoj grupi, u tom smislu, podrazumeva stimulaciju motoričkog razvoja, kroz igrolike aktivniosti, koje motorički razvoj dovode do optimalnih ili, u odnosu na potencijal, do maksimalno mogućih nivoa.

Motorička aktivnost je za dete izvor zabave i radosti, nezamenjivi deo svake njegove igre, ona ga čini aktivnim, samopouzdanim, nezavisnim. Kroz nju dete upoznaje sebe, kroz reakcije vršnjaka na njegov motorički izraz dobija povratne informacije, koje mu u tom upoznavanju, pomažu.

Kretanje i radost su od životnog značaja, dobro je da su zajedno ispoljeni i da jedno drugo podstiču i omogućavaju. Za dete predškolskog uzrasta, kretanje bez radosti nema nikakvog značaja, a kada je dete radosno, ono to često ispoljava baš kretanjem. Ovo govori o međuzavisnosti ova dva faktora, potvrđuje tezu da na predškolskom uzrastu treba negovati ovu vezu, ona treba da predstavlja osnov fizičkih aktivnosti dece. U različitim razvojnim perodima deca su različito zainteresovana za pokret i telesne aktivnosti. Prema tome, treba poznavati razvojne norme, odnosno aktuelne sposobnosti svakog deteta. Deci treba pružiti konfornu i pozitivnu atmosferu pri motoričkim igrama. Pokreti treba da proizilaze iz istraživanja, kombinovanja različitih mogućnosti pokreta, iz konkretnih potreba ili ciljeva da se nešto obavi, zadovolji. Pokreti se mogu kombinovati sa tonovima, bojama, rečima..., sa raznovrsnim materijalima, u dobroj atmosferi ("Korak po korak 2", 2002).

Motorički razvoj predstavlja osnovu globalnog razvoja deteta. Motorika predstavlja osnovni preduslov razvitka psihomotornih sposobnosti. Znamo da se razvoj motoričke sposobnosti kreće kroz tri faze, od refleksne, preko

senzomotorne, do razvoja psihomotorne sposobnosti, čiju izvršnu osnovu čini motorička sposobnost (Bojanin, 1998). Razvoj motorike teče paralelno i uzajamno sa kognitivnim, intelektualnim, emocionalnim i socijalnim razvojem. Deprimiranje bilo koje sfere, dovodi do promena u sistemu i kompromitovanja razvoja u svim segmentima. Normalan razvoj motorike, takođe, pozitivno utiče na razvoj mišljenja. Ukoliko je motorička aktivnost kompromitovana, dete biva osujećeno za sticanje ranih iskustava koja su od presudnog značaja za najraniji razvoj mišljenja. Nova iskusta, mogu se u situacionom kontekstu, ponovo aktivirati, bogatiti novim, dovoditi u integraciju sa starim, što sve zajedno vodi razvoju intelektualnog funkcionisanja deteta. Motorika i kognicija jesu u međuzavisnom odnosu, zapravo čine dva segmenta koji omogućavaju funkcionisanje deteta u socijalnoj sredini (Rapaić, Nedović, Nikolić, 1995). Motorno i kognitivno funkcionisanje, samo uslovno razdvojeni, ukoliko ih posmatramo u socijalnom kontekstu, vode ka zadovoljenju određene potrebe, unutrašnjeg motiva, odnosno dostizanja cilja (Rapaić, 1996).

Telesne aktivnosti podrazumevaju sadržaje koji se ostvaruju kroz sledeće oblasti:

1. Raznovrsni oblici kretanja:

Hodanje – dugim i kratkim koracima, na prstima i petama, unutrašnjoj i spoljašnjoj strani stopala, tiho i bučno, uz muziku, uz određeni ritam, brojalicu, uz određeni predmet na glavi, pravo, kružno, vijugavo, hodanje sa naglim zaustavljanjem...Kako izgleda pravilan hod? Položaj tela je uspravan (pravo držanje tela), glava je podignuta (brada 90 stepeni u odnosu na vrat), pogled je upravljen u pravcu kretanja, koraci odmereni, srednje dužine, stopala su postavljena paralelno jedno u odnosu na drugo. Uvežbavanjem pravilnog hoda postiže se bolja opšta koordinacija, pravilnije držanje tela, bolje uspostavljena ravnoteža tela, razvoj muskulature i pravilne posture i pozitivan uticaj na kardiovaskularni i respiratorni sistem.

Trčanje – dugim ili kratkim koracima, na prstima, sa visoko podignutim kolenima, različitog tempa i ritma, sa promenom pravca, slobodno trčanje, trčanje za nekim, ispred nekog, trčanje za loptom bilo koje vrste. Dete ovakvim oblikom kretanja ovladava na uzrastu od 4,5 godine, do tada ga treba podsticati u pravcu razvijanja skladnog i lepog trčanja. Skladno i lepo trčanje, zahteva uspravan položaj tela, kao kod hodanja, s razlikom u nagibu tela: u položaju pri trčanju, nagib tela je veći. Ruke su pored tela, u semifleksiji u zglobu lakta, blago zatvorenih šaka, kreću se napred-nazad prema medijalnoj liniji tela, u koordinaciji sa radom nogu. Noge se kreću u izraženijoj fleksiji u kuku i kolenu (više se odižu kolena), dok se tlo dotiče samo prednjim delom stopala. Razlika u odnosu na hodanje, ako posmatramo dinamiku, položaj i kontakt stopala, u odnosu na tlo, jeste da pri hodanju uvek imamo jednu ili obe noge na tlu, dok kod trčanja nikada obe noge istovremeno ne dodiruju tlo.

Skakanje – skakanje u raznim pravcima (levo, desno, napred, nazad), skakutanje na jednoj nozi, na obe, rastavljenih nogu, sastavljenih nogu, skakutanje po ritmu, uz muzičku pratnju...U okviru ove veštine, bitno je napraviti razliku koja postoji u terminologiji između skakanja, skakutanja i poskakivanja. Naime, u anglosaksonskoj literaturi govori se o "jumping", „hopping", „skipping" terminima

koje mi sve možemo prevesti sa skakanje. Postoji, naime, bitna razlika u izvođenju ovih vrsta „skakanja", a shodno proceni koja je vršena tokom istraživanja, koja je podrazumevala i uvažavala razlike u pomenutim aktivnostima. Neophodno je definisati i bliže odrediti svaki od ovih pojmova u duhu našeg jezika. Termin „jumping" - određuje sunožno skakanje, sa obe noge istovremeno, u vis. Termin „hopping", skakutanje na jednoj nozi, dok je „skipping" poskakivanje prilikom koga se, u produženom koraku, prebacuje ravnoteža sa jedne noge na drugu, u poskocima.

Penjanje – uz stepenice, uz kosu ravan, na razne predmete (stolica, klupa, greda, švedske lestve), uz pomoć nogu, uz pomoć nogu i ruku. Kod penjanja uz pomoć ruku, uz npr. švedske lestve, razvijamo mišiće ramenog pojasa, kao i koordinaciju pokreta.

Puzanje – napred, nazad, u raznim pravcima, vijugavo, na stomaku, na leđima, na boku, sa loptom, između čunjeva, sa nošenjem ili guranjem nekog predmeta.

Provlačenje – kroz ili ispod raznih predmeta (sto, stolica, greda, klupa, obruč, kanap, vijača..) u uzanim prostorima, između raznih prepreka, u kombinaciji sa hodanjem, trčanjem, puzanjem, u obliku poligona.

Kotrljanje – po uzdužnoj osovini tela, po ravnoj podlozi, a zatim po blago kosoj površini. Kod dece se to, igrovno, sprovodi kroz imitaciju, npr. bureta koje se kotrlja, telo je pri tom zgrčeno, kako ne bi došlo do povređivanja.

Šutiranje – jednom i drugom nogom, iz mesta, iz trka, dodavanje lopte nogom, šutiranje u cilj iz mesta, kada je lopta u pokretu i sl.

Udaranje – loptom o tlo, o zid, udaranje lopte jednom rukom, obema rukama, vođenje lopte u miru, u hodu, u trčanju.

Dizanje i nošenje raznih predmeta po obliku, veličini, težini (lopta, čunjevi, vrećice, tegovi, palice - nikako taži od 3kg); od velikog značaja za pravilan rast i razvoj je obuka deteta pravilnom dizanju i odlaganju predmeta, načinima pravilnog nošenja prihvatljivog tereta.

Guranje – težih i lakših predmeta, guranje kolica, raznih predmeta.

Vučenje – kolica i drugih predmeta (kamiona, igračaka sa uzicom..)

Potiskivanje – dvoje dece međusobno, leđima ili dlanovima upiru jedno u drugo u stojećem ili sedećem položaju. Potiskivanje pozitivno utiče na razvoj mišićne snage uopšte, posebno snage ruku.

2. Raznovrsni oblici manipulacije:

Bacanje i hvatanje – različitih predmeta sa različitih udaljenosti (manja udaljenost koja se vremenom povećava), hvatanje ili bacanje predmeta jednom rukom, sa obe, u sedećem, klečećem, stojećem položaju. Ova vrsta aktivnosti pospešuje vizuomotornu kontrolu, koordinaciju ruke, šake, prstiju, funkcionalnu sposobnost gornjih ekstremiteta uopšte.

Gađanje – često se kreće iz kotrljajućeg gađanja prilikom koga gađamo vertikalno ili horizontalno postavljeni cilj na podu (koš, lopta, korpa, obruč, sanduk...), zatim sa manje, a onda sa veće udaljenosti gađamo slično postavljene ciljeve. Na ovaj način razvijamo vizuomotornu kontrolu, koordinaciju, preciznost i funkciju šake i prstiju.

Slaganje – različitih kocki, slagalica, logičnih blokova. Sa motoričkog aspekta slaganje ima uticaj na razvoj skladnog pokreta, manipulaciju uopšte, razvoj fine motorike i vizuomotorne kontrole.

Umetanje, nizanje, skupljanje – različitih sitnih elemenata u niz ili neki sud, teglu, flašu, na nit, skupljanje ili premeštanje zrnevlja iz činije u flašu ili neki drugi sud, odvajanje jedne vrste semena od druge.

Lepljenje – različitih savijenih, gužvanih papirića, zrnevlja u mozaik, kolaž papira.

Provlačenje – nizanje različitih ogrlica, narukvica sa perlama različitih dimenzija, provlačenje kanapa kroz prilagođene kockice i sl.

Sečenje – papira, kartona, po utvrđenoj konturi ili bez nje...

3. Vežbe za razvoj pojedinih mišićnih grupa:

Za razvoj mišića ramenog pojasa – podrazumevaju pokrete koji se vrše u ramenom zglobu, pokreti podizanja i spuštanja ruku, napred, nazad, u jednu i drugu stranu, kružno sa različitim rekvizitima, ili bez njih, u igrolikom karakteru.

Za razvoj leđnih mišića – pokreti savijanja trupa u svim pravcima u stojećem položaju (napred, nazad, bočno, na jednu, pa drugu stranu, sa podignutim ili spuštenim rukama) u ležećem položaju na stomaku, kada dete odiže trup od podloge, "leti kao ptica", "pliva" odnosno odiže ruke od poda raširene u visini ramena ili pored glave, iza glave, pored tela...

Za razvoj trbušnih mišića – u stojećem položaju pregibanja u trupu, visoko podizanje nogu, kao da "koračaju vojnici"... "ko će više podići nogu?" U ležećem položaju isto to, nasuprot sili zemljine teže, podizanje jedne, pa druge noge, obe noge istovremeno, mogu se organizovati u paru, tako da se podižu u sedeći položaj i jedno naspram drugog dodirnu jedno drugom ruke ...

Za razvoj mišića stopala i nogu – bosonoga deca hodaju po neravnom terenu, podlozi, hodaju na prstima, na petama, na bočnoj strani stopala, jednoj pa drugoj. Pokreti stopala sa različitim rekvizitima: kotrljanje valjka, manje flaše, gužvanje papira, čupkanje zamišljene trave, prenošenje nekog predmeta samo stopalom...

4. Aktivnosti kojima se stiče slika o sopstvenoj telesnoj šemi

Korišćenje tela za ostavljanje tragova u pesku, snegu, boji na paparu; šake, otisci stopala, opcrtavanje figure, senke (Nikolić, S., 2003).

METODOLOGIJA RADA

Uzorak istraživanja činilo je 25. dece, koja su pohađala programe sedam razvojnih grupa, na nivou grada Beograda, u šest različitih opština.

Ispitivana deca razvojnih grupa, uzrasta od 4 do 6,11 godina, različito su razvrstana u zatečenoj dokumentaciji predškolskih ustanova. U okviru analize podataka, prema kojima su deca razvrstana, izvršili smo maksimalno grupisanje dijagnoza na sledeći način: sve retardacije, elemente autizma i autizam kao osnovnu dijagnozu,u jednu grupu, višestruku ometenost kao drugu grupu, poremećaj ponašanja i deprivaciju,kao treću, deca sa cerebralnom paralizom ostala su u posebnoj grupi. Svaki korak ovog maksimalnog grupisanja prema dijagnozama predstavili smo kako bi opravdali put i način istog.

Tabela 1 - Distribucije ispitanika prema grupisanim dijagnozama

Dijagnoza	Broj dece
Autizam	14
Višestruka ometenost	4
Cerebralna paraliza	3
Poremećaj ponašanja	4
ukupno	25

Primenjeni instrumenti

Protokol za posmatranje aktivnosti deteta, koji pored opštih podataka sadrži i podatke o zastupljenosti, obliku rada, stepenu podrške i vremenu trajanja aktivnosti: motoričkih (gruba i fina motorika), zdravstveno-higijenskih, kognitivnih, socio-emocionalnih, praktičnih, kao i aktivnosti za razvoj komunikacije i stvaralaštva. Tokom samog procesa posmatranja, uveli smo još jednu kategoriju, a to je kategorija: "bez usmerenih aktivnosti".

Razvojni skrining test (DIAL 3 test), konstruisan za otkrivanje dece sa smetnjama u razvoju na predškolskom uzrastu, omogućava procenu deteta uzrasta od 3 godine i 0 meseci do 6 godina i 11 meseci u oblasti motornog razvoja, razvoja koncepta i razvoja jezika. U samom istraživanju i prikazu rezultata bazirali smo se na proceni motoričkih sposobnosti dece.

Zadaci procene motoričkih sposobnosti obuhvataju aspekte grubih i finih motoričkih sposobnosti.

U oblasti grubih motoričkih sposobnosti: hvatanje, skakanje, skakutanje, skakanje na jednoj nozi.

U oblasti finih motoričkih sposobnosti: građenje kockicama po modelu, opozicija palca i prstiju, rotiranje palčeva jedan oko drugog, sečenje makazama, precrtavanje zadatih modela (oblika, slova), pisanje imena.

Svaki zadatak boduje se prema definisanim skorovima u odnosu na uzrast i za svaki pojedinačni zadatak. Zbir rezultata daje ukupan motorički skor koji iznosi 27 (u okviru maksimalnih postignuća).

Obrada podataka data je prema standardnoj devijaciji od 16%, 7% i 2% (odnosno SD 1,0, SD 1,5 i SD 2,0). Na osnovu ovih vrednosti motorička sposobnost dece može biti određena kao "U redu" ili kao kategorija "Potencijalno zaostajanje".

Motoričke sposobnosti dece, prikaz rezultata sa diskusijom

Tabela 2 - Distribucija ispitanika prema sva tri kriterijuma SD u odnosu na motoričke sposobnosti i kategorije u koje prema postignućima spadaju.

Kategorije	SD kriterijum 2%		SD kriterijum 7%		SD kriterijum 16%	
	Br.dece	%	Br.dece	%	Br.dece	%
Potencijalno zaostajanje	18	42.9%	20	47,6%	24	57,1%
U redu	7	16.7%	5	11.9%	1	2,4%

Tabela 3 - Distribucija rezultata postignutih prilikom procene finih motoričkih sposobnosti na zadatku hvatanja.

Hvatanje skor	učestalost	%	Kumulativni %
0	9	36.0	36.0
1	6	24.0	60.0
2	3	12.0	72.0
3	3	12.0	84.0
4	4	16.0	100
ukupno	25	100	

Pri proceni hvatanja, devet ispitanika pokazalo je ocenu 0, od maksimalnih 4, koliko je predviđeno testom. Zapažamo da 60% ispitanika na ovom zadatku ima rezultat 0 i 1.

Tabela 4 - Distribucija rezultata postignutih prilikom procene grubih motoričkih sposobnosti na zadatku skakanja.

Skakanje skor	učestalost	%	Kumulativni %
0	8	32.0	32.0
1	9	36.0	68.0
2	4	16.0	84.0
3	3	12.0	96.0
4	1	4.0	100
ukupno	25	100	

Na testu „Skakanje", 68% dece ima skor 0 i 1, od maksimalnih 4.

Tabela 5 - Distribucija rezultata postignutih prilikom procene finih motoričkih sposobnosti na zadatku građenja kockicama.

Građenje kockama skor	učestalost	%	Kumulativni %
0	2	8.0	8.0
1	13	52.0	60.0
2	5	20.0	80.0
3	2	8.0	88.0
4	3	12.0	100
ukupno	25	100	

Test "Građenje kockicama," pokazuje vrlo nizak nivo postignuća; kod 80% dece beležimo skor od 0, 1 i 2 od maksimalnih 4; samo 20% dece prelazi 50% od očekivanog za uzrast, u oblasti fine motorne sposobnosti.

Tabela 6 - Distribucija rezultata postignutih prilikom procene finih motoričkih sposobnosti na zadatku opozicije palca i prstiju.

Opozicija palac i prsti skor	učestalost	%	Kumulativni %
0	9	36.0	36.0
1	7	28.0	64.0
2	3	12.0	76.0
3	6	24.0	100
ukupno	25	100	

Na testu "palac i prsti'' 36% dece (9 od 25) ima rezultat 0; 64% dece ne prelazi ni polovinu očekivanog za uzrast u ovoj oblasti.

Tabela 7 - Distribucija rezultata postignutih prilikom procene finih motoričkih sposobnosti na zadatku sečenja makazama.

Sečenje makazama skor	učestalost	%	Kumulativni %
0	14	56.0	36.0
1	3	12.0	60.0
2	5	20.0	72.0
3	2	8.0	84.0
4	1	4.0	100
ukupno	25	100	

Upotreba makaza kod 88% dece je ispod prosečne za uzrast, samo troje dece od ukupno 25 pokazuje zadovoljavajuće sposobnosti.

Tabela 8 - Distribucija rezultata postignutih prilikom procene motoričkih sposobnosti na zadatku precrtavanja po modelu.

Precrtavanje skor	učestalost	%	Kumulativni %
0	18	72.0	72.0
1	2	8.0	80.0
2	4	16.0	96.0
4	1	4.0	100
ukupno	25	100	

Samo jedno dete uspelo je da odgovori u potpunosti na zadatak i ima maksimalni mogući skor 4; 72% dece ima skor 0 (18-oro dece od 25).

Tabela 9 - Distribucija rezultata postignutih prilikom procene motoričkih sposobnosti na zadatku pisanje imena.

Pisanje imena skor	učestalost	%	Kumulativni %
0	24	96.0	96.0
4	1	4.0	100.0
ukupno	25	100	

„Pisanje imena“ kao najzahtevniji i poslednji zadatak u proceni motoričkih sposobnosti, sledstveno predhodnim rezultatima, pokazuje da 96% dece nije uspešno uradilo ovaj zadatak, odnosno, da je samo jedno dete sposobno da napiše svoje ime.

Tabela 10 - Distribucija ispitanika prema postignućima u motoričkim sposobnostima, a prema dijagnozi

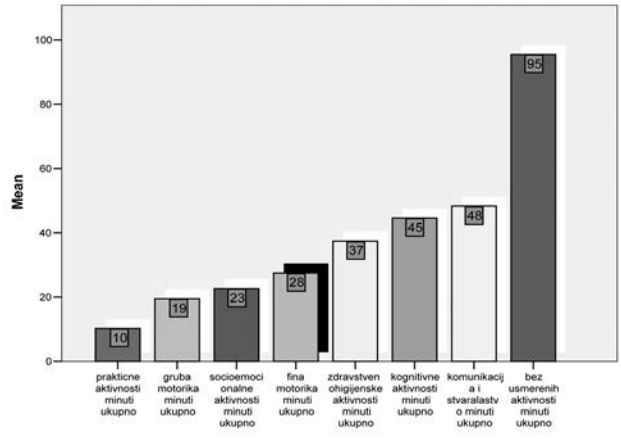
Dijagnoza	Broj dece	Srednja vrednost motorički skor
Autizam	5	12.80
Višestruka ometenost	4	13.0
Retardacija	9	12.44
Cerebralna paraliza	3	6.67
Poremećaj ponašanja	4	19.25
ukupno	25	

Prema kriterijumima "Dail 3 testa", 25. dece našeg uzorka je moglo da uđu u testom predviđenu obradu podataka. Analiza je izvršena prema sva tri ponuđena kriterijuma standardne devijacije (u daljem teksti SD) od 2%, 7% i 16%. U svim ponuđenim kriterijumima utvrđujemo visok procenat motoričkih smetnji (programom određen kao "potencijalno zaostajanje"), odnosno, uočavamo jako nizak ukupan motorički skor. Prema najstrožijem kriterijumu (SD 16%) od 25 dece, 24 je verifikovano kao "potencijalno zaostajanje", dok samo jedno dete ulazi u kategoriju "u redu". Prema najblažem kriterijumu (SD 2%) iz ove grupe izdvojeno je 18 dece koja potencijalno zaostaju, dok su sedmoro njih u kategoriji "u redu".

U samoj proceni, nalozi su postavljeni tako da idu od lakših i jednostavnijih, ka težim i složenijim, od procene grube preko fine motorne sposobnosti, preko procene diferenciranosti motorike prstiju, do same grafomotorne sposobnosti, prateći tako teorijske zakonitosti razvoja motorne sposobnosti uopšte. Uočavamo da su rezultati sve slabiji iz zadatka u zadatak.

Zastupljenost aktivnosti, prikaz rezultata sa diskusijom

Grafikon 1 - Prikaz zastupljenih aktivnosti



Motoričke aktivnosti zastupljene su i analizirane kroz fine i grube motorne aktivnosti. Ono, što u odnosu na uzrast i strukturu dece prema dijagnozi, jeste neočekivano, to je da su na celom uzorku više zastupljene aktivnosti fine motorike, od aktivnosti koje stimulišu razvoj grube motorne sposobnosti. Kako ovu činjenicu možemo objasniti? Motorička sposobnost dece, raspoloživi prostor i dostupna oprema, kao i vreme koje vaspitač ima na raspolaganju, sigurno su faktori koji uslovljavaju dominaciju ovih aktivnosti.

Gruba motorna aktivnost najviše je stimulisana u razvojnoj grupi "Cerak". Aktivnosti se sprovode isključivo grupno, deca mogu da isprate zahteve i imaju mogućnost da ih i oganizuju u postojećem, prostranom holu, u kome postoje sprave: mali i veliki tobogani, gusenica za provlačenje, ljuljaška, kozlić za preskakanje. Deca sa radošću prihvataju ove aktivnosti, trče po holu, bivaju usmeravana ka pojedinim spravama. Ova vrsta aktivnosti biva stimulus, nagrada, za uspešno urađene aktivnosti, koje se, pre toga, sprovode u njihovoj prostoriji.

Fina motorna aktivnost u najvišem stepenu zastupljena je u razvojnoj grupi "Pčelica". Često u organizaciji ove grupe, deca sede za stolovima i individualno obavljaju zadate aktivnosti. U ovakvom ambijentu, gledajući motoričke aktivnosti, više su upućeni na aktivnosti za razvoj fine motorike.

Sam izbor aktivnosti u grupi, kao i uključenost dece, vrši defektolog prema raspoloživim sredstvima, znanju, motivaciji i strukturi dece. U samoj izrada programa motoričkih aktivnosti u razvojnim grupama mora sagledati razvojne potrebe deteta, njegove mogućnosti, sposobnosti, interesovanja i motivaciju. Periodične evaluacije postignuća pokazaće efikasnost primenjenih programa. Ovo su obavezni elementi koji treba da stoje u dokumentaciji deteta. Dokumentaciju treba osmisliti jednako na nivou svih razvojnih grupa.

ZAKLJUČAK

U okviru zastupljenih aktivnosti programa razvojnih grupa, neophodno je osmisliti veći broj aktivnosti koje podržavaju, stimulišu razvoj statomotorike, a u skladu sa uzrastom i potrebama dece. Kod stimulacije finih motoričkih sposobnosti, treba voditi računa o razvojnom sledu. Grafomotorne sposobnosti treba razvijati pred polazak u školu, ali tek pošto je dete usvojilo niz razvojno nižih sposobnosti: vizuelna percepcija, lateralizacija, orijentacija u prostoru itd.

Polazeći od sposobnosti dece, ali i njihovih potreba, predškolski program treba da ponudi sadržaje i aktivnosti koji će najpotpunije delovati na razvoj deteta.

Poseban značaj na razvoj u preškolskom uzrastu ima igra deteta! Igra, kroz sve aktivnosti programa, predstavlja preduslov uspešnosti realizacije programa.

Igra nosi niz karakteristika koje joj daju vodeću ulogu u razvoju deteta:

a) igra je prva manifestacija sposobnosti deteta da sopstveno iskustvo pretvori u nešto zamišljeno i da svoju svest upotrebi na nov i jedinstven način;

b) igra je jedinstven čin u kome se aktiviraju svi psihički domeni i potencijali malog deteta. Zbog toga, vaspitač kroz igru razvija, usavršava, oplemenjuje, kultiviše: motoriku, kogniciju, maštu, volju, i sl..

c) igra je poseban oblik učenja. Dete teži da razume i ovlada onim, što za njega ima lični smisao i značenje. Ono ima potrebu da razume svet koji ga okružuje i da njime ovlada. Ono treba praktično da isprobava, proverava, ispituje i to mu

moramo dopustiti kroz osmišljene aktivnosti, a u skladu sa njegovim interesovanjem. Važno je da detetu pružimo dovoljno mogućnosti da se spontano i slobodno igra isto koliko i da organizovano primenjujemo sistem različitih igara: motoričke, muzičke, jezičke, likovne, dramske, matematičke i sl. (Službeni glasnik RS- 1996).

Motoričke igre treba da su zastupljene u većoj meri, organizovane u prostoru vrtića ili napolju, uz muziku ili određeni, za decu stimulativan, ritam. Organizacija poligona uslovljava korišćenje različitih oblika kretanja i korišćenje različitih rekvizita. Bitno je da dete, pre neko nauči da drži olovku, zadovoljno baca i hvata loptu, trči, provlači se i preskače različite prepreke. Motoričke igre mogu biti uvod u usmerene aktivnosti, mogu biti predah od aktivnosti koje decu postavljaju u sedeći, miran položaj i završne aktivnosti, kao nagrada, za dobra postignuća, u drugim aktivnostima.

Kao ideju za realizaciju motoričkih igara, navodimo nekoliko primera:

Plesne igraonice: u krugu igraonice parovi se drže za loptu i sa njom se uz muziku okreću, igraju u mestu, šetaju, nose loptu različitim delovima tela (leđa, stomak, ruka).

Lik u ogledalu: u paru se igra, tako što jedno dete igra uz muziku, a drugo pokušava da ga prati, imitira.

"Četvoronožne igraonice": koristimo prostor ispod jednog ili dva stola. Deca oponašaju kretanje životinja koje su izabrali: pas, rak, gusenica, meda..

"Avioni": deo prostora za igru označen je kao aerodrom, deca leže kao avioni na aerodromu. Kada uđu putnici, lete po prostoru za igru. Uz put sleću na razne aerodrome (stolica, prostirka...), modifikacija moguća i za *"Auto"* (odmaraju u garaži, pumpi, servisu..)

"Trke": svako dete ima jastuk, prostirku, vrećicu, predmet, i kad trka počne gura svoj jastuk, što brže po stazi, do obeleženog cilja

"Linije": igra se u više parova. U paru jedno dete crta liniju ispred drugog, koje po toj liniji vozi automobil.

"Skriveno blago": Dete iz kutije prospe svoje blago (lopte, igračke...) a druga deca nastoje da skupe što više prosutog "blaga".

"Mala košarka": sa linije ubacuju loptu u korpu koja može biti na podu, stolici, deca ubacuju stojeći, sedeći, ležeći..., kotrljajući loptu (mogu se i međusobno dodavati).

"*Balon"*: igra počinje malim krugom koji predstavlja mali balon, tako što se sporim pokretima (dece koja se drže za ruke) unazad šire i postaju veliki balon. Pesmica: *"rasti rasti balon mali da postaneš balon pravi. Samo nemoj da nam pukneš i na decu hukneš."* Neko može reći PUŠKA na šta balon puca (deca se puste i padaju po prostoru).

"*Mimoilaženje"*: prostor igraonice je klupa po kojoj se deca mimoilaze noseći: loptu, vrećicu, "kofere".

"Gađanje": pikado (lepljivim lopticama u metu). Gađanje čunjeva postavljenih na klupu, stolicu, pod. Gađanje loptama, deca su podeljena u dve ekipe, igralište na dva dela. Obe grupe teže da što pre izbace sve lopte iz svog dela terena!

„*Đubretari*": jedno dete je kamion (vuče kutiju), a druga deca su čistači koji nogama (bosi) ubacuju u kamion što mogu više sitnih predmeta (papirići, sunđeri, klikeri...).

„*Snagatorska igraonica*“: u krugu igraonice postavljene su dve podloge (jastuk, prostirka, strunjače..) Deca se postave na podloge i ‚odmeravaju snage“, nogama, rukama, sedeći. Igra je završena kad jedna podloga izađe iz kruga. Deca mogu uzajamno da se u parovima potiskuju: jedno naspram drugog, jedno leđima, drugo rukama, nogama u sedećem položaju, jedno vuče, a drugo se opire.

„*Provlačenje ispod para*“: jedno dete pravi tunel da se drugo provuče (kroz noge, ruke, ispod stomaka..)

„*Balon*‘,: igra počinje malim krugom koji predstavlja mali balon, tako što se sporim pokretima (dece koja se drže za ruke) unazad šire i postaju veliki balon. Pesmica: *‚rasti rasti balon mali da postaneš balon pravi. Samo nemoj da nam pukneš i na decu hukneš.*“ Na reč „puška“, balon puca, a deca se puste i padaju po prostoru.

„*Trkačke igraonice*“: jedno dete u paru zakači rep (traka, kesa) za pantalone ili suknjicu, a drugo ga juri da mu uzme rep.

„*Preskoči potok*“: preko obeleženog prostora (potok), deca pokušavaju da preskoče, birajući mesto.

„*Vozovi*“: deca naprave nekoliko vozova držeći se za ruke, ramena, za bluze i kreću se po prostoru za igru.

„*Odbojka sa balonima*“: u raznim vidovima, sama deca odbijaju balon pazeći da se ne sudare sa drugima, odbijaju u paru, od zid...

Edukatori ne moraju biti vešti u sportovima, ali moraju da razviju sposobnost za otkrivanje grešaka i mogućnost da nauče zadatak koji detetu daju, da bi imali iskustvo za te pokrete ili aktivnost. Stručnjak mora biti sposoban da da povratnu informaciju detetu koje nije postiglo dobar rezultat. Generalno, mnogo je bolje ukazati kada ili gde je dete napravilo grešku, šta ona predstavlja i dati mu savet za ispravku, nego mu reći da nije izvršio dobro. Neuspeh je demotivišući faktor. Edukator korisnom povratnom informacijom razvija unutrašnji osećaj učenika za model pokreta. Zamena manje uspešne navike izvođenja veštine nekom drugom i uspešnijom, daleko je teža, ako je pogrešno izvođenje praktikovano duže vreme. Važno je istaći da je veštinu, koju je dete steklo kroz niz godina, izuzetno teško promeniti za kratko vreme i bez posledica.

Na pitanje koliko aktivnosti treba da traju, da li igre ili vežbe treba da budu pojedinačne (individualne) ili grupne, kada je potreban odmor, odgovor treba tražiti u analizi zadatka, proceni kapaciteta dece za učenje, motivaciji, stepenu zamora.

Višemesečna opservacija deteta, procena psihomotornog razvoja i uočavanje razvojnih disfunkcija su osnov za preventivno-korektivni rad kroz individualizovani program podrške, individualizovani edukativni program i obaveznu evaluaciju primenjenog programa.

LITERATURA

1. Bojanin, S. (1985): Neouropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
2. Gligorović–Jovanović, M. (1999): Specifičnosti organizacije neuropsihičkih funkcija kod dece sa lakom mentalnom retardacijom, Beogradska defektološka škola, br. 2 -3, str. 95 – 106, Beograd.
3. Grupa autora (2002): Korak po korak 2, vaspitanje dece od tri do sedam godina, Kreativni centar, Beograd.
4. Došen LJ., Gačić-Bradić D. (2005): Vrtić po meri deteta, Save the children, Beograd.
5. Đorđević, S. (2003): Mogućnosti učenja motornih veština kroz nastavu fizičkog vaspitanja, Magistarska teza, Defektološki fakultet, Beograd.
6. Ilić S. (2007): Evaluacija motoričkih aktivnosti u programima razvojnih grupa, Magistarska teza, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
7. Kamenov, E. (1997): Metodička uputstva za model B osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina, Odsek za Pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača u Kikindi, Novi Sad.
8. Kamenov, E. (1995): Model osnova programa vaspitno obrazovnog rada sa predškolskom decom, Odsek za Pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača u Kikindi, Novi Sad.
9. Miljković, A. (1982): Deca ometena u razvoju, prema: Deca sa smetnjama u razvoju u Srbiji, (2004), Save the children UK.
10. Nikolić, S. (2003): Metodika vaspitno-obrazovnog rada s telesno invalidnom decom predškolskog uzrasta, Defektološki fakultet, Beograd.
11. Nikolić, G. (2007): Deca sa smetnjama u razvoju u redovnom i specijalnom sistemu obrazovanja i vaspitanja, Zbornik rezimea, Dani defektologa Srbije, Vrnjačka banja.
12. Nikolić, S., Ilić, S. (2005): Predškolsko vaspitanje i obrazovanje dece sa motoričkim poremećajima, poglavlje u tematskom zborniku „Školovanje dece sa motoričkim poremećajima“, BIG, Beograd.
13. Petrović, M. (2000.): Panorama predškolstva. Pedagoško društvo Srbije i Kreativni centar, Beograd.
14. Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1986): Intelektualni razvoj deteta, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
15. Radulović, K. (1982): Uticaj psihomotorne organizovanosti lako mentalno retardirane dece na prilagođenost i uspeh u školi, Doktorska disertacija, Defektološki fakultet, Univerziteta u Beogradu.
16. Rapaić, D., Ivanuš, J., Nedović, G. (1996): Izvođenje pokreta kod mentalno retardirane dece, Beogradska defektološka škola, br:1, Beograd.
17. Rapaić, D. (1996): Cerebralna paraliza, praksičke i kognitivne funkcije, Defektološki fakultet, Beograd.
18. Reforma sistema predškolskog vaspitanja u Srbiji (2001): Komisija za reformu predškolskog vaspitanja, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd.
19. Stošljević, L., Rapaić, D., Stošljević, S., Nikolić, S. (1997): Somatopedija, Naučna knjiga, Beograd.

MOTOR ABILITY AS A BASIS OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Snežana Ilić, Snežana Nikolić
University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

In this work we do some analysis to emphasize motor activities as the base of harmonic development of preschool children and gave some project proposal for implementing these activities in preschool programs.

According to results during the screening of motor ability of 25 children in developmental groups by Dial 3 test, motor ability of those children is at a very low level. In fact ''Potential delay'' is a characteristic of 24 children and just 1 is in category ''OK'' in standard deviation of 16%.

When addressing motor ability needs of these children and in analyzing preschool programs, a conclusion can be drawn that there aren't enough motor activities for the children with this kind of disability especially when they are in preschool period. In preschool programs there are more activities for fine motor ability than the activities for the developing gross motor ability.

Which activities and how many children will be involved depend on the special educator. Their motivation, knowledge, tools and equipment for children are crucial in choosing the right activity. We need to involve all kinds of special educators in preschool institutions and do more intensive motor activities in these programs.

Key words: children with disability, motor activities, preschool programs.

UDC 159.937-053.2
159.946.4-053.2

POVEZANOST VIZUO SPACIJALNIH SPOSOBNOSTI I GRAFOMOTORNOG IZRAŽAVANJA KOD DECE

[1]Špela Golubović, [2]Bojana Praštalo-Dimitrov
[1]Medicinski fakultet, Novi Sad, [2]ŠOSO "Milan Petrović", Novi Sad

Formiranje i usavršavanje grafomotornih veština povezano je sa brojnim faktorima. Neki od njih vezani su za razvoj i sazrevanje pojedinih struktura i funkcija, a drugi za proces učenja i vežbanja.

U ovom radu analizirali smo odnos između osnovnih vizuo-spacijalnih sposobnosti i grafomotornog izražavanja kod dece.

Uzorak je činilo 90-toro dece uzrasta od 7-10 godina. U svrhu procene razvijenosti vizuospacijalnih sposobnosti uključenih u process grafomotornog izražavanja primenjen je Spatial Abilities Test (TAS), a u cilju procene grafomotorike kao praksičke aktivnosti primenjen je Test lineacije. Spatial Abilities Test primenjen je, uz dozvolu autora testa, i u cilju dalje provere njegove pouzdanosti i korelacije se drugim testovima.

Rezultati rada pokazuju da su postignuća na grafomotornim zadacima povezana sa postignućima na vizuospacijalnim zadacima. Regresinom analizom dobijena je visoka vrednost koeficijenta multiple korelacije od 0,79 , kao i statistička značajnost korelacije je na nivou F=146.02, p=0,000 što upućuje na značajnu povezanost posmatranih komponenti vizuospacijalnih sposobnosti i grafomotornog izražavanja. Nije nađena statistički značajna razlika u uspešnosti na testovima među polovima. Bolje poznavanje i razumevanje povezanosti grafomotorne i vizuospacijalne organizovanosti doprineće objektivnijoj proceni detetovih sposobnosti.

Ključne reči: vizuo-spacijalne sposobnosti, grafomotorika

UVOD

Pisanje je veština koja se razvija postepeno i čini, kako sredstvo komunikacije tako i način izražavanja. Kompleksan proces pisanja integriše vizuelne, motorne i konceptualne sposobnosti i predstavlja važan način kroz koji dete demonstrira svoje znanje. O samom procesu ovladavanja grafomotornim veštinama najčešće se govori u okviru isticanja teškoća vezanih za proces opismenjavanja dece ili u sklopu nekih patoloških promena koje su praćene deficitima ovih sposobnosti (Chang, Yu, 2010; Rosenblum, Aloni, Josman, 2010; Cohen, Ricci, Kibby, Edmonds, 2000). Proučavanje samog procesa ovladavanja veštinom pisanja moglo bi se podeliti u dva perioda. U prvom periodu koji bi se odnosio na 1970.

godinu akcenat istraživanja je stavljen na značenjsku formu napisanog, spelovanje i gramatičku tačnost. U drugom periodu vezanom za 1980.godinu akcenat je pomeren na sam proces izvođenja pisanja odnosno na izvođenje grafomotorne aktivnosti. Na taj način istaknuto je da se teškoće u pisanju ne moraju odnositi samo na spelovanje i tačnost već da su povezane i sa planiranjem, izvođenjem i kontrolom same grafomotorne aktivnosti. Značaj dečijeg grafomotornog izražavanja kao znaka napredovanja u kognitivnim procesima opisan je od strane Freemana 1980, a zatim i njegovog sledbenika Thomasa (1995). On je istakao da planiranje strategija, organizacija i orijentacija u grafomotornom izražavanju mogu uticati i doprineti savladavanju veštine pisanja.

Daleko je manje interesovanje i bavljenje proučavanjem faktora koji su povezani sa savladavanjem grafomotornih veština. Istovremeno praksa pokazuje neophodnost poznavanja faktora koji su uključeni u sam proces savladavanja ovih veština kako bi se moglo bolje pristupiti izradi plana pomoći deci sa teškoćama u pisanju. Ono u čemu se autori slažu jeste da je savladavanje grafomotornih veština povezano sa procesom sazrevanja i da se razvija podučavanjem. Najčešće se savladavanje grafomotornih veština povezuje sa ovladavanjem motoričkim veštinama. Međutim, motoričke sposobnosti i veštine su samo jedan od neophodnih faktora. Ovaj komplesni proces integriše brojne vizuelne, motorne i kognitivne sposobnosti koje su povezane sa grfomotornim veštinama. Faktori povezani sa usvajanjem grafomotornih sposobnosti su brojni i najčešće se dele na spoljašnje i unutrašnje. Grafomotorne sposobnosti, posmatrane kroz samo izvođenje motorne radnje, često se dovode u vezu sa upotrebom pribora za pisanje, instrukcijama i načinom podučavanja, hvatom olovke (Scholten, Hamerling, 2005; Mercer, Mercer, 1985). Ovakve instrukcije se zadržavaju na držanju pribora za pisanje, učenju slova i održavanju adekvatnog prostora i proporcije u pisanju. Većina napora se svodi na čitkost i brzinu pisanja. Neki od faktora vezani su za razvoj fine mišićne koordinacije, kontrola oko ruka, posturalni status (Golubović, Rapaic, 2008) dominantnu lateralizovanost (Molfese, Segalowitz, 1988) određeni nivo razvijenosti kognitivnih/jezičkih sposobnosti (Exner, Handerson, 1995), integraciju kognitivnih, perceptualnih i motornih veština (Thorne, 2006; Del Giudice,et al. 2000). Uz motorne i praksičke aktivnosti, jasan vizuelni opažaj i spacijalna percepcija, postavljaju se kao značajni u procesu formiranja grafičkih simbola.

Pored isticanja značaja neuro mišićne zrelosti u literaturi se navodi kognitivni model koji upućuje na četiri osnovna koraka kada je u pitanju vršenje grafomotornih zadataka po već zadatom modelu, a to su: vizuospacijalna analiza, pravljenje plana, izvršenje i kontrola procesa (Grossi &Trojano, 2001; Roncato, Sartori, Masterson, Rumiati 1987).

Vizuo perceptivne veštine omogućavaju spacijalnu analizu figure identifikujući relacije među elementima i između elemenata i papira na kome oni treba da budu precrtani. Pored toga ove veštine omogućavaju vizuelno razlikovanje oblika, procenu veličine i odnosa u prostoru, odredjivanje linija i uglova, predstavljanje delova u odnosu na celinu, sposobnost planiranja, tačnu interpretaciju (Miller,1986). Kod razvijenih vizuospacijalnih funkcija potrebno je da na prvom mestu postoji topografska orijentacija, analiza prostornog rasporeda figura i linija u prostoru i grafomotornom polju (Pavlović, 1996).

Motorno planiranje i izvršenje je sposobnost da se planira i izvrši motorna akcija i ponašanje. Kada dete reprodukuje jednostavan ili složen oblik, ono prethodhodno planira niz sekvenci koje će izvesti uzimajući u obzir prostorne odnose medju njima. Posmatrano na ovaj način pisanje se može posmatrati kao konstrukcijski zadatak. Sledeći korak je pravljenje plana pisanja i izbor procedura kojim će se redom elementi reprodukovati. Plan konstrukcije se čuva u kratkoročnoj memoriji onoliko dugo koliko je potrebno da se on prenese u motorni program.

Egzekutivna faza počinje crtanjem pri čemu kinestetički fidbek omogućava dobro slaganje između motornog plana i motornog izvršenja. U ovoj fazi neophodna je skladna aktivnost svih mišićnih grupa, dobar mišićni tonus i dobra vizuomotorna koordinacija koja obezbeđuje celokupnije praćenje pisanja. Poslednja faza se ogleda u stalnoj kontroli tačnosti reprodukovanja datog oblika kroz poređenje sa modelom. U istraživanju koje su sprovele Antropova i Koljcova (1986) posmatrani su kvalitativni vremenski parametri grafičkih pokreta i dinamika mišića u situaciji kada deca izvode grafičke pokrete bez vizuelne kontrole. Odsustvo vizuelne povratne informacije, pri najrazličitijim oblicima senzomotorne delatnosti, pa dakle i pri izvodjenju grafičkih pokreta, dovodi do pogoršanja kvaliteta rada.

Opadanje uloge koju vizuospacijalna funkcija ima pri izvodjenju grafičkih pokreta povezana je ne samo sa mehanizmima uspostavljanja navike izvodjenja grafomotornih pokreta već i sa uzrasnim razvojem motoričkih centara (Antropova, Koljcova, 1986). Prema kognitivnom modelu neuspeh u reprodukciji može biti uzrokovan promenama u vizuospacijalnim procesima, promenama u sposobnostima spacijalne reprezentacije, ograničenjima u procesima planiranja i programiranja ili problemima u koordinaciji oko ruka. (Cohen et al.2000; Grossi &Trojano, 2001).

Za početni period razvitka grafomotornih veština karakteristični su: zaokupljenost deteta grafičkim znacima, odvojeno ispisivanje svakog pojedinog elementa, duge pauze, izuzetna sporost, mnogo suvišnih pokreta, neujednačenost grafičkih formi, struktura pokreta i mišićna naprezanja. Promena položaja ruke za vreme pisanja menja medjuodnose njenih delova i izaziva odredjenu nestabilnost prilikom izvodjenja zadatka.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja je procena grafomotornog izražavanja kod dece mlađeg školskog uzrasta u odnosu na razvijenost vizuospacijalnih sposobnosti.

Cilj ovog istraživanja je da utvrdi povezanost uspešnosti u grafomotornom izražavanju sa vizuospacijalnim sposobnostima kod dece mlađeg školskog uzrasta, i da sagleda i utvrdi aspekte ove povezanosti kroz analizu pojedinih primenjenih testova i postignuća na tim testovima

Uzorak

Uzorak je sačinjavalo 90-or dece starosti 7-10 godina koji pohađaju od I-IV razreda osnovne škole u Sremskim Karlovcima. Od ukupnog broja dece bilo je 35 (39%) dečaka i 55 (61%) devojčica. Uzorak su činili ispitanici za koje je od strane pedagoško psihološke službe škole dobijen podatak da su deca prosečnih intelek-

tualnih sposobnosti i da nemaju oboljenja centralnog nervnog sistema. Nije vršeno ujednačavanje ispitanika prema socioekonomskom statusu niti obrazovnom nivou roditelja. Za sprovođenje istraživanja dobijena je saglasnost škole i roditelja dece.

Instrumenti

U istraživanju su korišćena dva testa.

Za procenu grafomotornih sposobnosti korišten je test lineacije (Ćordić, Bojanin, 1992). Procena kvaliteta lineacije sastoji se u davanju niza grafomotornih zadataka koje ispitanik treba da završi. U toku rada opisuje se kako ispitanik radi, brzina kojom radi, kako drži olovku, da li ima nuspokrete i ako ima koji su. Procenjuju se takodje ujednačenost pritiska na hartiju, nazubljenost linije, održavanje pravca, ujednačenost pri izvodjenju udubljenja i ispupčenja, kvalitet okruglina i sl. Izvodjenje simultanih pokreta procenjuje se pri izvodjenju osmica, i dve vrste talasa, što je preduslov upešnog izvodjenja grafomotornog čina. Ocenjuje se 10 ajtema, ocenom uspešan (1), delimično uspešan (0, 5) i neuspešan (0).

Drugi test je Spatial Ability Test (TAS) (Femina, Senese, Grossi, Venuti, 2009) namenjen deci 4-11 godina u cilju procene vizuospacijalnih procesa uključenih u proces pisanja kod dece. Test se sastoji iz pet delova: Vizuelna analiza, Preliminarna analiza zadatka, Centralna organizacija zadatka, Vizuomotorna koordinacija i Izvršenje. Svaki od datih delova sastoji se od više supskala. Prilikom zadavanja svaka supskala ima dva probna zadatka kako bi se proverilo da li je dete razumelo zadatak. Ocenjuju se tačni odgovori za svaki zadatak. Za potrebe ovog rada prikazani su rezultati samo onog dela koji se odnosi na vizuospacijalne i grafomotorne sposobnosti. Deo koji se odnosi na vizuospacijalne sposobnosti (VS) sastoji se od supskala koje sadrže ajteme poređane po težini koji se prezentuju detetu. Ocenjuje se tačan odgovor. Supskale su: Procena dužine (PL), Procena orijentacije (PO), Prostorni odnosi (SR), Identifikacija jednostavnih oblika (SS). Drugi deo koji se odnosi na grafomotorno izvođenje (GM) sastavljen je od zadataka tipa koji zahtevaju grafomotorno izvođenje. Psihometrijske karakteristike testa date od strane autora skale i dugih istraživača pokazuju visoku relijabilnost i validnost u celosti i u analizi pojedinih supskala, kao i značajnu korelaciju sa drugim testovima (Bender Gestalt Test, Raven Colored Progressive Matrices, Visuo Motor Integration Test) (Femina, Senese, Grossi, Venuti, 2009). Za primenu testa dobijeno je odobrenje autora.

U našem istraživanju statističke karakteristike oba testa definisane su aritmetičkim sredinama i standardnim devijacijama svakog subtesta, kao i celokupnog mernog instrumenta.

Metrijske karakteristike testa lineacije i TASa podrazumevale su definisanje pouzdanosti, koja je utvrđena Cronbach Alpha koeficijentom. Za utvrđivanje faktorske valjanosti 10 ajtema u testu lineacije urađena je faktorska analiza sa ciljem dobijanja broja i strukture izolovanih faktora, što je trebalo da pruži informacije o valjanosti zadataka na testu lineacije. Pošto je kao predmet ovog istraživanja postavljeno utvrđivanje povezanosti vizuospacijalnih sposobnosti i grafomotorike onda su iz TAS a analizirani samo vizuospacijalni deo testai grafomotorni deo testa (iz analize su isključeni drugi delovi testa, osim u slučaju kada je predstavljen uspeh na testu u celini), a ANOVOM je utvrđena značajnost razlika u odnosu

na uzrast. Jednofaktorska regresiona analiza primenjena je u analizi povezanosti posmatranih testova.

U cilju provere da li postoji razlika u posmatranim zadacima na oba testa vezano za pol, urađen je T – test. Posmatrane veštine i sposobnosti se u ovom istraživanju nisu razlikovale u odnosu na pol dece, što znači da grupe karakterišu jednake varijanse, te se sve dalje analize odnose na celokupan uzorak dece (tabela 1).

Tabela 1 - Postignuća na testovima u odnosu na pol

	Musko	Žensko	t-test	p-vrednost
TAS	80,60	79,78	0,41	0,67
TAS vizuospacijalne	39,60	39	0,71	0,47
TAS grafomotorika	11,45	11,70	1,46	0,14
Test Lineacije	7,68	7,59	0,35	0,72

REZULTATI RADA SA DISKUSIJOM

U cilju utvrđivanja povezanosti grafomotornog izražavanja i vizuospacijalnih sposobnosti najpre je izvršena analiza postignuća dece na grafomotornom testu lineacije. Za adekvatnu realizaciju ovog testa neophodan je skladan rad svih mišićnih grupa i dobra organizovanost melokinetičke praksije. Srednja vrednost dobijena na testu je dosta visoka M=7,63 (mogući raspon od 0-10) što upućuje na to da su ispitanici koji su činili ovaj uzorak uspešno izvodili zadate grafomotorne zadatke. Skewness je sa negativnim predznakom pokazujući da su dobijeni rezultati grupisani prema višim vrednostima. Cronbach's Alpha testa lineacije iznosi α= 0,67 te ovaj test pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost i rezultati se mogu uzeti u dalje razmatranje (tabela 2).

Tabela 2 - Sumarna statistika testa lineacije

N ajtema skale	N	Mean	SD	Variance	Skewness	Kurtosis
10	90	7,63	1,23	1,53	-1,00	1,86

Cronbach's alpha: 0,67 Average Inter-Item Correlation: 0,17

Faktorskom analizom 10 ajtema dobijena su 3 faktora. Procenat varijanse koji oni kumulativno objašnjavaju je 57,34% (Tabela 3). Prvi faktor objašnjavaju ajtemi Ujednačenost debljine linije, Nazubljenost tri prve linije, Odrzavanje pravca prve tri linije. Analizom navedenih ajtema može se zaključiti da ovaj faktor, koji objašnjava 28% varijanse, obuhvata procenu kvaliteta linije i može se nazvati faktorom kvalitet linije. Varijable: Odrzavanje pravca nizova od 4 do 7 reda, Kvalitet okruglina u nizovima od 4 do 7 reda, Kvalitet linije (debljina, nazubljenost) u nizovima od 4 do 7 reda se grupišu u drugi faktor i objašnjavaju 16% varijanse. Ovaj faktor može se nazvati faktorom izvođenja pravca i okruglina. Treći faktor obuhvata ajteme: Relativna ujednacenost udubljnja i ispupcenja pri izvodjenju krivih sa „udolinama" i „bregovima", Kvalitet vitica u nizovima od 5 do 7 reda, Ostvarivanje dva nivoa u nizu 7 te se može smatrati da ovaj faktor meri prostornu ujednačenost. Peti ajtem Reprodukovanje razlika izmedju dubljih i plićih linija krive linije ne ostvaruje povezanost ni sa jednim od navedena tri faktora i ima nisku diskriminativnu funkciju te je izostavljen u prikazu faktorske analize.

Ovakva trofaktorska struktura je bliska pretpostavljenoj od strane autora skale manifesovana kroz grupisane ajteme koji se ocenjuju te se može zaključiti da je ovim istraživanjem potvrđena struktura upitnika lineacije i na našem uzorku. (tabela 4).

Tabela 3 - Varijansa pojedinih faktora

	Eigenvalue	% Total - variance	Cumulative - Eigenvalue	Cumulative - %
1	2,579306	28,65895	2,579306	28,65895
2	1,468291	16,31435	4,047597	44,97330
3	1,113022	12,36691	5,160619	57,34021

Tabela 4 - Faktorska struktura testa lineacije

Varijable	Faktor1	Faktor 2	Faktor 3
Ujednacenost debljine	0,537947	0,228138	0,436342
Nazubljenost	0,759361	0,076449	0,314606
Odrzavanje pravca	0,822814	-0,107851	-0,059463
Udubljnja i ispupcenja	0,327211	0,037633	0,598629
Pravca nizova od 4 do 7 reda	0,271289	0,655508	-0,273878
Kvalitet okruglina	-0,048923	0,774225	0,172477
Kvalitet linija	-0,077888	0,700121	0,289655
Kvalitet vitica	0,015613	0,005944	0,716396
Ostvarivanje dva nivoa	0,089565	0,186475	0,664840
Expl.Var	1,740430	1,625033	1,795156
Prp.Totl	0,193381	0,180559	0,199462

Interkorelacije faktora ukazuju na postojanje statistički značajne povezanosti između svih faktora.

U odnosu na postignute rezultate na testu lineacije ispitanike možemo podeliti u tri grupe uspešni 43 ispitanika, delimično uspešnih 45ispitanika, neuspešnih 2 ispitanika. Većina ispitanika je bila uspešna u izvođenju ovog testa što bi se moglo tumačiti i faktorom vežbanja i sazrevanja ili time da su na starijim uzrastima ovi zadaci laki. Međutim možemo reći da je na ovom uzrastu test diskriminativan za onu decu koja imaju izraženih problema u grafomotornom izražavanju.

U daljoj analizi pristupljeno je obradi rezultata dobijenih na TASu. Rezultati su prikazani za ovaj test u celosti ali su posebno predstavljeni rezultati na vizuospacijalnim i grafomotornim subskalama. Srednja vrednost dobijena na testu je dosta visoka M=80,10 (mogući raspon od 0-100) što bi upućivalo na to da su ispitanici koji su činili ovaj uzorak uspešno izvodili date zadatke što se vidi i iz negativne vrednosti skewness-a (tabela 5). Cronbach's Alpha za ovaj test je α= 0,88 i ide u prilog visokoj pouzdanosti ovog testa.

Tabela 5 - Sumarna statistika testa TAS

N	Mean	SD	Variance	Skewness	Kurtosis
90	80,10	9,05	81,91	-0,57	0,59

Procesom sazrevanja i odrastanjem deteta prostorni odnosi, količina, oblik, veličina, se uzrastom unapređuju. Obradom rezultata ostvarenih na TAS-u u odnosu na uzrast analiza varijanse je pokazala da postoji statistički značajna razlika u uspešnosti izvođenja testa među ispitanicima u odnosu na uzrast (Tabela 6). Šefeovim testom ustanovljeno je da značajnu razliku formiraju grupe od 7 i od 10 godina gde deca od deset godina ostvaruju značajno bolje rezultate. U odnosu na vizuo-spacijalne sposobnosti deca od 10 i od 9 godina ostvaruju značajno više rezultate od dece sa 8 godina. Pojedinačnom analizom svake supskale vizuospacijalnih sposobnosti pojavljuju se značajne razlike u odnosu na uzrast na subskalama, PL,PO i SR. Na subskali SS a u odnosu na uzrast nisu uočene značajne razlike. Na subskali PL razlikuju se u uspešnosti deca od 7 i 8 godina (p=0,027). Na subskali PO deca od 10 godina ostvaruju značajno bolje rezultate od dece sa 7 i 8 godina (p=0,04). Deca sa 10 godina imaju više postignuće od dece sa 8 godina na subskali SR (p=0,00). Što se tiče skale grafomotorike na TASu uočene su značajne razlike (p=0,00) među svim kategorijama uzrasta dece sem između dece uzrasta 7 i 8 godina.

Tabela 6 - Razlike u uspešnosti dece na TAS u u odnosu na uzrast

	TAS	VS	PL	PO	SS	SR	GM
F test	4,84	7,33	3,69	4,43	2,42	5,82	15,75
p-vrednost	0,003	0,000	0,01	0,006	0,07	0,001	0,00

Dobijeni podaci pokazuju da se uspešnost u izvođenju grafomotornih zadataka menja sa uzrastom. Prema dobijenim rezultatima grafomotorne sposobnosti su većim delom razvijene sa sedam godina, i sa uzrastom bivaju sve bolje. Ovi rezultati podudaraju se sa rezultatima drugih autora koji kažu da postiji linearana razvojna tendencija u nekim veštinama pisanja, (Smits-Englesman,Van Galen, Portier, 1994, Blote, Hamstra-Bletz, 1991) za razliku od drugih koji kažu da ne postoji doslednost u razvoju veština pisanja u odnosu na uzrast (Marr,2005) Tokom perioda sazrevanja, učenja i odrastanja primetne su promene u strategijama koje se odnose na samu veštinu pisanja. Te promene se manifestuju u mogućnosti planiranja zadataka, anticipaciji rezultata pokreta i kontroli pokreta. Ovo se manifestuje kroz bolju uspešnost u izvršavanju zadataka na oba testa u odnosu na uzras, a pošto mali broj dece nije uspeo da reši sa uspehom testove možemo reći da oni imaju i diskriminativnu funkciju odnosno da se prepoznaju ona deca koja će zbog neuspešnosti u grafomotorici imati problema i u školi. Istraživanja usmerena ka identifikaciji instrumenata za prepoznavanje teškoća u grafomotorici nalazimo i kod drugih autora. (Remi, Frelicot, Coutrellemont, 2002).

Ne postoji puno testova koji se bave analizom vizuo spacijalnih komponenti uključenih u proces izvođenja grafomotorne aktivnosti. To je moguće zbog toga što postoji nedostatak jedinstvene definicije vizuo spacijalne kognicije, i nedostatak specifičnog teorijskog modela koji bi objasnio ulogu u različitim procesima koje podrazumeva proces pisanja.

U daljoj analizi postignutih rezultata urađeno je poređenje uspešnosti dece na testu lineacije i na TAS-u. Odnosno, očekuje se da postoji povezanost između dva primenjena testa kao i da deca koja imaju slabije razvijene vizuospacijalne sposobnosti postižu niži uspeh i na grafomotornom testu.

Pirsonov koeficijent korelacije između ova dva testa iznosi 0,79. U svrhu provere da li su sposobnosti merene ovim testom povezane sa kvalitetom izvođenja grafomotorne radnje merene testom lineacije urađena regresiona analiza koja je pokazala da je razvijenost vizuospacijalnih sposobnosti statistički značajan prediktor postignuća na testu lineacije (tabela 7).

Tabela 7 - Korelacija uspešnosti na TASu i testu lineacije

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.790	.624	.620	.763

Podaci dobijeni korelacijama između ova dva testa pokazuju značajnu povezanost između vizuospacijalnih spsobnosti i grafomotornog izražavanja u dece. Sposobnost grafomotornog izražavanja zahteva veštinu mentalnog manipulisanja prostornim parametrima i oblicima, odnosno razvoj ovih veština zahteva uporedni razvoj mentalnih reprezentacija, perceptualnih i motornih funkcija. Vizuospacijalne sposobnosti podstiču stimulaciju grafomotornog procesa i odredju veličinu, formu, orijentaciju, i prostorne odnose izmedju objekata i unutar njih. Isto se odnosi i na vizuospacijalne sposobnosti koje se takođe sa uzrastom pospešuju, ali su i na uzrastu od 7 i 8 godina već razvijene. Najveći uticaj na razvoj grafomotorike imaju komponente koje se poslednje razvijaju, a one spadaju u domen vizuokonstruktivnih funkcija (Grossi 1999, Angelini 1990).

Pošto je u svrhu ovog rada akcenat stavljen samo na vizuospacijalne i grafomotorne sposobnosti to su postignuća dece dobijena na ova ova dva subtesta TAS-a posebno analizirana u odnosu na test lineacije. Korelacija supskale izvršavanje grafomotoričkih zadataka sa testom lineacije iznosi R=0,53 (M=39,23, SD=3,87) dok je sa korelacija supskale vizuospacijalnih sposobnosti sa testom lineacije veća i iznosi R=0,62 (M=11,61, SD=0,80) što nije bilo u skladu sa očekivanjima. Naime, očekivano je da najveća korelacija bude između skala koje bi trebalo da procenjuju iste sposobnosti, u ovom slučaju grafomotorne. Objašnjenje ovakvog rezultata mogli bi tražiti u različitosti samih zadataka koji su dati u jednom ili u drugom testu. i u istraživanju Del Giudice (2000) se navode visoki koeficijenti korelacije između perceptivnih i grafomotornih sposobnosti.

U daljoj analizi predpostavka je da su deca koja su imala lošije rezultate na jednom testu pokazivala istu tendenciju i na drugom testu.Uzimajući u obzir da su deca, u odnosu na postignuća na testu lineacije, podeljena u tri grupe (uspešne, delimično uspešne, neuspešne) urađena je analiza varijanse u svrhu provere razlika među decom iz sve tri grupe, formirane na osnovu rezultata na testu lineacije, i ostvarenim rezultatima na TASu kao i na njegovim skalama vizuospacijalnih i grafomotornih sposobnosti. Dobijene razlike su značajne u svim slučajevima na nivou p=0,00 (tabela 8).

Tabela 8 - Razlike TAS u odnosu na kategorije uspesnosti na testu lineacije

TAS	neuspešni	delimično uspešni	uspešni
neuspešni		0,009	0,00
delimično uspešni	0,009		0,00
uspešni	0,00	0,00	

F=37,20 p=0,00

Razlike su značajne i u analizi vizuospacijalnih sposobnosti u odnosu na postignuća sve tri grupe na testu lineacije F=23,12 p=0,00, isto kao i u analizi koja se odnosi na grafomotrni deo testa F=11,52 p=0,00. Ona deca koja ostvaruju više rezultate na TASu ukupno kao i na skalama vizuospacijalnih i grafomotornih sposobnosti imaju bolje skorove na testu linecije, i obratno. Ovako posmatrani ovi rezultati pokazuju da su vizuospacijalne sposobnosti tesno povezane sa grafomotornim sposobnostima.

Vizuospacijalne sposobnosti se razvijaju konstantno tokom školskog perioda. Sa jedne strane one dostižu plato u razvoju pre polaska u školu, ali kako je pokazano one se poboljšavaju nakon nekoliko godina formalnog obrazovanja. Grafomotorne sposobnosti oko sedme osme godine imaju jedan plato u razvoju, a nakon toga, takođe, nastavljaju da se poboljšavaju nakon polaska u školu i u toku daljeg obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem nastojali smo da damo doprinos sagledavanju nekih od faktora koji su uključeni u proces usvajanja i savladavanja grafomotornih sposobnosti. U praksi se najčešće susrećemo sa činjenicom da se pomoć detetu sa problemima u grafomotorici ogleda u vežbama fine motorike i radu sa olovkom izraženim kroz savladavanje preskriptualnih formi. Često se zanemaruju i drugi faktori uključeni ovladavanje ovom veštinom. Vizuospacijalne sposobnosti uključene u sam proces ovladavanja veštinama rada sa olovkom moraju se uzeti u obzir i prilikom izrade plana tretmana i pomoći deci koja imaju probleme u razvoju grafomotorike.

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da se sa uzrastom i jedne i druge sposobnosti menjaju i razvijaju. Primenjeni testovi pokazali su visoku pouzdanost i pokazali se kao diskriminativni u proceni vizuospacijalnih i grafomotornih sposobnosti deteta. Test lineacije, primenjen na deci starijeg uzrasta, izdvaja decu sa izraženim grafomotornim teškoćama. Faktori koji su izdvojeni ukazuju na strukturu samog testa odnosno osnovne karakteristike grafomotornog izraza: kvalitet linije, održavanje pravca i mogućnost izvođenja okruglina. Spatial Ability Test (TAS) je takođe pokazao visoku pouzdanost, kako u celini tako i u pojedinim delovima. Postoji visoka korelacija između dva primenjena testa, pokazana je tendencija da se vizuospacijalne sposobnosti sa uzrastom razvijaju, isto kao i grafomotorne, ali i da su lošija postignuća na grafomotornim testovima praćena i nižim rezultatima na vizuospacijalnim testovima. Primena navedenih testova pruža mogućnost daljeg proučavanja grafomotorike i faktora koji utiču na grafomotorni razvoj.Istovremeno nameće se potreba za planskim i organizovanim istraživanjima i proučavanjem ovih problema koji su neopravdano zanemareni kod nas.

LITERATURA

1. Angelini, R., Stanzione, M., Modafferi, A., Fragassi, N.A. & Grossi D. A (1990): Cognitive model for the ability to copy a drawing. In: Caianiello ER, editor. *Parallel architectures and neural networks.* Singapore: World Scientifc, pp. 3-10.
2. Antropova M.V.,& Koljcova M.M. (1986): *Psihofiziološka zrelost dece*; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 109-120
3. Blote,A., &Hamstra-Bletz, L. (1991): A longitudinall study on the structure of handwriting, *Perceptual and Motor Skills*,no.72, pp. 983-994.
4. Chang, S.-. & Yu, N.-. (2010): Characterization of motor control in handwriting difficulties in children with or without developmental coordination disorder, *Developmental medicine and child neurology,* vol. 52, no. 3, pp. 244-250.
5. Cohen, M. J., Ricci, C. A., Kibby, M. Y., & Edmonds, J. E. (2000): Developmental progression of clock face drawing in children. Child Neuropsychology, vol, 6, no.1,pp. 64–76.
6. Ćordić A., Bojanin S. (1992): Opšta defektološka dijagnostika; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1992
7. Del Giudice, E., Grossi, D., Angelini, R., Crisanti, A.F., Latte, F., Fragassi, N.A. & Trojano, L. (2000): Spatial cognition in children. I. Development of drawing-related (visuospatial and constructional) abilities in preschool and early school years, *Brain and Development,* vol. 22, no. 6, pp. 362-367.
8. Exner, C. & Henderson, A. (1995): Cognition and motor skill. In Anne Henderson & Charlane Pehoski (Eds.), *Hand function in the child,* St. Louis: Mosby-Year Book, pp. 93-110.
9. Freeman, N.H. (1980): *Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing processes*, London: Academic Press, pp. 392.
10. Golubović, Š. & Rapaic, D. (2008): Doprinos neuro mišićne zrelosti kvalitetu izvršavanja grafomotornih zadataka, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 2008, no. 1-2, pp. 121- 134.
11. Grossi D. (1991): *La riabilitazione della cognizione spaziale.* Milano:Masson
12. Grossi, D. & Trojano, L. (2001): Constructional and visuospatial disorders. In M. Behrmann (Ed.) Handbook of neuropsychology, Amsterdam:Elsevier, vol. IV,2nd ed., pp.99-120.
13. La Femina, F., Senese, V.P., Grossi, D. & Venuti, P. (2009): A battery for the assessment of visuo-spatial abilities involved in drawing tasks, *Clinical Neuropsychologist,* vol. 23, no. 4, pp. 691-714.
14. Marr, D. (2005): Consistency of handwriting performance across the early elementary grades, *OTJR Occupation, Participation and Health,* vol. 25, no. 4, pp. 143-148.
15. Mercer,C.D. & Mercer, A.R. (1985): *Teaching students with learning problems*, Charles E.Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
16. Miller, N. (1986): *Dyspraxia and its management*. London: Croom Helm
17. Molfese, D.L. & Segalowitz, S.J. (1988): Brain lateralization in children, Developmental implication, The Guilford Press, New York London, pp. 269-270
18. Pavlović, D. (1996): *Neuropsihološka dijagnostika i neurobihevioralna procena***;** Beograd, pp, 83-87
19. Rémi, C., Frélicot, C. & Courtellemont, P. (2002): Automatic analysis of the structuring of children's drawings and writing, *Pattern Recognition,* vol. 35, no. 5, pp. 1059-1069.
20. Roncato, S., Sartori, G., Masterson, J. & Rumiati, R. (1987): Constructional apraxia: *an information processing analysis*. Cogn Neuropsychol no. 4, pp. 113-129.

21. Rosenblum, S., Aloni, T. & Josman, N. (2010): Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study, *Research in developmental disabilities,* vol. 31, no. 2, pp. 502-509.
22. Scholten, A. & Hamerling, B. (2005): *Opportunities for distal graphomotor skills*", *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, no. 3, pp. 4-10
23. Smits-Engelsman, B. C. M, Van Galen, G. P., and Portier, S. J. (1994): Psychomotor aspects of poor handwriting in children. In M.L. Simner, W. Hulstijn, & P.L. Girouard, (Eds.) Contemporary issues in the forensic, developmental and nerological aspects an information processing analysis", *Cognitive Neuropsychology* no.4, pp.113-129.
24. Thomas, G.V. (1995): The role of drawing strategies and skills. In C. Lange-Kuttner & V. Thomas (Eds.), *Drawing and looking.*Hemel Hempstead,UK: Harvester, pp.7
25. Thorne, G. (2006): Graphomotor Skills: Why Some Kids Hate To Write" Source: http://www.edarticle.com

RELATIONSHIP BETWEEN VISUAL - SPATIAL AND GRAPHOMOTOR ABILITIES IN CHILDREN

[1]Špela Golubović, [2]Bojana Praštalo-Dimitrov
[1]Faculty of Medicine, Novi Sad, [2]School for Primary and Secondary Education "Milan Petrović", Novi Sad

Summary

Development and improvement of graphomotor abilities is linked to several factors. Some of them are related to development and maturation process of certain structures and functions, while others are connected with learning and practicing process.

This paper analyses the relationship between visuo-spatial and graphomotor abilities in children.

The sample included 90 children aged 7-10. In order to assess the developmental level of visuospatial abilities involved in drawing process the Spatial Abilities Test (TAS) was used, and the Lineation test was used for assessing graphomotor abilities. Spatial Abilities Test (TAS) was applied, with the permission of the author of the test, in order to analyze the reliability of the batery, and to compare the obtained results with other tests .

The results revealed that achievement on graphomotor tasks is linked to the achievement on visuospatial tasks. Regression analysis revealed high value of multiple correlation coefficient, being 0, 79, as well as statistically significant correlation at the level F=146.02, p=0,000. This implies a significant relatonship between observed components in visuo-spatial and graphomotor abilities. There are no differences in the test achievements between genders. There is a significant correlation between Test lineation and Spatial Abilities Test, p = 0.000.

Better understanding and expanding knowledge about correlation in graphomotor and visuo-spatial organization contributes to more accurate assessment of child's abilities.

Key words: visuo spatial abilities, graphomotor abilities

UDC 159.944.4
316.356.2
376.1-056.24-053.2

STRES U PORODICAMA SA TELESNO INVALIDNIM DETETOM

Nada Dragojević
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U izvedenom istraživanju ispitane su karakteristike porodičnog funkcionisanja i strategije prevladavanja stresa u porodicama s telesno invalidnim detetom u svetlu sistemskog pristupa porodici, s ciljem da se utvrde eventualni poremećaji u stabilnosti, prilagodljivosti i kohezivnosti ovih porodičnih grupa.

Otkrivanje specifičnih odlika ovih porodičnih sistema i efekata ometenosti deteta na funkcionisanje roditelja kao pojedinca, na bračni par i na porodični sistem značajno je radi iznalaženja što efikasnijih pristupa porodičnim resursima koji omogućavaju zdrav razvoj porodičnog sistema.

Rezultati istraživanja ukazuju na disfunkcionalnost porodičnih sistema porodica s telesno invalidnim detetom, na po više parametara stresogeniju životnu situaciju ovih porodica u odnosu na porodice sa zdravim detetom, na razlike između roditelja zdrave i roditelja telesno ometene dece na nivou ličnosti i na specifičnu strukturu korišćenja strategija porodičnog prevladavanja stresa.

Ovakvi rezultati ukazuju na moguće pravce daljih istraživanja usmerenih, pre svega, na otkrivanje puteva poboljšanja funkcionisanja ovih porodičnih sistema i na dalje utvrđivanje strategija prevladavanja stresa koje treba ojačati.

Ključne reči: sistemski pristup porodici, ometeno dete, stres, strategije prevladavanja, porodična kohezivnost, porodična adaptabilnost, bazični oslonci ličnosti

UVODNA RAZMATRANJA

Porodica s ometenim detetom

Porodica je dinamička celina, sistem u kome promene jednog subsistema dovode do promena u drugim subsistemima. Prema sistemskom pristupu porodici, koji predstavlja i polaznu tačku ovog istraživanja, granice između subsistema, kao i prema spoljašnjoj sredini, mogu da budu manje ili više fleksibilne i propustljive. U porodičnoj grupi se odvijaju stalne interakcije, formiraju se pravila odnošenja, raspodela uloga i najčešće hijerarhijska raspodela moći.

Kada govorimo o funkcionisanju porodice i poremećajima funkcionisanja bitno je da odredimo u kojoj razvojnoj fazi ili u kom periodu tranzicije dolazi do poremećaja. Životni ciklus pojedinca i porodice podrazumeva vremenske okvire određenih dešavanja i svako izlaženje iz ovih vremenski očekivanih događaja može da ugrozi funkcionisanje porodičnog sistema. Pripremljenost za određene događaje izgleda da u velikoj meri olakšava adaptaciju na promene. Neočekivani, neuvremenjeni, akcidentni događaji pogađaju bazičnu čovekovu potrebu za sigurnošću, redom i predvidivošću. Osetljivost na promene naročito je izražena u periodima tranzicije (između razvojnih faza), kada treba menjati individualne i porodične obrasce odnošenja i prevladavanja radi suočavanja sa razvojnim zadacima nove faze razvoja

Rezimirajući odlike disfunkcionalnih porodica (Medić i saradnici, 1997) navode da opšta odlika disfunkcionalnih porodica je otsustvo roditeljskog saveza, intergeneracijske koalicije, intergeneracijsko probijanje granica, poremećaj partnerske relacije, nejasna komunikacija sa slanjem dvostrukih poruka, različiti vaspitni standardi, haotična raspodela vaspitnog autoriteta i moći... Porodica koju karakterišu disfunkcionalni obrasci teško proanalazi rešenja za probleme sa kojima se porodica u toku svog razvoja susreće i koji predstavljaju neminovnost u životu svake porodice. Zdrava i funkcionalna porodica nije ona koja nema problema, već ona koja se otvoreno suočava sa problemima, restrukturira svoje obrasce prilagođavajući ih i menjajući ih, što predstavlja temelj rasta i razvoja. Zdrava i funkcionalna porodica koristi nastalu krizu kao šansu za razvoj.

Razmatrajući stavove prema invaliditetu Čavloska-Hercog i Stojković navode sledeće predrasude koje se u našoj sredini vezuju za porodicu u kojoj živi osoba s ometenošću:

a. manje vredna porodica
b. ispašta porodični greh
c. genetski je kažnjena
d. ima "zabrana" na sreću
e. opravdano i neminovno žrtvuje interese ostalih članova porodice
f. nema mogućnosti da živi kao ostale porodice u društvu
g. duguje zahvalnost ako je član porodice sa invaliditetom zaposlen ili ima "svoju" porodicu
h. hipersenzitivni su i zavide drugima
i. deca i mladi treba da pohađaju specijalne škole i bave se specijalnim zanimanjima.

U uslovima ovakvog okruženja i ozbiljnih unutarporodičnih problema mogla bi da se očekuje veća incidenca disfunkcionalnosti u porodicama s telesno invalidnim detetom u odnosu na porodice sa zdravim, neometenim detetom.

Telesno invalidna deca

Ovo je najheterogenija kategorija ometene dece, jer obuhvata širok raspon stanja i oboljenja različite etiologije i različitih stepena telesne onesposobljenosti.

Kao stanja telesne invalidnosti obično se navode: moždane patologije, kao što su cerebralna paraliza, hidrocefalus, oštećenja CNS-a, posledice meningitisa ili encefalitisa; hronična progresivna oboljenja, kao što su mišićne distrofije, odu-

zetosti ekstremiteta, kao posledica povreda kičme, dečje paralize ili neuroloških oboljenja; druga, najčešće ortopedska, oštećenja (urođene ili stečene anomalije).

Porodice s cerebralno paralizovanim detetom predstavljale su veći deo uzorka

Porodica sa telesno invalidnim detetom u ovom istraživanju.

Cerebralna paraliza je hronični, neprogresivni poremećaj koji nastaje kao posledica centralnih trauma u prenatalnom, perinatalnom ili ranom postnatalnom periodu.

Radivojević (1985) navodi četiri principa podele cerebralne paralize:

- prema patoanatomskoj lokalizaciji: piramidalna i ekstrapiramidalna cerebralna paraliza
- prema tipu neuromotornog ispada: spasticitet, preterani refleksi istezanja i duboki refleksi tetiva u zahvaćenim ekstremitetima; atetoza, nevoljni, besciljni pokreti mišića ili crvoliki pokreti; rigidnost, karakteristični mišićni hipertonus; ataksija, poremećaj ravnoteže sa hodom kao teturanje; tremor, nevoljni i recipročni pokreti regularnog tipa; atonija, mlitavost mišića; mešoviti oblik
- prema topografskoj distribuciji: paraplegija, hemiplegija, triplegija, kvadriplegija, monoplegija
- prema težini stanja (težina neuromotornog ispada, stepen mentalne retardacije, raspoložive mogućnosti psihosocijalnog funkcionisanja i slično).

Cerebralna paraliza je višestruki poremećaj, često praćen senzornim poremećajima, najčešće u oblasti vida i sluha, mentalnom retardacijom različitog stepena, poremećajima ponašanja, hiperkinetskim sindromom, slabijom pažnjom i koncentracijom itd.

Sekundarne posledice oštećenja zavisiće u velikoj meri od neposrednog okruženja, od porodične atmosfere, od podsticaja koji se pružaju detetu tokom razvoja i od stavova socijalne sredine

U tom smislu Živković navodi da "očigledna razlika u izgledu osobe sa telesnim defektom u odnosu na telesno celovite, odstupanja od nekih skladnih, simetričnih formi ljudskog tela, čak i kada nisu praćena smanjenjem funkcije, već predstavljaju samo estetske deformitete, neminovno bude pažnju okoline, provociraju određena ponašanja, stvaraju svojevrstan fidbek socijalne sredine. Kada su ta odstupanja veća, deformacije uočljivije, šokantnije, ograničenja u funkcijama izrazitija, reakcije sredine su manje kontrolisane, često afektivne, odbojne, pa i neprijateljske, i onda kada postoji namera da se kao takva sakriju... Invalidna osoba se procenjuje kao geštalt, a ne prema stvarnom, najčešće parcijalnom ograničenju ili gubitku telesne funkcije."

Zbog ograničenosti kretanja, često i zbog neophodnih hospitalizacija, telesno invalidna deca su uskraćena u ranim socijalnim komunikacijama, što može da uspori stvaranje slike o sebi i da aktivira mehanizme odbrane usmerene na ublažavanje osećanja nesigurnosti, straha od odbacivanja i ugroženog samopoštovanja.

Roditelji telesno invalidne dece

Saznanje o ometenosti deteta predstavlja jedan od najstresnijih životnih događaja, jer pogađa sve aspekte funkcionisanja porodice. Kod roditelja telesno ometenog deteta prilikom suočavanja s činjenicom o postojanju ometenosti deteta, pojavljuju se najrazličitija, često ambivalentna, osećanja, na svesnom ali i

na nesvesnom nivou. Remete se bazična očekivanja o prihvatanju uloge roditelja zdravog deteta, podriva se razvoj roditeljskog identiteta i aktiviraju se različiti mehanizmi odbrane. Doživljaj sebe kao „lošeg roditelja", roditelja koji nije uspeo da zaštiti svoje dete stvara, prema Kapor-Stanulović (1990, str. 174), „osećanje krivice i anksioznosti, upotrebu odbrambenih mehanizama i generalizovani doživljaj neuspeha". I tada, prema Jerotijević (1997, str. 27), „započinje dug put preispitivanja sebe i svega što je prethodilo, dug period nepoverenja, bežanja od suočavanja s problemom i traganja za makar najsitnijim detaljima koji bi negirali naše sumnje."

Za što uspešnije prevladavanje ovako snažne i sveprožimajuće stresne situacije, situacije koja izlazi van okvira roditeljskih očekivanja, važna je jasna i nedvosmislena komunikacija kroz koju roditelji prenose detetu bitne afektivne poruke. Zaleđivanje ovakve komunikacije i pokušaji da se ne pokazuju postojeća negativna osećanja, kao što su tuga ili ljutnja, mogu samo da oslabe proces prevladavanja stresa.

Prema Ružičić (2003), kvalitet porodičnih interakcija može da se kreće u pravcu razvijanja pozitivnih komunikacionih veština, kao što su empatija, reflektujuće slušanje i komentari podrške ili u pravcu razvijanja negativnih komunikacionih veština kao što su dvostruke poruke, dvostruke komunikacije, kritizerstvo, itd.

Roditelji ometenog deteta treba da menjaju očekivanja u odnosu na dete, treba da se suoče sa svojim strahovima od budućnosti i produžene zavisnosti deteta. Životni ciklus ovih porodica je nenormativan, jer neke faze i tranzicije između faza mogu da budu poremećene ili neuvremenjene ili da izostanu. Zato neki autori navode da su to normalne porodice koje žive u abnormalnim uslovima.

Saznanje o ometenosti deteta, kao traumatski, neočekivan i neželjeni životni događaj dovodi roditelje u egzistencijalnu krizu jer ozbiljno remeti njihova bazična verovanja o životu i bazični osećaj sigurnosti i poverenja i aktivira različita ambivalentna i nerazrešena osećanja.

Status, pa i reakcije, porodica s ometenim detetom mogu delom da se objasne i stavovima socijalne sredine koji su često, makar prikriveno, negativni (Hanak, Dragojević, 2002; Findler, Vilchinsky, Werner, 2007).

PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA

U istraživanju M. Mitić (1997) ispituje se stresogeno dejstvo različitih životnih događaja na porodični život. Ispitano je na koje se načine socijalno, psihološko i porodično ugrožavanje odražava na funkcionisanje porodičnog sistema porodica s ometenim detetom (cerebralna paraliza), porodica u izbeglištvu, porodica iz ratnog okruženja, porodica sa infarktom i porodica sa dijabetesom. Nađene su osobenosti funkcionisanja svake od ovih kategorija porodica (u odnosu na "normalnu" porodicu).

Prema rezultatima ovog istraživanja, između ispitanih grupa porodica najugroženije su porodice s detetom s cerebralnom paralizom. Ličnosne odlike majki i očeva razlikuju se u ovoj grupi. Majke se otvorenije suočavaju s problemom, pa kod njih dominira osećanje nemoći, pesimizam, iscrpljenost. Kod očeva se uočava sklonost ka korišćenju odbrambenih mehanizama, najčešće intelektualizacije, zbog straha od suočavanja sa pravim osećanjima koja prate ovakav problem. Zato

sebe doživljavaju kao "nepobeđene". Potrebu traženja psihološke pomoći za lične, bračne i porodične probleme majke smatraju neophodnom, a očevi je odbijaju. Bračne odnose odlikuje simbiotska relacija i poremećena komunikacija.

Živković (1987) nalazi da su majke telesno invalidnih beba (sa spinom bifidom) očekivale da će njihove bebe da kasne u kognitivnoj, psihomotornoj i socijalnoj sferi razvoja, da su bebama pružale slabiju stimulaciju u odnosu na majke s telesno neometenom decom i da su im očekivanja u odnosu na dete bila snižena.

Istraživanje Čavloske-Hercog i Stojković ispituje tip funkcionisanja porodica osoba s motornim poremećajem. Po rezultatima ovog istraživanja, ovakve porodice funkcionišu kao čvrsto do rigidno umreženi porodični sistemi.

U istraživanju Tanile i sar. (Taanila et al., 2002) ispitivane su razlike u strategijama prevladavanja između porodica sa zdravim deteton i porodica s telesno i/ili intelektualno ometenim detetom. Polovina porodica sa ometenim detetom našla je uspešne oblike prevladavanja, dok je polovina porodica naišla na ozbiljne probleme. Porodice s visokom ili s niskom sposobnošću prevladavanja razlikovale su se međusobno u sledećim oblastima:

- početna iskustva roditelja,
- lične karakteristike
- efekti ometenosti deteta na porodični život
- aktivnosti u svakodnevnom životu
- socijalna podrška.

Poredeći razliku u količini stresa između porodica sa detetom s fragilnim X sindromom (FXS) i porodca sa spinalnom mišićnom atrofijom (SMA) fon Gontard i saradnici (von Gontard et al., 2002) nalaze značajno veći stepen stresnosti u FXS porodicama.

Horn i saradnici (Horn JD.et al., 1995) nalaze, kroz izveštaje porodica i stručnjaka, da su dominantni stresori u porodicama s teže hronično bolesnim detetom, lične emocije i problemi komunikacije.

Značaj socijalne podrške za prevladavanje stresa u porodicama sa detetom sa hroničnim srčanim oboljenjem potvrđuje istraživanje Taka i MekKjubina (Tak JR, McCubin, 2002).

CILJEVI ISTRAŽIVANJA

1. Utvrditi da li postoje razlike u funkcionisanju na nivou ličnosti roditelja, na nivou bračnog para roditelja i na nivou porodice kao celine u porodicama sa telesno ometenim detetom i to:

- u odnosu na porodice bez ometenog deteta
- s obzirom na period koji je protekao od saznanja o ometenosti odnosno s obzirom na uzrast deteta
- s obzirom na porodice s decom drugih kategorija ometenosti.

2. Utvrditi strukturu korišćenih strategija porodičnog prevladavanja stresa.
3. Upoznati reakcije uže socijalne sredine na postojanje ometenosti kod deteta.

METODOLOŠKI ASPEKTI ISTRAŽIVANJA

Uzorak

Ispitan je 61 roditelj telesno invalidne dece (42,6% očeva, 57,4% majki)

Najveći broj roditelja ove grupe ima srednje obrazovanje (65,6%), manji broj visoko obrazovanje (26,2%), a najmanje nižu spremu (8,2%).

Priličan broj roditelja ove dece je nezaposlen (18,3%) ili su penzioneri (5,0%).

Od 11 nezaposlenih blizu 20% ih je bez posla više od 10 godina.

Većina ovih porodica (75,5%) živi u Beogradu.

Minimalna ili niska prosečna primanja ima 79,7% ovih porodica.

Svega 82,0% ispitanika sa telesno invalidnom decom živi u potpunim porodicama.

Prosečan uzrast ispitanika ove grupe je 41,38.

Prosečno trajanje braka je 16,35 godine.

Prosečan uzrast ometenog deteta je 12,41.

Dečaci: 3-23 godine

Devojčice: 5-20 godina

Muškog pola je 59%, a ženskog 41% dece.

Dijagnozu cerebralne paralize i distrofije imalo je 62% dece, a ostali deo uzorka imao je različite dijagnoze. Smatrali smo ipak da se roditelji ovih grupa susreću sa sličnom vrstom problema, kako sa decom tako i sa okolinom, kao i sa sopstvenim doživljajima, emocijama, pokušajima prevazilaženja i odbranama.

Primenjeni instrumenti

1. UBOL/Xr, verzija upitnika za ispitivanje bazičnih oslonaca ličnosti (Berger, 1995), korišćena za procenu funkcionisanja ličnosti roditelja, konstruisana je kombinovanjem stavki sa skale UBOL-kpf i skale UBOLX. Teorijsku podlogu skale predstavlja teorija psihološkog potpornog sistema J.Bergera (1995), po kojoj u kriznim situacijama pojedinci u različitoj meri koriste pojedine bazične sisteme odbrana tj. bazične oslonce ličnosti. Bazični oslonci ličnosti, prema Bergeru, jesu: osećaj telesnosti, osećanje pripadnosti, mišljenje i smisao (svrha,vera, nada). Čovekove psihološke, socijalne i egzistencijalne potrebe grupišu se oko ovih oslonaca ličnosti. Za četiri subskale ovog upitnika navode se visoke vrednosti α koeficijenta pouzdanosti: .72-.89 (M.Mitić, 1996). U našem istraživanju dobijeni su visoki koeficijenti pouzdanosti tipa unutrašnje konzistentnosti za subskalu telo .82, za subskalu mišljenje .72 i za subskalu svrha, vera, nada .68 i nešto niži koeficijent za subskalu pripadanje .49.

2. Strukturisani intervju, autora M. Mitić, dopunjen je stavkama osetljivim na promene u bračnim i porodičnim odnosima usled ometenosti deteta i stavkama za upoznavanje reagovanja uže socijalne sredine na ometeno dete. Primenom strukturisanog intervjua dobili smo podatke o odnosima sa porodicama porekla, o zadovoljstvma i nezadovoljstvima različitim aspektima bračnog života, o najtežim i najčešćim problemima sa kojim se roditelji susreću u podizanju zdrave i ometene dece, o odnosima sa užom socijalnom sredinom, o zdravstvenom stanju porodice, o iskustvima sa zdravstvenim i specijalnim ustanovama, o odnosu prema poslu, o izvorima podrške. Ovi su nam podaci pomogli u proceni funkcioni-

sanja bračnog para, porodičnog funkcionisanja i u proceni izvora podrške koje koriste ispitane porodice.

3. FACES III, skala koja ima za osnovu Olsonov Circumplex model za procenu kohezivnosti i adaptabilnosti porodičnog sistema, korišćena je za procenu porodičnog funkcionisanja. Skala FACES III je skala procene porodične adaptabilnosti i kohezivnosti (Family Adaptability and Cohesion Scales). Tvorci su Olson i sar. (Olson, Portner, Lavee, 1985). Navodi se (Mitić, 1997) podatak o visokoj pouzdanosti ove skale. Za skalu kohezivnosti unutrašnja konzistentnost je r=.77, a test-retest pouzdanost r=.80. Za skalu adaptabilnosti r=.62 (unutrašnja konzistentnost) i r=.80 (test-retest). U našem istraživanju dobijen je visok stepen pouzdanosti: α=.726. Analizom varijanse dobijena su dva faktora koja nose najveći deo varijanse i preko kojih su dobijeni rezultati slični rezultatima dobijenim sa izvornim faktorima kohezivnosti i adaptabilnosti.

4. FAS (Family Adaptation Scale) skala za procenu adaptiranosti porodice koja pokušava da adaptiranost porodice utvrdi preko izraženog stepena zadovoljstva porodicom, odnosima u porodici i odnosima porodice sa okolinom. Skalu je konstruisao Antonovski 1988. godine. U našem istraživanju dobijena je visoka pozdanost. α= .859. Analiza varijanse je pokazala da pitanje o globalnom zadovoljstvu porodicom predstavlja zaseban faktor i nije u korelaciji sa ostalim stavkama skale.

5. F-COPSr skala (modifikovana F-COPES, Skala odnosa porodice prema krizi) korišćena je za procenu strategija prevladavanja. F-COPS/r skala (Family Crisis-Oriented Scales) otkriva načine rešavanja problema kao rekacije porodice na krizne situacije. Oslanja se na dupli ABCX model Patersona i Mekkjubina (Patterson, McCubbin, 1981). Skalu je modifikovala M.Mitić (1994) dodavanjem 5 ajtema (za našu populaciju). Navodi se (Mitić, 1997) visoka pouzdanost tipa unutrašnje kozistentnosti: za celu skalu .86, za subskale .63-.83. Skala F-COPS/r pokušava da utvrdi skorove na pet strategija prevladavanja: obezbeđivanuje socijalne podrške, redefinisanje, traženje duhovne podrške, mobilisanje porodice da traži i prihvati pomoć i pasivna procena. U našem istraživanju dobijena je visoka pouzdanost. α=0,729. Analizom varijanse dobijeno je šest sličnih strategija pravladavanja koje smo koristili prilikom analize rezultata.

6. LŽD, modifikovana skala Lista životnih događaja, korišćena je za procenu doživljenih i po stepenu stresogenosti procenjenih događaja. LŽD, Lista životnih događaja, je instrument pomoću koga smo pokušali da utvrdimo broj dodatno stresogenih situacija u porodicama sa ometenim detetom i procenjeni stepen stresnosti tih situacija. Neki od ovih događaja su jasno stresogeni, neki su razvojno očekivani, neki su neočekivani, akcidentni, a neki se odnose na svakodnevne probleme. Neki od ovih događaja uobičajeno se procenjuju kao pozitivni ili negativni, ali je ispitaniku ostavljeno da proceni kako ih je doživeo i u kom intenzitetu. Tvorci originalne skale su Holms i Rahe (Holmes P.TH, Rahe Rh., 1984). Modifikacije su rađene kod nas i u svetu. Opredelili smo se za modifikaciju koju je koristila J.Vlajković (1987) u ispitivanju procene stresnosti životnih događaja ispitanika opšte populacije. Budući da smo ispitivali delovanje stresa na bračne i porodične odnose isključili smo tri životna događaja: sopstvena veridba, raskid veridbe i učestali nesporazumi s mladićem ili devojkom.

REZULTATI

Opis porodica s telesno invalidnim detetom

Prema demografskim odlikama, porodice sa telesno invalidnim detetom jesu porodice srednjeg stepena obrazovanja i u proseku slabijeg materijalnog stanja. Skoro četvrtina ovih ispitanika su nezaposleni ili penzioneri, a većina živi u Beogradu. U većini slučajeva to su nuklearne porodice s dva deteta. Blizu petine ovih porodica su nepotpune. Preko jedne petine ispitanika navodi da su se već obraćali za stručnu pomoć, a više od trećine smatra da im je pomoć i sada potrebna.

S obzirom na veliki procenat nepotpunih porodica telesno invalidne dece, bitan podatak dobijen u istraživanju1 jeste da se roditelji iz nepotpunih porodica nakon rođenja ometenog deteta statistički značajno češće ($\chi 2 = 9.976^{*}$; Cramerovo $V = .181^{**}$) susreću sa izbegavanjem od strane prijatelja u odnosu na roditelje iz potpunih porodica (vidi tab.1).

Tabela 1 - Promena odnosa prijatelja nakon rođenja deteta

		Da li se odnos vasih prijatelja prema vama promenio nakon rodjenja deteta sa teskocama			ukupno
		ne	vise razumevanja	izbegavanje	
porodica na okupu	EF	213	14	15	242
	TF	209.3	12.0	20.8	242.0
porodica nije na okupu	EF	49	1	11	61
	TF	52.7	3.0	5.2	61.0
ukupno	EF	262	15	26	303

Iako u velikom procentu navode da su im odnosi sa roditeljskom porodicom ili sa porodicom bračnog partnera veoma ili uglavnom dobri, ispitanici ove grupe navode da je i kod trećine roditeljskih i četvrtine porodica bračnog partnera došlo do promene odnosa nakon rođenja ometenog deteta. Kod porodica bračnog partnera ove promene su uglavnom negativne (teže prihvatanje hendikepa, okrivljavanje oca ili majke, izbegavanje ili slabije angažovanja). Kod roditeljskih porodica promene su u sličnom procentu negativne ili pozitivne (vidi tab.2).

Tabela 2 - Prikaz promena u odnosu porodica bračnog partnera

	autizam	tiflo	surdo	invalidnost	retardacija
Veće angažovanje	_	38,5%	33,3%	**15,4%**	_
Manje angažovanje	_	_	_	**15,4%**	_
Izbegavanje	66,8%	15,4%	33,3%	**7,6%**	40%
Teže prihvatanje hendikepa	11%	12,5%	_	**30,8%**	20%
Okrivljavanje oca-majke	22,2%	46,6%	33,3%	**30,8%**	40%

1 Za detaljan prikaz rezultata sa porodicama različito ometene dece vidi: Dragojević N. (2006). Stres u porodicama sa ometenim detetom. Doktorska disertacija. FASPER. Beograd

Ispitanici ove grupe zadovoljni su brakom u celini u blizu 70% slučajeva, ali je to najmanji procenat ispoljenog zadovoljstva brakom u odnosu na sve ostale grupe ispitanika. Kod pitanja o zadovoljstvu aspektima bračnog života, ako se posmatra procenat u kome su roditelji potpuno ili skoro potpuno nezadovoljni pojedinim aspektima porodičnog života, pokazuje se da su roditelji telesno invalidne dece u odnosu na roditelje zdrave dece u većoj meri nezadovoljni provođenjem slobodnog vremena i odnosom prema prijateljima, kao i odnosom s roditeljskim porodicama i mogućnostima da se ostvare lične želje i interesovanja. (v.tab.3)

Tabela 3 - Prikaz nezadovoljstava aspektima porodičnog života

	autizam	tiflo	surdo	invalidnost	retardacija	zdravi
Odnos sa roditeljskim porodicama	28%	12,8%	10,8%	**20%**	9%	5,1%
Provođenje slobodnog vremena	19,2%	23%	9%	**28,6%**	21,4%	3,4%
Realizacija ličnih interesovanja	21,1%	25,6%	20%	**31,5%**	18%	15,7%
Odnos prema prijateljima	11,5%	6,3%	9%	**8,8%**	9%	0%

Kod pitanja koliko roditelji mogu da se oslone na prijatelje, odgovor da to nikad ili samo ponekad mogu pojavljuje se u sledećim procentima:

Autizam	Tiflo	Surdo	Inlivadnost	Retardacija	Zdravi
23,8%	10,7%	3%	**11,5%**	19,3%	8,5%

Kao najveće i najčešće probleme koje imaju s ometenim detetom ovi ispitanici najčešće navode nesamostalnost deteta, zatim probleme sa čuvanjem deteta, zdravstvene probleme i negativizam. Kao problem ovi roditelji, češće nego roditelji drugih grupa, navode sopstveno osećanje bespomoćnosti. Kod problema sa zdravim detetom više od trećine (38%) navodi probleme povezane s ometenim bratom/sestrom (ljubomora, suočavanje sa hendikepom, teže prihvatanje situacije, stid ili strah).

Porodice s telesno invalidnom detetom imaju najveću potrebu za stalnom zdravstvenom zaštitom (73,8%), u odnosu na porodice s decom drugih kategorija ometenosti, a naročito u odnosu na porodice sa zdravim detetom (19,3%). Zdravstveno stanje porodice može da pojača stresogeni uticaj drugih faktora, pa i ovaj podatak podržava pretpostavku o težem položaju porodica sa telesno ometenim detetom.

Zadovoljstvo zdravljem najveće je kod roditelja zdrave dece, naročito u odnosu na roditelje telesno invalidne i intelektualno ometene dece. Ova razlika između grupa značajna je na nivou 0,05.

Autizam	Tiflo	Surdo	Inlivadnost	Retardacija	Zdravi
71%	75,4%	77%	**60,7%**	63,5%	80%

Po pitanju socijalne podrške odgovori ovih roditelja donekle su neusaglašeni. Kao prijatelje najčešće navode komšije, da bi kod pitanja o nezadovoljstvu kom-

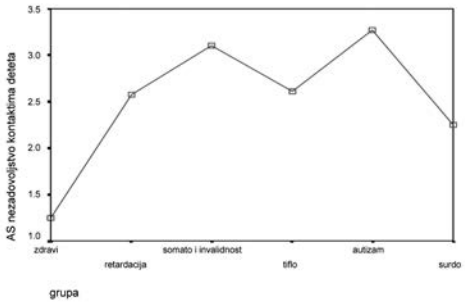
šilukom ispoljli najjači stepen nezadovoljstva, statistički značajno u odnosu na roditelje gluve i slepe dece.

Roditelji ometene dece su uglavnom ili potpuno nezadovoljni odnosima s komšijama u sledećim procentima:

Autizam	Tiflo	Surdo	Inlivadnost	Retardacija	Zdravi
11,6%	5,3%	7,7%	18,4%	12,7%	1,6%

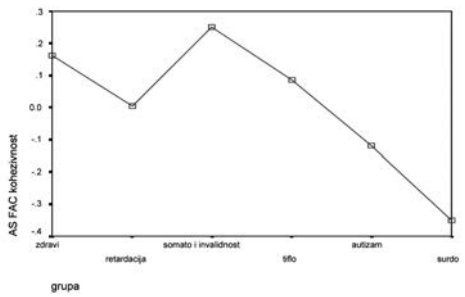
Stepen zadovoljstva odnosno nezadovolljstva mogućnostima.da dete komunicira sa širom socijalnom sredinom za različite grupe ispitanika prikazan je sledećim grafikonom, koji dobro ilustruje slabu uključenost ometene dece u socijalnu sredinu.

Nezadovoljstvo mogućnošću da dete komunicira sa sredinom

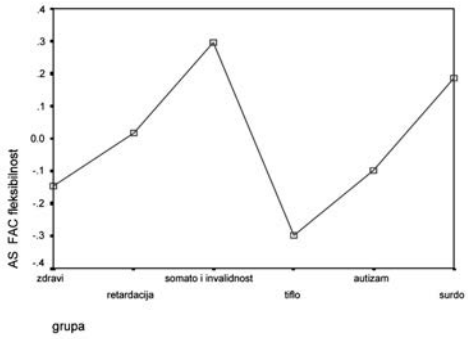


Ispitivanje porodične funkcionalnosti pokazuje da su porodice s telesno invalidnim detetom fleksibilni porodični sistemi sa isprepletanom mrežom međusobnih emocionalnih veza. Na ovo ukazuju visoki skorovi kohezivnosti i adaptabilnosti/fleksibilnosti na skalama FAS i FACES.

Razlike između grupa porodica prema kohezivnosti



Razlike između grupa porodica prema fleksibilnosti



Prema navodima ispitanika, ove porodice najčešće koriste strategiju pasivnog prevladavanja koja, prema faktorima izolovanim u ovom istraživanju, ne uključuje okretanje religijskim izvorima podrške. Roditelji ove grupe u srednjem su stepenu spremni da se aktivno suoče s problemima, nisu skloni traženju podrške, a najmanje koriste strategiju redefinisanja problema. Visok skor ove porodice dobijaju na faktoru zatvorenosti u nuklearnu porodicu, a nizak na faktoru preterane umreženosti (u šire rodbinske odnose).

Roditelji telesno invalidne dece navode najviše pozitivno doživljenih događaja, a po broju negativno doživljenih događaja ne razlikuju se značajno od drugih grupa.

Bazične oslonce ličnosti telo, pripadanje i mišljenje roditelji ove grupe koriste u srednjoj meri, kao i druge grupe, osim roditelja zdrave dece koji ih koriste statistički značajno češće i roditelja gluve i nagluve dece koji ih koriste statistički značajno ređe nego roditelji drugih grupa. Roditelji ove grupe ispoljavaju najveći stepen optimizma i verovanja, u odnosu na sve ostale grupe, a statistički značajno u odnosu na roditelje gluve i nagluve dece.

Nalazi istraživanja ukazuju i na to da su majke ove dece vulnerabilnije nego očevi. Kod majki ometene dece statistički je značajno izraženije osećanje nemoći, što je bitan faktor uspešnosti prevladavanja. Razlika se vidi i posredno, preko rezultata po kome postoje statistički značajne razlike između majki ometene i majki zdrave dece prema stepenu korišćenja bazičnih oslonaca ličnosti, razlika koja se ne pojavljuje između očeva zdrave i očeva ometene dece. Takođe, majke ometene dece intenzivnije doživljavaju negativno procenjene događaje nego očevi ometene dece. Ova razlika je na granici statističke značajnosti.

Razlika između porodica s mlađim (ispod 14 godina) i starijim (preko 14 godina) detetom ispoljava se samo kod strategije pasivnog prevladavanja koja se statisticki znacajno češće koristi u porodicama s mlađim detetom.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Porodice s telesno invalidnim detetom, prema nalazima ovog istraživanja, ne spadaju u visoko funkcionalne porodične sisteme, s obzirom da su veoma skloni promenama, a visoko su umreženi sistemi. U ovakvim sistemima lako dolazi do promena u mreži pravila i u raspodeli moći i uloga, a individualizacija je otežana. Prema izvornoj Olsonovoj klasifikaciji porodičnih sistema, ovakvi, haotično

ispreplетani, porodični sistemi su disfunkcionalni i stoga u većoj opasnosti pri sustretu sa razvojno očekivanim, i još više pri susretu sa neočekivanim, akcidentnim stresnim životnim događajima.

Što je porodični sistem umreženiji, to je veća verovatnoća da pod stresnim okolnostima eskalira ka većem stepenu disfunkcionalnosti. U ovako duboko umreženim međusobnim odnosima nesporazumi lako prerastaju u konflikte što dovodi do porasta unutrašnje porodične tenzije i posledično do depresivnih reakcija, osećanja bespomoćnosti, psihosomatskih smetnji, socijalnog povlačenja.

Kod korišćenja strategija prevladavanja stresa pokazalo sa da su ove porodice sklonije zatvaranju u nuklearnu porodicu, a da manje koriste strategije traženja socijalne podrške i redefinisanja problema, kao strategija koje manje iscrpljuju porodične resurse. Skloniji su optimističkom reagovanju, ali takav nalaz, s obzirom na slabije korišćenje socijalne podrške i na nezadovoljstvo užom socijalnom sredinom, kao i mogućnostima da dete komunicira sa sredinom, možda predstavlja reaktivnu formaciju. Povišen im je prag na uticaj različitih situacija, navode najviše pozitivno i dosta negativno doživljenih životnih događaja.

Potrebu za stalnom zdravstvenom zaštitom ima tri četvrtine uzorka ovih porodica, više od svih ispitanih porodica, a u velikom procentu (19,5%) radi se o nepotpunim porodicama, što dalje doprinosi stresogenosti njihove životne situacije. Takođe, u nepotunim porodicama s ometenim detetom, sa detetom uglavnom ostaju majke, a nalazi istraživanja ukazuju na veću vulnerabilnost majki nego očeva svih kategorija ometene dece.

Roditelji telesno invalidne dece u najvećem su stepenu nezadovoljni odnosom sa komšijama. Ipak, oni navode i najveći procenat pozitivnih reakcija komšija na ometeno dete, u odnosu na ostale grupe, a naročito u odnosu na grupe roditelja sa mentalno zaostalom i autističnom decom. Možda odnos s komšijama dobija veći značaj zbog slabije pokretljivosti ove grupe. Drugi faktor koji doprinosi ovakvoj situaciji možda leži u jačoj stigmatizaciji mentalnih nego telesnih oblika ometenosti.

Nalaz da, osim u strategiji pasivnog prevladavanja, nema značajnih razlika između porodica s mlađom i starijom ometenom decom ukazuje na to da razvojna faza u kojoj se porodica s ometenim detetom nalazi ili trajanje suočenosti s ometenošću nije dovoljan faktor prilagođavanja, prihvatanja ili "mirenja" s ometenošću deteta.

Ovakvi nalazi ukazuju na potrebu davanja podrške ovim porodicama, u pravcu jačanja funkcionalnosti porodičnog sistema, osnaživanja bazičnih oslonaca ličnosti i jačanja strategija prevladavanja koji u manjoj meri iscrpljuju porodične resurse.

LITERATURA

4. Berger J. (1992): Psihologija porodice-model stanja i odnosa RRRG, Psihološka istraživanja br. 5.
5. Berger J. (1995): Psihološki potorni sistem. Prometej, Beograd.
6. Berger J. (1998): Da li postoji psihološki potporni sistem, u Realnost psiholoških konstrukata, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Institut za sociološka i kriminološka istraživanja, Beograd, 175-199.
7. Čalovska-Hercog N., Stojković Lj. (2001): Psihosocijalni aspekti života osoba sa invaliditetom, u Osobe sa invaliditetom i okruženje, Centar za proučavanje alternativa, Beograd, str. 55-81.
8. Ekermen N.V.(1987): Psihodinamika porodičnog života, Pobjeda.
9. Hanak N., Dragojević N. (2002): Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju, Istraživanja u defektologiji, Defektološki fakultet,Beograd, str. 13-23.
10. Hrnjica S. i sar. (1991): Ometeno dete, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd.
11. Jerotijević M. (1997): Kako da prihvatimo da nam je dete autistično, Republičko udruženje Srbije za pomoć osobama sa autizmom, Beograd, str. 27-28.
12. Kapor-Stanulović N. (1982): Razvoj ličnosti roditelja kroz roditeljstvo, Zbornik 15, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
13. Kapor-Stanulović N. (1985): Psihologija roditeljstva, Nolit, Beograd.
14. Lozović N., Knežević G., Mitić M., Berger J.: Mogućnosti upitničkog ispitivanja dimenzija porodičnog funkcionisanja, Psihološka istraživanja br. 5.
15. Mitić M. (1992): Porodica i promene, Psihološka istraživanja br. 5.
16. Mitić M. (1995): Porodica i stres, Insitut za psihologiju, Filozofski fakultet, Beograd.
17. Mitić M. (1997): Porodica između poraza i nade, Psihološka istraživanja, br.8.
18. Ružičić G.(2003): Porodica dece ometene u razvoju, Istraživanja u defektologiji 2, Defektološki fakultet, Beograd, str. 61-67.
19. Vlajković J. (1992): Životne krize i njihovo prevazilaženje, Nolit, Beograd.
20. Živković G. (1986): Teškoće i dileme u procesu psihološke procene fizički invalidne dece, Psihologija 3-4, Beograd, str. 138-148.
21. Živković G. (1987): Komparativna psihološka studija dece sa spinom bifidom, doktorska disertacija, Defektološki fakultet, Beograd.

STRESS IN FAMILIES WITH PHYSICALLY DISABLED CHILD

Nada Dragojević
University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

This investigation, being a part of more extensive study, was intended to reveal the characteristics of a physically disabled child's family functioning, the problems which parents of these children are meeting, as well as the coping strategies likely to be used within these family systems. Structured interview and a battery of questionnaires were applied to a sample of 61 parents of physically disabled children and the results have been compared with results obtained from parents of children with other types of disability, as well as for parents of healthy children.

Data about satisfactions and dissatisfactions with marital and family life, about most difficult problems these parents are meeting in rearing the children and about reactions of social surrounding, have been obtained. This investigation findings suggest for these family systems that they fall into the category of flexible and highly cohesive systems, that there is a tendency of closing within the boundaries of primary family, that the strategy of passive coping is the most common strategy, that parents of these children are not inclined to search for social support, and use basic personality supports less often than parents of healthy children do.

The findings point to the direction needed in further investigations. All of the mechanisms this group of parents are using and the strategies these families could use in coping with such a pervasive stressful event, have to be explored.

Key words: physically disabled child, family system, adaptability and cohesion of family system, basic supports of personality

SISTEM DRUŠTVENE BRIGE, VASPITANJE I OBRAZOVANJE OSOBA SA POREMEĆAJIMA I SMETNJAMA U RAZVOJU

THE SYSTEM OF SOCIAL CARE, UPBRINGING AND EDUCATION OF PERSONS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

UDC376.1-056.26/.36

TEAM APPROACH FOR THE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAMME

Majda Končar, Ingrid Žolgar
University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia

The individualized educational programme is a foundation for education of students with special educational needs. The programme is considered to be more effective when designed, implemented and evaluated by a multidisciplinary team. The focus of this study was a team approach in development and implementation of individualized educational programmes for students with learning disabilities in mainstream education. The team approach was assessed by 328 parents, mainstream teachers and special education teachers who participated in the study. Results show significant differences in all 3 groups. Those are in their estimation of implementation of the team approach between parents and professionals, as well as between professionals themselves (teachers and special education teachers). Parents are willing to cooperate within a team more than assessed from the professionals. However, in the group of professionals, significant differences are found regarding the comprehension of their role in the team and also about student participation. These findings articulate changes for more efficient implementation of team approach in development and implementation of individualized educational programmes in practice.

Key words: Individualized educational programme, team, parents, teachers, special education teachers

INTRODUCTION

All students with special educational needs in Slovenia have the right to Individualized educational program (from now: IEP). Our legislation (ZUOPP, 2000; 2007) sets the standards and course of action for the special education process, defines the components of IEP and members of the multidisciplinary team for developing, implementing and evaluating IEP. There is an important requirement to involve parents of a child with special needs to be an equal participant of team with teachers, special education teachers (SET), other professionals, paraprofessionals and administrators. Contemporary school legislation is good foundation for developing and implementing successful student focused IEPs nevertheless not assurance for successful realizing in practice.

In the recent years intensive processes of including students with special educational needs (SSENs) in mainstream settings have been under way. This processes usually involve parents, teachers, SET and, in some cases, other professionals.

Parents: Parents play the most important role of in education and training of their children. Gabrovšek (2003) and Kavkler (2002) found out that parents take care of SSENs most of the time and are the most effective in helping them. Wolfendal (1992, in: Končar, Antič, 2006) is convinced that quality information parents can provide about children are equal to information by experts. Therefore parents represent an important link in the group shaping the IEP, as they can provide information about how children function in their home environment, how they experience school, about their interests, emotions, etc. To establish an integral assessment of a child's functioning it is important to know the parents' view of the child's abilities and difficulties, their attitude towards their child's education, their expectations and wishes in connection to his further development, as well as what and how many duties they are prepared and able to take over in the IEP process. Modern legislation (ZUOPP, 2000; 2007) enables active participation of SSENs' parents in the IEP process, however in practice the implementation of this right depends particularly on knowledge and skills of everybody involved in the process, their attitude towards inclusion of SSENs in mainstream settings, their willingness to cooperate and work in a different manner, etc. These facts often cause conflicts between the school and the family.

Lake and Billingsley (2000 in: Končar, Antič, 2006) point out that the main cause of conflicts between experts and parents is the difference in their perception of a child and their special needs. Such conflict is particularly strong when experts see SSENs in the light of their handicap and not in the light of their strengths, their wishes and the possibilities to fulfil them. Conflicts also arise due to traditional IEP planning, with parents having a passive role (Childre, Chambers, 2005). According to Salas (2004), parents often remain quiet because experts either clearly or indirectly tell them that their opinions are not important. Many researchers, e.g. Hackett (2009), Smith (2001), Garriott, Wandry, Snyder (2000) and others, point out parents' dissatisfaction with IEP. To make the cooperation more effective, Mueller (2009) suggests that the team meetings are moderated by an independent observer who can be more objective and take into account everybody involved. Končar, Antič (2006) on the other hand point out that parents need to be prepared for cooperation and that numerous books exist on strategies for a successful cooperation in IEP process for experts as well as for parents.

Teachers: Teachers have an important influence to and responsibility for the whole development of their students (Girolametto, Weitzman, 2002) and with SSENs in their classes, the responsibility they assume is even greater (Heward, 2000). The results of several studies show that teachers are not adequately prepared for inclusion of SSENs in mainstream setting. Since they do not have the necessary knowledge and skills to teach SSENs, they are less favourably disposed towards including SSENs in their classes, as these students require a more in-depth knowledge about their functioning, more time, a different organisation, teaching methods and interactions, a lot of adapting, a team approach, etc. (Avramidis,

Norwich, 2002; Avramidis et. all., 2000; Mulen, 2001; Richards, 1999). Gleckel, Koretz (2008) indicate teachers have problems with IEP for SSEN. Similarly, Slovene teachers point out they do not have enough knowledge and skills to teach such students (Novljan et.al., 2004; Kodre, 2004; Strgar, 2004; Žolgar, Kermauner, 2006). And they also pointed out the preparation of IEPs as a particular problem (Končar, Pokljukar, 2005). Inadequate competence for teaching SSENs is undoubtedly connected to teachers' attitude towards these students. As Erbeli, Žolgar and Končar (2008) point out, SSENs – group of students with learning disabilities, experience this attitude as distinctively negative. More than half of them feel unaccepted, disregarded, lacking help and praise, they feel they do not understand the learning content, do not have enough time, cannot trust their teacher, etc. Indirectly, such teacher's attitude also results in worse relationships between students without difficulties and SSENs (Podrekar, 2009).

Special education teachers (SETs): Within their undergraduate study SETs acquire the necessary competences for educational and rehabilitation work with SSENs. The study course IEP gives them competences for the following tasks: team examination and assessment of SSENs' functioning and knowledge and of the conditions in their narrower and broader environments, team IEP planning, team programme implementation and team evaluation. In the course of their study SETs acquire the theoretical knowledge and practical skills necessary to carry out the IEP process. However in practice SETs comply with the teachers and assume the role of teaching the learning contents according to the teachers' instructions to prepare students for examinations, thus neglecting their rehabilitation. There are also not enough SETs to fulfil the existing needs in the education system. Thus not all the SSENs get an adequate support, which is a violation of their fundamental education rights. Končar, Antič (2006) also state that SETs are not equally successful in involving parents into the IEP process. As the results of their research show, a positive attitude towards involvement of parents in the IEP process is crucially connected to the competences acquired by SETs in their undergraduate study since the adoption of the contemporary school legislation. In practice, however, there are many SETs who graduated before its adoption. The study programmes these SETs attended were inadequate in terms of building a positive attitude towards active involvement of parents in the IEP process. It is also highly probable that these expert did not attend certain courses which were not mandatory. So it is not surprising, as Vidmar (2002) found out, that in our environment parents too often only read and sign the IEP without actively participate in it.

Team approach to the IEP process: According to the Placement of Children with Special Needs Act the principle of the school appoints an expert group, composed by all the experts involved in the implementation of the educational programme and parents of a child, to prepare and monitor the implementation of IEP. Thus the act indirectly establishes a team approach to the IEP process. The experts and parents should prepare the programme together. However, in practice this is often not the case. It happens that:

- each expert prepares and carries out their own IEP,
- experts prepare one IEP each, then they put them all together but each expert carries out their own,

- the SET prepares the IEP and advises the teacher on adaptations and teaching strategies for SSENs,
- in case when a school does not have a SET, the IEP is carried out by the teacher.
- the same IEP is copied every year for the same student,
- teachers of different subjects often prepare their own IEP each,
- parents are not actively involved in the IEP process but only sign the IEP,
- teams lack adequate premises and staffing for their work,
- the responsibility for IEP and progress of a SSEN is shifted either to the teacher or to the SET, often to parents, and only in rare cases the responsibility is shared by the whole team,
- very often the regulation is not respected, etc.

Stroggilos & Xanthacou (2006) point out that the IEP is more effective if it is prepared, carried out and evaluated by a multidisciplinary team.

Given the numerous problems each member of a team is faced with, and based on the difficulties with IEP process implementation recorded in practice, we presume that in practice the IEP process is not dealt with by teams.

RESEARCH OBJECTIVE AND HYPOTHESIS

Based on what was said in the introduction, we can expect that members of teams in our environment differ in their knowledge, opinions and values in relation to the IEP process, readiness to cooperate and conditions to carry the IEP out in practice, so we assume, that teachers, SETs and parents see their role in the IEP process in different ways, have different expectations, perceptions of relationships and are not equally ready to cooperate. The objective of the present research is to find out what are the evaluations of the team approach in practice. Their level of agreeing with statements in the assessment scale will identify those areas that will need further attention in the future in order to ensure synergy throughout the IEP process and contribute to a more effective provision of suitable conditions for an optimum development of all SSENs' potentials.

The following hypothesis has been established in accordance with the research objective:

H1: Individual groups of assessors will give different assessments of the application of team approach in the IEP process.

RESEARCH APPROACH

Sample

For the purpose of the study we chose a sample of 328 assessors: teachers in mainstream schools who teach students with learning difficulties (39.3%), parents of the afore mentioned students (26.8%) and special education teachers (33.8%).

Measures

To examine the evaluations of the use of team approach in the development of IEP we used an assessment scale specially devised for the purpose of this research.

The assessment scale comprises 26 statements about the team approach. We took into consideration certain dimensions which are important for an effective team work: staffing and material conditions, knowledge and skills for the IEP process, relationships, understanding team roles, participation of parents and SSENs and quality of cooperation. The assessors evaluated each statement using a seven-point scale. The reliability of the instrument was calculated according to the internal consistency method. Cronbach's coefficient alpha is 0.787 (26 items, N = 305).

Data analysis methods

The data were analysed according to parametric and non-parametric statistics with SPSS 16.0 for personal computers. For data processing, descriptive statistics were used, frequency distribution of assessments of the three groups of assessors. The values are presented as absolute and relative frequencies. The differences between the three groups were established with the Analysis of Variance (ANOVA). Assumption of homogeneity of variances was tested by Leven's test. If the homogeneity of variance assumption was broken, then Brown-Fosythe and Welch tests was used. To find out where the difference between groups lie, we carry out futher comparisions. For multiple comparisions Sceffe test was used.

RESULTS

The table below shows the result of the assessment of descriptive statistics parameters according to individual statements for the whole sample and for each group of assessors. The results show that the mean values vary among groups.

Table 1 - Results of assessment

D.Var.	Assessors	N	Mean	Std. Deviation
v1	Parents	86	5,16	2,046
	Teachers	129	3,95	2,115
	SET	111	4,49	2,256
	Total	326	4,45	2,194
v2	Parents	87	5,30	1,812
	Teachers	129	3,62	2,012
	SET	111	4,65	2,092
	Total	327	4,42	2,100
v3	Parents	87	5,76	1,705
	Teachers	129	5,66	1,860
	SET	111	6,14	1,345
	Total	327	5,85	1,667
v4	Parents	87	6,09	1,352
	Teachers	129	5,59	1,698
	SET	111	6,07	1,270
	Total	327	5,89	1,489
v5	Parents	87	5,52	1,848
	Teachers	129	5,56	1,736
	SET	111	5,96	1,307
	Total	327	5,69	1,644
v6	Parents	87	6,06	1,481
	Teachers	128	5,34	1,854
	SET	111	5,33	1,770
	Total	326	5,53	1,757
v7	Parents	88	6,14	1,518
	Teachers	127	3,72	1,717
	SET	111	4,07	1,628
	Total	326	4,49	1,918
v8	Parents	86	3,08	2,422
	Teachers	128	2,54	2,011
	SET	111	2,41	1,826
	Total	325	2,64	2,081
v9	Parents	86	5,64	1,801
	Teachers	129	4,52	1,953
	SET	110	3,91	1,993
	Total	325	4,61	2,036
v10	Parents	86	4,69	2,378
	Teachers	128	3,05	2,308
	SET	111	3,53	2,404
	Total	325	3,65	2,442
v11	Parents	86	6,42	1,068
	Teachers	128	6,38	1,420
	SET	111	6,34	1,411
	Total	325	6,38	1,329
v12	Parents	87	5,80	1,662
	Teachers	129	4,67	2,097
	SET	111	5,03	1,975
	Total	327	5,09	1,995
v13	Parents	86	5,79	1,750
	Teachers	128	5,05	1,957
	SET	111	4,56	1,971
	Total	325	5,08	1,963
v14	Parents	86	5,56	1,882
	Teachers	126	5,37	1,823
	SET	111	5,04	1,783
	Total	323	5,31	1,832
v15	Parents	86	5,73	1,738
	Teachers	128	5,91	1,522
	SET	111	5,57	1,616
	Total	325	5,75	1,615
v16	Parents	86	5,13	1,999
	Teachers	129	4,98	1,948
	SET	111	5,05	1,818
	Total	326	5,05	1,914
v17	Parents	86	5,77	1,726
	Teachers	127	5,42	1,621
	SET	111	5,23	1,736
	Total	324	5,44	1,697
v18	parents	85	6,20	1,609
	teachers	129	5,95	1,408
	SET	109	5,83	1,636
	Total	323	5,98	1,543
v19	Parents	85	5,40	1,977
	Teachers	129	4,99	1,856
	SET	111	4,75	1,947
	Total	325	5,02	1,930
v20	Parents	87	6,26	1,166
	Teachers	129	6,40	1,093
	SET	109	6,10	1,407
	Total	325	6,26	1,228
v21	Parents	87	4,84	1,854
	Teachers	129	4,93	1,742
	SET	111	5,72	1,192
	Total	327	5,17	1,653
v22	Parents	87	5,99	1,459
	Teachers	129	5,96	1,337
	SET	111	5,93	1,530
	Total	327	5,96	1,433
v23	Parents	87	5,93	1,539
	Teachers	129	5,87	1,371
	SET	111	5,78	1,371
	Total	327	5,86	1,414
v24	Parents	87	5,60	1,624
	Teachers	129	5,09	1,608
	SET	110	4,87	1,515
	Total	326	5,15	1,602
v25	Parents	86	6,03	1,359
	Teachers	129	5,47	1,485
	SET	111	5,22	1,569
	Total	326	5,53	1,512
v26	Parents	87	2,21	1,720
	Teachers	129	3,35	1,915
	SET	111	2,99	1,861
	Total	327	2,92	1,897

Table 2 - Differences between groups - Sceffe test

Dep. Var.	(I) Assessor	(J) Assessor	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
v1	Parents	Teachers	1,217*	,299	,000
		SET	,676	,308	,092
	Teachers	Parents	-1,217*	,299	,000
		SET	-,541	,278	,152
	SET	Parents	-,676	,308	,092
		Teachers	,541	,278	,152
v2	Parents	Teachers	1,679*	,276	,000
		SET	,650	,285	,075
	Teachers	Teachers	-1,679*	,276	,000
		SET	-1,028*	,258	,000
	SET	Parents	-,650	,285	,075
		Teachers	1,028*	,258	,000
v4	Parents	Teachers	,503	,204	,050
		SET	,020	,211	,996
	Teachers	Parents	-,503	,204	,050
		SET	-,483*	,191	,042
	SET	Parents	-,020	,211	,996
		Teachers	,483*	,191	,042
v6	Parents	Teachers	,722*	,241	,012
		SET	,724*	,248	,015
	Teachers	Parents	-,722*	,241	,012
		SET	,003	,225	1,000
	SET	Parents	-,724*	,248	,015
		Teachers	-,003	,225	1,000
v7	Parents	Teachers	2,412*	,227	,000
		SET	2,064*	,233	,000
	Teachers	Parents	-2,412*	,227	,000
		SET	-,348	,212	,263
	SET	Parents	-2,064*	,233	,000
		Teachers	,348	,212	,263
v9	Parents	Teachers	1,120*	,268	,000
		SET	1,730*	,278	,000
	Teachers	Parents	-1,120*	,268	,000
		SET	,610	,250	,053
	SET	Parents	-1,730*	,278	,000
		Teachers	-,610	,250	,053
v10	Parents	Teachers	1,631*	,329	,000
		SET	1,155*	,339	,003
	Teachers	Parents	-1,631*	,329	,000
		SET	-,477	,306	,298
	SET	Parents	-1,155*	,339	,003
		Teachers	,477	,306	,298

Dep. Var.	(I) Assessor	(J) Assessor	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
v12	Parents	Teachers	1,138*	,270	,000
		SET	,778*	,279	,021
	Teachers	Parents	-1,138*	,270	,000
		SET	-,360	,252	,361
	SET	Parents	-,778*	,279	,021
		Teachers	,360	,252	,361
v13	Parents	Teachers	,736*	,266	,023
		SET	1,232*	,274	,000
	Teachers	Parents	-,736*	,266	,023
		SET	,496	,248	,136
	SET	Parents	-1,232*	,274	,000
		Teachers	-,496	,248	,136
v21	Parents	Teachers	-,091	,223	,920
		SET	-,882*	,231	,001
	Teachers	Parents	,091	,223	,920
		SET	-,790*	,209	,001
	SET	Parents	,882*	,231	,001
		Teachers	,790*	,209	,001
v24	Parents	Teachers	,505	,219	,073
		SET	,725*	,227	,007
	Teachers	Parents	-,505	,219	,073
		SET	,220	,205	,563
	SET	Parents	-,725*	,227	,007
		Teachers	-,220	,205	,563
v25	Parents	Teachers	,570*	,206	,023
		SET	,819*	,213	,001
	Teachers	Parents	-,570*	,206	,023
		SET	,249	,192	,432
	SET	Parents	-,819*	,213	,001
		Teachers	-,249	,192	,432
v26	Parents	Teachers	-1,142*	,256	,000
		SET	-,784*	,264	,013
	Teachers	Parents	1,142*	,256	,000
		SET	,358	,239	,327
	SET	Parents	,784*	,264	,013
		Teachers	-,358	,239	,327

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

DISCUSSION

With the instrument we first examined the respondents' assessments of responsibility for the IEP process. In the past the IEP usually had to be prepared by a SET. The assessments of the statement that SET is responsible for IEP (v1) are very dispersed, however, an important difference emerged between the assessments by parents and teachers. As much as 39.9% of parents agree with the statement. The reason probably lies in the fact that SETs provide additional help to SSENs and these activities are associated with the IEP. It is good that

only 14.7% of teachers agree with the statement while 21.7% of them absolutely disagree. This proves that teachers do feel co-responsible for the IEP.

As regards the assessment of the statement that teacher is responsible for IEP (v2), the difference between teachers on one hand and parents and SETs on the other is significant. Only 13.2% of teachers agree with the statement, while parents and SETs are quite unanimous about the responsibility of the teacher. It is understandable that parents want both, the teacher (v1) and the SET (v2) to be responsible for the IEP process. However, the difference between teachers and SETs differ a lot. 29.7% of SETs agrees with the statement, while the assessments of teachers are very dispersed and inclined towards disagreement. The comparison of the results on both variables indicates that a considerable number of teachers and SETs would like to avoid responsibility fort he IEP process. In case of teachers this is understandable, because, as we pointed out above, they do not have enough knowledge and skills to be effective. SETs, on the contrary, acquired the necessary knowledge and competences for team approach in the IEP process during their study; so it is necessary to find out the reasons why they want to hand over this responsibility to teachers. Unfortunately, we did not include a statement about the responsibility of parents into our instrument. In a team approach everyone involved is responsible for the implementation of the programme. The perception of responsibility for the IEP process needs a closer examination in the future. All assessors agreed that SETs and other experts, according to the needs of SSENs, should be involved throughout the IEP process. Bui it is interesting that there are important differences between teachers and SETs regarding the statement that teachers should be involved throughout the IEP process (v4). Teachers disagree with this statement, the main reason probably being the fact that they did not acquire the necessary competences during their undergraduate study and therefore fail to see their role in the IEP process. SETs agree with the statement. As it was mentioned before, many even believe teachers are responsible for IEP (v2). One of SETs' tasks in the IEP process is providing support to teachers. The fact that teachers do not feel they have to be involved throughout the process indicates they lack such support in practice. One of the reasons fort hat is certainly very low standards of work with SSENs, parents and teachers.

It is worrying that significant difference between assessments of parents and those of experts (teachers and SETs) emerged in eight statements of the assessment scale. This means parents do not experience the IEP process the way experts believe they do. Education and rehabilitation of an SSEN cannot be effective if there is no concordance between home and school. The areas of disagreement have to be studied more into details and help has to be provided to parents and experts in changing the practice towards bigger synergy throughout the IEP process. One of the reasons for parents' dissatisfaction is the fact that teachers cannot dedicate them as much time as they want. We have already mentioned very low norms of expert support for SSENs.

If we take a look at the assessments of individual statements we can see that 64.4% of parents completely agree with the statement that they need to be involved throughout the IEP process, and only 4.7% of them totally disagree with it (v6). 69.3% of parents are ready to participate in the IEP process, while 19.8% do not wish to participate (v7). It would be interesting to find out the reasons for

that, so that these parents, too could get involved in the process. Experts have an opposit opinion about this. Teachers and SETs disagree with participation of parents in the IEP process. Only 41.4% of teachers and 36% of SETs completely agrees that parents should be involved in the process. 3.9% of teachers and 4.5% of SETs completely disagree with parents' involvement in the IEP process. The question is how these experts respect the legally established right of SSENs to IEP. Experts who have a negative attitude towards a task certainly do not implement it effectively in practice. So it is not surprising that conflicts regarding education and rehabilitation of a child arise between parents and experts, as indicated in the introduction. Only 7.1% of teachers and 9.9% of SET completely agrees with the statement that parents are ready to participate throughout the IEP process (v7). This indicates problems in communication between parents and the school.

In many countries participation of SSENs in IEP process is a legally established right and is also put into practice. Our legislation does not forsee such right. But as experts should follow contemporary theory and adapt their practice accordingly, we wanted to check our respondents' opinion about involvement of SSENs in the IEP process (v9). Only 24% of teachers and even less SETs (14.5%) are in favour. Parents agree in 57% of the cases. It is interesting that as much as 18.2% SETs disagree completely with participation of SSENs in the IEP process. During their undergraduate study, SETs learn about the importance of involving parents and their children in the IEP process, so it is necessary to find the reasons behind their assessments.

The assessment of the statement that team work takes up too much of their time (v26) exposes another problem. Teachers and SETs largely agree, while parents express strong disagreement. Clearly, parents are prepared to dedicate a lot of time to their children and expect the same from teachers and SETs. It is important that parents understand the possibilities within the IEP process and adapt their expectations about their SSEN's education accordingly.

It is also understandable that parents agree with the statement that every SSEN expert draws up their own IEP (v10), as they have less knowledge about the IEP process. Given the negative attitudes of experts regarding the participation of parents, it is probable they did not even inform parents about the IEP process. Teachers and SETs are aware that the IEP process should be conducted by a team. This is evident from the statement that everybody involved plan implement and evaluate the same IEP (v11), to which all the assessors agree. Unfortunately, their assessments of the implementation of the IEP process show this is not always the case.

Knowledge is an important precondition for a successful team work within the IEP process. SETs believe, their knowledge is adequate (v21). Teachers and parents believe the opposite. As already mentioned in the introduction, SETs do acquire the competences for this task within their undergraduate study. The problem is that in practice they do not do enough to prepare the rest of the team for an effective cooperation. It is probable that teachers and parents do not understand their roles in the team and so they feel less competent. IEP should be led in a way which would encourage team work, so that every member of the team could, within their own competence, contribute their share to an effective IEP process. It seems that in practice achieving consensus on the IEP for an individual SSEN

is also a problem. Parents feel they have difficulties reaching consensus in the team (v24). Their assessments differ considerably from SETs' who believe they reach consensus easily. Assessments of respecting common decisions also differ considerably (v25). Parents agree, experts do not. It is possible that parents are afraid to tell their opinion to experts, or that SETs themselves do not notice disagreements; perhaps they do not dedicate enough time to parents, since they are convinced they spend too much of it on team work (v26). If there is no consensus between parents and experts, the IEP process certainly cannot be effective. Clearly, decisions which are not taken by consensus cannot be put into effect.

Suitable staffing and facilities also influence readiness for team work. The results show that experts are not satisfied with staffing (v13) and facilities (v12). This influences their motivation for cooperation, at least indirectly. Parents do not see any difficulties in this respect. But certainly, this is an area that deserves more attention in the future.

CONCLUSION

There were significant differences between the three groups of assessors, meaning that our hypothesis can be accepted. Given the good measuring characteristics of the instrument used, the results are surprising, as considerable differences only emerged in 13 variables. One of the reasons could be conformism, answering according to theoretical frameworks. The IEP process has been largely discussed in our expert public, so it is possible that assessors picked out the expected answers and did not assess truthfully. In the future it is necessary to research on the reasons for disagreement of parents, teachers and SET in identified areas, analyse the quality of IEPs, monitor the team dynamics in the IEP process with independent observers, and, based on the findings, prepare an effective programme for modification of the practice.

Stroggilos & Xanthacou (2006) point out that several times in practice the IEP is there just for the sake of it and does not serve as a tool for an effective cooperation of everybody involved in education and rehabilitation of SSENs. The results of our study show that this is also true for our practice.

LITERATURE

1. Avramidis, E., Norwich, B. (2002): Mainstream teachers´attitudes towards inclusion / integration: A review of the literature. European Journal of Special Needs Educatiobn, 17 (2), 129 - 147.
2. Avramidis, E., Bayliss, P.,m Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers´ attitudes towards inclusion of children with apecial Educational needs in the ordinary school in one local authority. Educational Psyhology, 20 (2), 191 - 211.
3. Childre, A., Chambers, C. R. (2005). Family Perception of Student Centered Planning and IEP Meetings. Education and Training in Developmental Disabilities, 40 (3), 217 – 233.
4. Erbeli, F., Žolgar, J. I., Končar, M. (2008). Učiteljev odnos do učencev z učnimi težavami. Defektologica slovenica – Specialna in rehabilitacijska pedagogika, 16 (3), 19 - 34.

5. Gabrovšek, I. (2003). Stališča učencev z učnimi težavami do različnih oblik učne pomoči. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta Ljubljana. Mentorica: Končar, M.
6. Garriott, P. P., Wandry, D. Snyder, L. (2000). Teachers as Parents, Parents as Children: What's Wrong with This Picture? Preventing School Failure, 45 (1), 37-43.
7. Miles, B, S. (2002). A Look at Variables Affecting Parent Satisfaction with IEP Meetings. 10p. Mar 2002. EDRS.
8. Girrolametto, L., Weitzman, E. (2002). Responsivenesss of childcare providers in inbteractions with todlers and preshoolers. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33, 268 – 281.
9. Gleckel, K. E, Koretz, S. E. (2008). Collaborative Individualized Education Process: RSVP to IDEA. Pearson Education, Inc. New Yersey.
10. Hackett, P. G. (2009). Everybody Wins: How to Be an Effective Member of Your Child´s IEP Team. Exceptional Paren, 39 (3), 30 – 32.
11. Heward, W., L. (2000). Exceptional children: An introduction to special education (6th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentis - Hall.
12. Kavkler, M. (2002). Ustvarjanje pogojev za razvoj potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. V: Kavkler, M. (2002). Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. Different d.o.o. Trzin.
13. Kodre, B. (2004). Razlike v stališčih učiteljev in defektologov do dodatne strokovne pomoči učencem z učnimi težavami. Pedagoška fakulteta Ljubljana, diplomsko delo. Mentorica: Končar, M.
14. Končar, M., Antič, S. (2006). Starši in oblikovanje individualiziranega programa. Defektologica slovenica – Specialna in rehabilitacijska pedagogika, 14 (3), 7 - 17.
15. Končar, M., Pokljukar, M. (2005). Učiteljeva usposobljenost za oblikovanje individualiziranega programa. Defektologica slovenica – Specialna in rehabilitacijska pedagogika, 13 (3), 32 - 40.
16. Mullen, C. A. (2001). Disabilities awareness and the preservice teacher: a blueprint of a mentoring intervention. Journal of Education for Teaching, 27 (1), 39 – 61.
17. Mueller, T. G. (2009). IEP Facilitation: A promising Aproach to Resolving Conflicts betveen Families and Schools. Teaching Exceptional Children, 41 (3), 60 – 67.
18. Novljan, E. et al. (2004). Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi. Poročilo ciljnega raziskovalnega projekta. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
19. Podrekar, K. (2009). Učenci s posebnimi potrebami v medvrstniških odnosih. Pedagoška fakulteta Ljubljana, diplomsko delo. Mentorica: Končar, M.
20. Richards, I. C. (1999). Inclusive schools for pupils with Emotional and Behavioral difficulties. Support for Learning, 14 (3), 99 – 103.
21. Salas, L. (2004)_Individualized Educational Plan (IEP) Meetings and Mexican American Parents: Let's Talk About It. Journal of Latinos and Education, 3 (3), 181-192.
22. Smith, S. W. (2001). Involving Parents in the IEP Process. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Council for Exceptional Children Arlington. Full text: http://www.ericec.org.
23. Strgar, T. (2004). Stališča učiteljev do pomoči učencem z učnimi težavami v osnovni šoli. Pedagoška fakulteta Ljubljana, diplomsko delo. Mentorica: Končar, M.
24. Stroggilos, V., Xanthacou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the Education of Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties. European Journal of Special Needs Education, 21 (3), 339-349.

25. Thompson, S., Lazarus, S., Clapper, A., Thurlow, M. (2004). Essential Knowledge and Skiklls Needed by Teachers to Support the Achievement of Students with Disabilities. Educational Policy Reform Research Institute, 2004.
26. Vidmar, J. (2002). Timsko delo v inkluzivni šoli z vključevanjem staršev. V: Prva slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah z mednarodno udeležbo. Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. Ljubljana. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, str. 135-140.
27. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS št. 54/2000.
28. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS št. 03/2007.
29. Žolgar Jerković, I., Kermauner, A. (2006). Poznavanje slepih in slabovidnih – pot do ustrezne obravnave. Sodobna pedagogika, 57, posebna izdaja, 376-393.

UDC 376.1-056.262-057.874

SPECIFIČNOSTI IZRADE INDIVIDUALNIH OBRAZOVNIH PLANOVA ZA UČENIKE SA CEREBRALNOM PARALIZOM

Danijela Ilić-Stošović, Snežana Ilić
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Individualni obrazovni plan je razvojni dokument čiji je osnovni cilj da učeniku sa posebnim potrebama pruži individualnu ili individualizovanu pomoć, odnosno da mu pomogne da učestvuje u razrednom kolektivu i razvije svoju samostalnost.

Učenici sa cerebralnom paralizom predstavljaju grupu učenika sa izuzetno heterogenim motoričkim, kognitivnim, govorno-jezičkim, socijalnim i emocionalnim sposobnostima i kao takvi predstavljaju veliki izazov koji se postavlja pred inkluzivno obrazovanje. U ovom radu analizirane su i komparirane sposobnosti za učestvovanje u školskim aktivnostima, sposobnosti za učenje, kao i mogućnost da se odgovori na zahteve nastavnog programa srpskog jezika, kod učenika sa cerebralnom paralizom, sa ciljem da se ukaže na izuzetan varijabilitet mogućnosti ovih učenika, a samim tim i oblasti neophodne podrške.

Rezultati su ukazali da se nivoi potrebne podrške za učenike sa cerebralnom paralizom mogu kretati od prilagođavanja u pojedinim oblastima (didaktičko-metodički pristup) do prilagođavanja u programskim sadržajima i modelima vrednovanja školskog znanja. Istraživanje je istaklo važnost formiranja što obuhvatnijeg tima za kreiranje Individualnih obrazovnih planova za učenike sa cerebralnom paralizom.

Ključne reči: individualni obrazovni plan, cerebralna paraliza, procena, tim.

Cerebralna paraliza je skup heterogenih patoloških simptoma koji se klinički manifestuju kao poremećaj motorike, praćen intelektualnim, senzornim i emocionalnim poremećajima (Stošljević i sar, 1997). Koman, Smit i Šilt (2004) definišu cerebralnu paralizu kao širok spektar neprogresivnih sindroma oštećenja posture i motorike, nastalih kao posledica delovanja raznolikih insulta, na različite oblasti, u toku razvoja nervnog sistema.

Ispitujući epidemilogiju cerebralne paralize, Oding i saradnici (2006) su sproveli istraživanje koje se baziralo na pregledu referentne literature u periodu od 1966-2004. godine i utvrdili da je, u razdoblju od 40 godina, učestalost cerebralne paralize porasla na 2 od 1000 živorođene dece. MekManus i sar. (2006) navode da se prevalencija cerebralne paralize kreće od 1.5 do 3 na 1000 živorođene dece,

dok Vranješević (prema Rapaić, 1996) smatra da je učestalost cerebralne paralize 2-4 na 1000 živorođene dece.

Brojni uzročnici mogu uzrokovati oštećenje mozga u prenatalnom, perinatalnom i postnatalnom periodu, a među njima se izdvajaju mala porođajna težina deteta, intrauterine infekcije, višestruke trudnoće.

„Prema obliku, cerebralna paraliza se klasifikuje na: spastični oblik, mlitavi, atetoidni, horeoatetoidni, ataksični i mešoviti oblik. Na pojavu cerebralne paralize ukazuje prisustvo primitivnih refleksa, zakašnjenja u miljokazima razvoja, asimetrija pokreta i tonusa, kao i eventualno prisustvo nevoljnih pokreta. Stepen oštećenja zahvaćenih delova tela kreće se, od pareza, pa do paraliza, tj. plegija jednog, dva, tri ili sva četiri eksteremiteta" (Ilanković, Nikolić, Ilić-Stošović, 2005: 206-207). U zavisnosti od toga da li je motoričkim poremećajem zahvaćen jedan ili više ekstremiteta mogući su problemi u sledećim oblastima motoričkog funkcionisanja: izvođenju elementarnih pokreta, manipulativnim sposobnostima, vizuo-motornoj koordinaciji, koordinaciji gornjih i gornjih i donjih ekstremiteta, sedenju, hodanju i stajanju, ali i u praksičkim funkcijama (posebno konstruktivnoj praksiji). Svaka od ovih oblasti funkcionisanja na svoj način remeti uslove školovanja i dovodi do potrebe izrade individualnog obrazovnog plana. Tako, na primer, odsustvo vizuo-motorne koordinacije dovodi do niza problema u kasnijem razvoju, tj. oštećuje sposobnost posmatranja i dovodi do nemogućnosti uviđanja uzroka i posledice, uočavanja bitnih svojstava predmeta, imitacije pokreta, što u školskom periodu dovodi do otežanog praćenja nastave i savladavanja nastavnog plana i programa u gotovo svim oblastima, a posebno u oblasti opismenjavanja. Loša manipulativna spretnost uticaće na usporenost i loš razvoj praksičkih aktivnosti, a time na usporenost ili čak nemogućnost ovladavanja činom pisanja i usporenost misaonih procesa. „Prema uobičajenim standardima normalne populacije, deca sa cerebralnom paralizom, u najvećem broju slučajeva, zaostaju u grafomotornim sposobnostima. Teškoće se kreću od hiperakivnosti, povećane emocionalne uzbuđenosti, skraćene pažnje, otežane orijentacije, lakog zamaranja, problema u razlikovanju pozadine slike, u razlikovanju koncepta pokreta i predviđanju prostornog odnosa, fonetskog, tj. grafičkog zamenjivanja slova, perseveracije (posebna simptomatologija kod ekstrapiramidalnih poremećaja), pa sve do nemogućnosti izvođenja grafomotorne aktivnosti" (Sagden, Koen, 1990, prema Rapaić, 1996 : 50). Govoreći o sposobnosti sedenja dece sa cerebralnom paralizom, Rapaić (1996) naglašava da nemogućnost deteta sa cerebralnom paralizom školskog uzrasta da sedi, značajno otežava njegovu mogućnost da prati nastavu, zahtevajući pri tome posebna pomagala, didaktička sredstva i posebne metodske postupke u obrazovanju.

Oding i sar. (2006), kao i Falkmanova (2005)[1] takođe, ukazuju da veliki procenat dece sa cerebralnom paralizom, pored motoričkog poremećaja, ima poremećaj u još nekoj sferi funkcionisanja. Kognitivna oštećenja su, prema njima, izuzetno zastupljena kod ove dece, a njihova prevalencija zavisi od tipa cerebralne paralize i raste sa prisustvom epilepsije. Rapaić (1996 : 78) navodi da "cerebralno paralizovana deca imaju probleme u iniciranju i održavanju pažnje, jer sa peri-

1 Oding i saradnici navode da od 25-80% dece sa cerebralnom paralizom pored motoričkog poremećaja, ima i poremećaj u još nekoj sferi funkcionisanja. Prema Falkmanovoj (2005) procenat dece sa cerebralnom paralizom, koja imaju višestruke poremećaje, je oko 60%.

ferije organizma neprestano stižu informacije, koje uglavnom imaju irelevantan karakter. Takav, unutrašnji, ometajući faktor ne dozvoljava selekciju stimulusa, a posebno upravljanje multimodalnim izvorima stimulusa, koji su prisutni u svakoj situaciji". Kabele i sar. (1973:87) kažu da je maksimalno vreme trajanja aktivne usmerene pažnje koja odgovara dečjem uzrastu, kod telesno invalidne dece, mnogo manja nego kod zdrave dece. Tako npr. u dece od 6 do 7 godina koja boluju od dečje cerebralne paralize to vreme iznosi maksimalno 6-8 minuta, u 7-9-godišnjih 10 minuta, u 9-12-godišnjih 15 minuta, u 12-15-godišnjih 20 minuta, a iznad 15 godina oko 25 minuta.

Poremećaj pamćenja, kod telesno invalidne dece, uslovljen je postojanjem više faktora, koji su međusobno tesno povezani. Kvalitet pamćenja, pre svega, zavisi od stepena i vrste motornog oštećenja (da li je praćeno spasticitetom ili nekom drugom vrstom nevoljnih pokreta), od uzroka invalidnosti (kod dece sa povredama glave, izrazitiji su deficiti u pamćenju, nego kod dece kod koje povreda glave nije uzrok invalidnosti), od prisustva ili odsustva mentalne retardacije (deca sa mentalnom retardacijom imaju znatne poremećaje pamćenja), kvaliteta pažnje (kakva je budnost pažnje, kakvo je njeno iniciranje), ali i od očuvanosti perceptivnih sposobnosti, a naročito vizuelne i auditivne percepcije. Tako se kod dece sa cerebralnom paralizom susrećemo sa kombinacijom ovih faktora, od kojih, svaki na svoj način, utiče na stanje pamćenja kod ove dece (Ilić, 2001).

Procenat dece sa cerebralnom paralizom i mentalnom retardacijom varira, zavisno od tipa cerebralne paralize i može se kretati od 10%, kod dece sa diskinetičnim sindromom, do 100%, kod dece sa spastičnom tetraplegijom (Saner, 1999, prema Falkman, 2005). Epilepsija je, pak prisutna u 20-40% slučajeva i direktno korelira sa hemiplegičnim i tetraplegičnim stepenom oštećenja (Saner, 1999, prema Falkman, 2005; Oding i sar. 2006). Podaci o procentu dece sa cerebralnom paralizom koja imaju i neki od poremećaja govora variraju od 67% (Anvor i sar. 2006), do preko 80% (Oding i sar, 2006), dok 70% osoba sa spastičnim oblikom cerebralne paralize ima abnormalne nalaze na CT mozga (Oding i sar. 2006). Golubović (u Golubović i sar. 2005) klasifikuje govorne poremećaje kod dece sa cerebralnom paralizom kao: neupadljiv govor, otežan govor i odsustvo govora (alogija). Prema istom autoru, nepromenjen govor, karakterističan je za pareze, otežan govor za ataksije, atetozu i mešanu formu, dok je odsustvo govora podjednako malo prisutno, kod sva četiri tipa neuromotornog ispada (Golubović, 2004, 2005).

Cerebralna paraliza često je udružena sa vizuelnim i slušnim oštećenjima, što dodatno opterećuje razvoj ove dece.

Sve do sada navedeno govori, u prilog tome, da je izrada individualnog obrazovnog plana za učenike sa cerebralnom paralizom veoma složena i da zahteva ozbiljan pristup i brojne specijalno-pedagoške dijagnostičke procedure. Ovaj rad predstavlja jedan od mogućih pristupa u izradi individualnih obrazovnih planova za ovu decu i to kako sa aspekta neophodne procene, tako i sa aspekta direktne izrade ovih planova.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom radu analizirane su i komparirane sposobnosti za učestvovanje u školskim aktivnostima, sposobnosti za učenje, kao i mogućnost da učenici sa cerebralnom paralizom odgovore na zahteve nastavnog programa srpskog jezika, sa ciljem da se ukaže na izuzetan varijabilitet mogućnosti ovih učenika, a samim tim i oblasti neophodne podrške, koje moraju biti definisane individualnim obrazovnim planom.

Uzorak za istraživanje sačinjen je od učenika koji su nalazom o kategorizaciji svrstani u kategoriju dece sa telesnom invalidnošću, a sa medicinskom dijagnozom cerebralna paraliza. Prema nalazu psihologa svi učenici su intelektualnog funkcionisanja u okvirima proseka. U trenutku istraživanja pohađali su nastavu u OŠ „Dr Dragan Hercog" prema redovnom nastavnom planu i programu. Ukupno je evaluirano 9 učenika od drugog do četvrtog razreda osnovne škole i to sa sledećom distribucijom: u drugom razredu evaluirana su 4, trećem razredu 3 učenika, dok je u četvrtom razredu evaluirano 2 učenika.

Metod istraživanja

Istraživanje je bazirano na evaluaciji onih sposobnosti koje su direktno odgovorne za postizanje odgovarajućeg uspeha u školi i školskom učenju, ali i na globalnoj proceni postignutog školskog uspeha, kao i na proceni pojedinačnih segmenata tj. oblasti nastavnog predmeta Srpski jezik. Evaluirane su sledeće sposobnosti za učestvovanje u školskim aktivnostima: efikasnost usmeravanja individualne aktivnosti, praćenje uputstava za rad, aktivno učestvovanje u radu, kao i sposobnosti za školsko učenje. Evaluirane sposobnosti označene su ocenom od 1 do 5, pri čemu ocena 5 podrazumeva izvanredan uspeh u evaluiranoj sposobnosti, ocena 4 zadovoljavajući uspeh, ocena 3 potrebno je usavršavanje, ocena 2 nezadovoljava, dok ocena 1 predstavlja kvantitativni izraz za nemogućnost evaluacije (donošenja suda), zbog potpunog odsustva manifestacije te sposobnosti. Procena školskih postignuća vršena je na osnovu dostupnih radova učenika, ali je za svaku predmetnu oblast dopunjena i mišljenjem nastavnika o usvojenom nivou znanja učenika za procenjenu oblast. Na ovakav istraživački pristup smo se odlučili, prevashodno, zato što brojni teorijski, ali i empirijski stavovi ukazuju na to da sposobnosti i mogućnosti dece sa cerebralnom paralizom variraju na dnevnom nivou, pa kontrolni i slični radovi nisu uvek objektivna slika postignuća učenika.

Deskriptivne i korelacione statističke analize rađene su za čitav uzorak, a potom su iste analize rađene u okviru razreda. Na ovakav način statističke obrade odlučili smo se, kako bi ukazali na izuzetnu heterogenost evaluiranih sposobnosti u okviru razreda učenika, ali i kako bi ukazali na segmente koje je neophodno pratiti i evaluirali, kako bi individualni obrazovni plan za učenika sa cerebralnom paralizom zadovoljio svoju svrhu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

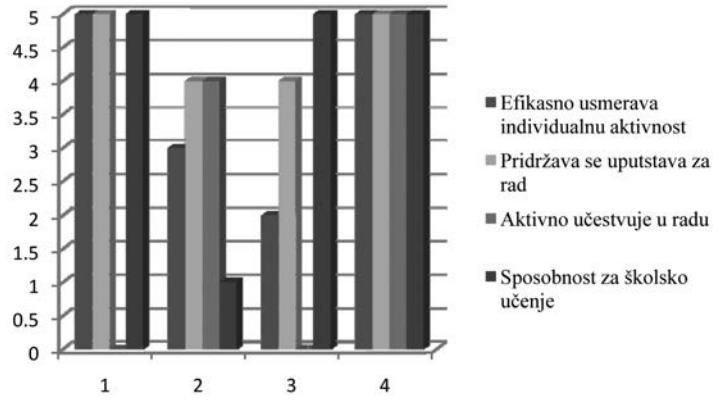
Evaluacija sposobnosti učestvovanja u školskim aktivnostima i postignuća iz nastavnog predmeta Srpski jezik, učenika drugog razreda

Evaluacija sposobnosti učestvovanja u školskim aktivnostima obuhvatila je one sposobnosti koje su direktno odgovorne za postizanje odgovarajućeg uspeha u školi i školskom učenju. U okviru sposobnosti efikasnog usmeravanja individualne aktivnosti posmatrano je da li učenik: pristupa radu odmah po dobijanju naloga za rad, dobro koristi vreme, iziskuje minimalan nadzor, pruža više od minimuma, pokazuje samoinicijativu i smisao za odgovornost. U okviru evaluacije sposobnosti učenika da se pridržava dobijenog uputstva za rad, posmatrano je da li učenik pažljivo sluša sva uputstva za rad, kao i da li ih se pridržava. Sposobnost aktivnog učestvovanja u radu podrazumevala je evaluaciju sposobnosti učestvovanja u planiranju i raspodeli radnih aktivnosti, sposobnost korišćenja pogodnog rečnika, lakog i ubedljivog govora, jasnog i gramatički pravilnog izražavanja, kao i sposobnosti prilagođavanja glasnoće govora brojnosti grupe. U okviru evaluacije sposobnosti za školsko učenje procenjivane su sledeće sposobnosti: usmerenost aktivnosti za vreme učenja (osnovne karakteristike pažnje, pamćenja, istrajnost u školskom učenju i radni potencijal); osnovne karakteristike reprodukcije za vreme školskog učenja; osnovne karakteristike shvatanja i zaključivanja za vreme školskog učenja.

Rezultati, dobijeni na evaluaciji sposobnosti za učestvovanje u nastavnim aktivnostima učenika sa cerebralnom paralizom, ukazuju na izrazitu varijabilnost tih sposobnosti, kod učenika drugog razreda. Najmanja varijabilnost uočava se u oblasti evaluacije sposobnosti pridržavanja uputstava za rad (AS 4.50; SD 0.57), dok se najveća varijabilnost uočava u rezultatima dobijenim na proceni sposobnosti aktivnog učestvovnja u radu (AS 2.25; SD 2.63), sposobnosti za školsko učenje (AS 3.25; SD 2.06), a nešto manje, ali ipak značajna na evaluaciji sposobnosti efikasnog usmeravanja individualne aktivnosti (AS 3.75; SD 1.50). Dakle, učenici sa cerebralnom paralizom, istog razreda mogu imati različito razvijene, odnosno očuvane sposobnosti za učestvovanje u nastavnim aktivnostima, što mora biti polazna tačka pri planiranju neophodne evaluaciji u izradi individualnih obrazovnih planova.

Značajnija i interesantnija situacija za izradu individualnih obrazovnih planova se dobija na individualnoj analizi postignuća učenika drugog razreda (grafikon 1), na evaluaciji sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima.

Grafikon 1 - Komparativni prikaz individualnih postignuća učenika drugog razreda na evaluaciji sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima

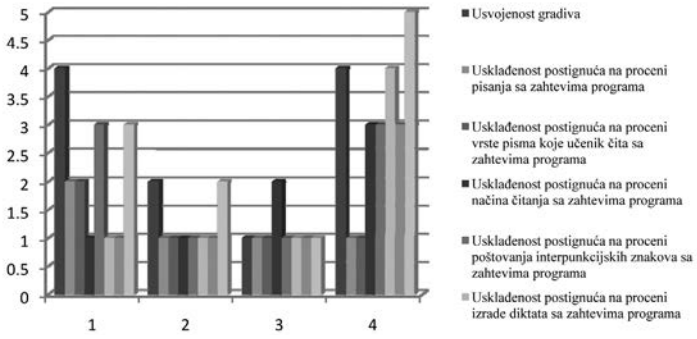


1 – učenica A.M. 2 – učenik V.R. 3 – učenik V.T. 4- učenica M.M.

Analiza individualnih postignuća učenika drugog razreda, na evaluaciji sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima, pokazuje da jedna učenica (M.M.) u ovom segmentu ima odlična postignuća, koja ukazuju na njene „jake strane" ili kako to prepoznaje individualni obrazovni plan, na njene „tačke oslonca". Učenica A.M. postiže izvanredne rezultate na evaluaciji učestvovanja u nastavnim aktivnostima u gotovo svim parametrima, dok u oblasti evaluacije aktivnog učešća u radu kolektiva nije ocenjena. Osnovni razlog zbog kog nije bilo moguće steći uvid u ovu sposobnosti kod učenice A. M. je oštećen govor (govori teško, pomoću vokala, odgovara samo na pitanja afirmativnog tipa), a parametri kojima se vrednuje sposobnost aktivnog učešća učenika u radu kolektiva su zasićeni govornom komponentom. Učenik V.R. najbolja postignuća beleži u sposobnosti pridržavanja utvrđenog plana i uputstava za rad, kao i u aktivnom učešću u radu kolektiva, što su, istovremeno i njegove tačke oslonca. Oblast koja je najugroženija je sposobnost za školsko učenje, koja ukazuju na lošu prognozu uspešnosti usvajanja gradiva, ne samo maternjeg jezika, već i ostalih predmeta, bez primeravanja sadržaja i zahteva. Ovo se i potvrđuje na proceni postignuća iz maternjeg jezika (grafikon 2) gde se uočava delimična usklađenost zahteva programa u oblasti pisanja i gramatike sa njegovim postignućima. Ostale oblasti su, uglavnom, ne usvojene.

Učenik V.T. postiže zadovoljavajući uspeh u pridržavanju plana i uputstva pri radu, dok je efikasnost usmerevanja individualne aktivnosti na nezadovoljavajućem novou. Nije se mogao steći utisak o aktivnom učestvovanju u nastavi, jer učenik ne govori. Sposobnost za školsko učenje je na niskom nivou i u rangu ocene 2.

Grafikon 2 - Komparativni prikaz individualnih postignuća učenika drugog razreda



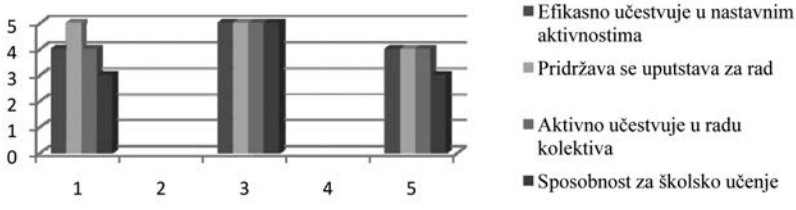
1 – učenica A.M. 2 – učenik V.R. 3 – učenik V.T. 4- učenica M.M.

Rezultati dobijeni na proceni postignuća učenika drugog razreda iz predmeta Srpski jezik (grafikon 2), pokazuju da dva učenika (V.R. i V. T.) imaju postignuća na veoma niskom nivou (savladanost nastavnog programa na elementarnom nivou, odnosno ispod elementarnog nivoa), što je u potpunom skladu sa sposobnostima za školsko učenje i učestvovanje u nastavnim aktivnostima ovih učenika. Učenica M.M. ima najbolju i ravnomernu raspodelu postignuća na proceni savladanosti gradiva srpskog jezika, dok je samo pisanje oblast za koju se uviđa potreba za izradom individualnih obrazovnih planova. Oblasti neophodne podrške koje moraju biti definisane individualnim obrazovnim planom za učenicu A.M. su čitanje, diktat i analiza teksta.

Evaluacija sposobnosti učestvovanja u školskim aktivnostima i postignuća iz nastavnog predmeta Srpski jezik učenika trećeg razreda

Učenici trećeg razreda imaju ujednačene sposobnosti efikasnog usmeravanja individualne aktivnosti i aktivnog učestvovanja u radu (AS 4.33, SD 0.577). Sposobnost pridržavanja uputstava za rad ocenjena je srednjom ocenom 4.66 (SD 0.577). Varijabla u kojoj se uočava najveće variranje postignutih rezultata je sposobnost za školsko učenje je (SD 1.15), ali i najniži prosečni uspeh (AS 3.66). Tako se ova sposobnost kreće u rasponu od ocene 3 (potrebno je usavršavanje) do ocene 5 (izvanredno). Detaljnija individualna analiza (grafikon 3) ukazuje na posebne slabosti, ali i jake strane učenika.

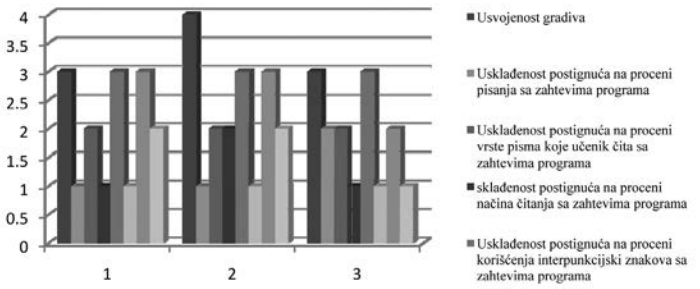
Grafikon 3 - Kompartivni prikaz individualnih postignuća učenika trećeg razreda na evaluaciji sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima



1 – učenica A.S. 3 – učenik Đ. J. 5 – učenica T.B.

Na grafikonu 3 moguće je videti da su samo kod učenika Đ.J. sposobnosti za učestvovanje u nastavnim aktivnostima i za učenje okarakterisane kao izvanredne, dok su kod ostala dva učenika one, uglavnom, u rangu zadovoljavajućih. Generalno posmatrano, moglo bi se reći da su ove sposobnosti tačke oslonca evaluiranih učenika trećeg razreda i kao takve imaju važnu ulogi pri izradi individualnih obrazovnih planova. Može se, takođe, uočiti da dva učenika imaju sposobnosti za školsko učenje u rangu ocene 3 (potrebno je poboljšanje), što ukazuje na moguće probleme u savladavanju nastavnih programa.

Grafikon 4 - Komparativni prikaz individualnih postignuća učenika trećeg razreda



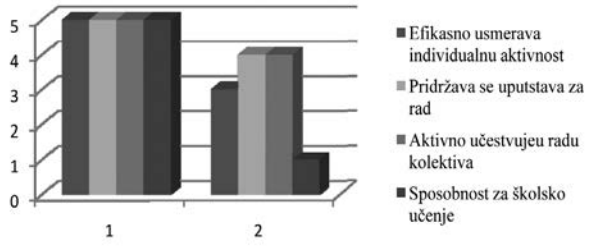
1 – učenica A.S. 3 – učenik Đ. J. 5 – učenica T.B.

Analiza postignuća učenika trećeg razreda na proceni postignuća iz maternjeg jezika (grafikon 4), ukazuju da je kod svih učenika zabeleženo maksimalno postignuće na proceni korišćenja interpunkcijskih znakova i proceni usklađenosti vrste pisma koje učenik čita. Niska usvojenost gradiva beleži se, kod dva učenika, u oblasti pisanja, kod svih učenika u oblasti izrade diktata. Ovo su, istovremeno, predmetne oblasti, koje zahtevaju ozbiljnu modifikaciju sadržaja, a koja mora biti jasno definisana individualnim obrazovnim planom.

Evaluacija sposobnosti učestvovanja u školskim aktivnostima i postignuća iz nastavnog predmeta Srpski jezik, učenika četvrtog razreda

Najveća varijabilnost rezultata na proceni sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima, kod učenika četvrtog razreda, uočava se u sposobnostima za školsko učenje (postignuća u rasponu od ocene 1 do ocene 5, SD 2.83), gde se, istovremeno, beleže i najniža prosečna postignuća (AS 3.00). Veoma visoka varijabilnost dobijenih rezultata uočava se i kod sposobnosti efikasnog usmeravanja individualne aktivnosti (SD 1.41), mada je prosečna vrednost rezultata visoka (AS 4.00). Ovako globalna analiza ukazuje na izuzetni varijabilitet sposobnosti za učestvovanje učenika sa cerebralnom paralizom u nastavnim aktivnostima i nesumnjivo je značajna pri argumentaciji opravdanosti uvođenja individualnih obrazovnih planova, sa aspekta samog njihovog kreiranja. Ipak, daleko je značajnija detaljna individualna analiza postignuća, jer se na taj način ukazuje na jake i slabe strane svakog učenika.

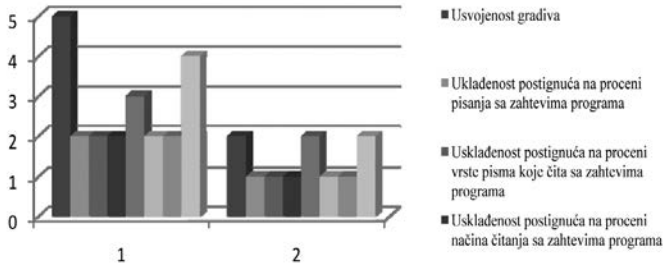
Grafikon 5 - Komparativni prikaz individualnih postignuća učenika četvrtog razreda na evaluaciji sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima



učenica M.J. učenik M.Š.

Na komparativnom prikazu individualnih postignuća učenika četvrtog razreda na evaluaciji učestvovanja u nastavnim aktivnostima (grafikon 5), moguće je videti da su ove sposobnosti, kod učenika istog razreda i iste dijagnoze, različito razvijene, pa tako jedna učenica postiže izuzetne rezultate u svim procenjenim oblastima, dok drugi učenik postiže zadovoljavajuće rezultate na proceni sposobnosti pridržavanja uputstava za rad i aktivnog učestvovanja u nastavnim aktivnostima. Najniža postignuća, kod ovog učenika, beleže se na evaluaciji sposobnosti za školsko učenje, što je istovremeno i oblast kojoj se mora posvetiti pažnja pri kreiranju individualnog obrazovnog plana.

Grafikon 6 - Komparativni prikaz individualnih postignuća učenika četvrtog razreda



učenica M.J. učenik M.Š.

Postignuća na proceni usvojenosti gradiva srpskog jezika učenika četvrtog razreda (grafikon 6) su u skladu sa očekivanjima, obzirom na rezultate dobijene na evaluaciji sposobnosti za učestvovanje u nastavi i učenje, pa je tako učenica M.J. usvojila sadržaje ovog predmeta u potpunosti, čime se potreba za individualnim obrazovnim planom sasvim gubi, dok je učenik M.Š. postigao loše rezultate na svim procenjenim oblastima. Njegova postignuća su ispod očekivanih za aktuelni razred, pa samim tim je neophodno definisati obrazovne ciljeve za svaku predmetnu oblast.

Evaluacija sposobnosti učestvovanja u školskim aktivnostima i postignuća iz nastavnog predmeta Srpski jezik učenika drugog razreda

Analiza individualnih postignuća učenika drugog razreda na evaluaciji sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima pokazuje da jedna učenica (M.M.) u ovom segmentu ima odlična postignuća, koja ukazuju na njene „jake strane" ili kako to prepoznaje individualni obrazovni plan na njene „tačke oslonca". Sposobnost za školsko učenje je u rangu ocene 5 i karakteriše je: dobra pažnja, kontinuirana istrajnost u školskom učenju, veliki radni potencijal, a sposobnost reprodukcije nastupa brzo. Ona brzo shvata i zaključuje, povezuje uzrok i posledicu, povezuje novo i staro i iz konkretnog izvodi apstraktno. Pri učenju pokazuje vedrinu. Analiza postiguća iz nastavnog predmeta Srpski jezik (grafikon 2.) ukazuje da ona čita izuzetno teško, sričući, sa čestim greškama, isključivo štampana slova ćirilice, što je u neskladu sa zahtevima programa maternjeg jezika za ovaj razred. S obzirom da su postignuća ove učenice u ostalim predmetnim oblastima u granicama koje postavlja nastavni program, može se reći da rad sa ovom učenicom zahteva primeravanje obima teksta i vrste pisma predviđenog za čitanje, intenzivniji rad (individualni rad defektologa – somatopeda, kao i logopeda) u procesu obuke čitanja pisanim slovima ćirilice, odlaganje obuke čitanja latiničnim pismom za naredni školski period, što zahteva i primeravanje standarda vrednovanja školskog znanja.

Učenica A.M. postiže izvanredne rezultate na evaluaciji učestvovanja u nastavnim aktivnostima (grafikon 1) u gotovo svim parametrima, dok u oblasti evaluacije aktivnog učešća u radu kolektiva nije ocenjena. Osnovni razlog zbog kog nije bilo moguće steći uvid o ovoj sposobnosti, kod učenice A. M. je oštećen govor (govori teško, pomoću vokala, odgovara samo na pitanja afirmativnog tipa), a parametri kojima se vrednuje sposobnost aktivnog učešća učenika u radu kolektiva su zasićeni govornom komponentom. Ovo je, istovremeno, i oblast kojoj je, u individualnom obrazovnom planu, u oblasti koja se odnosi na tipove podrške neophodno značajno posvetiti pažnju, obzirom da je veliki procenat nastavnog rada zasićen verbalnim nastavnim metodama, čemu u prilog govore i istraživanja koje su sproveli Ilić (2001) i Marić (2009). Ova učenica ima potrebe za asistivnim pomagalima, obukom u oblasti augmentativne komunikacije, adaptacije u oblasti odabira nastavnih sredstava i metoda u radu sa njom, ali i primeravanja načina provere školskog znanja. Ono što su njene jake strane i što ukazuje na dobru prognozu obrazovanja u inkluzivnim uslovima, jesu sposobnosti za školsko učenje, koje su na izrazito visokom nivou (rang ocene 5). Njih karakteriše: dobra pažnja, kontinuirana istrajnost u školskom učenju, veliki radni potencijal, a sposobnost reprodukcije nastupa brzo. Ona shvata i zaključuje uz dodatna objašnjenja, povezuje uzrok i posledicu, povezuje novo i staro i iz konkretnog izvodi apstraktno. Pri učenju pokazuje vedrinu. Evaluacija znanja iz Srpskog jezika (grafikon 2) pokazuje da učenica čita latinično pismo (provera čitanja ukazuje da glasno čitanje nije moguće – govor je dizartričan, gotovo nerazumljiv), ali nakon čitanja „u sebi" učenica tačno odgovara na postavljena pitanja. Kraće tekstove čita više puta, da bi ih razumela. Tekst može da prepriča samo uz pomoć nastav-

nika ili sličica. Odvaja reči, rečenicu, upitne, uzvične, izjavne rečenice, rod i broj imenica i slično. Motorika gornjih ekstremiteta je oštećena, pa učenica teško piše. Usvojila je neke gramatičke norme. Generalno posmatrano, delimično ostvareni ili neostvareni su programski zadaci maternjeg jezika, kod kojih nije bilo primeravanja nastavnih sredstava pri proceni školskog znanja (poštovanje i korišćenje interpunkcijskih znakova, analiza teksta, izrada diktata). Na osnovu postignuća ove učenice može se zaključiti da nastavni program maternjeg jezika zahteva primeravanje u svim predmetnim oblastima, a posebno intenzivan individualni rad i primeravanje standarda za ishode učenja.

Učenik V.R. zadovoljavajući uspeh postiže u pridržavanju utvrđenog plana i uputstva rada, kao i u aktivnom učešću u radu kolektiva, što su tačke oslonca za ovog učenika. Uspeh koji je okarakterisan kao »potrebno je usavršavanje« uočava se u efikasnosti usmeravanja individualne aktivnosti (ne koristi dobro vreme, potreban mu je maksimalan nadzor). Sposobnost za školsko učenje je niska i u rangu ocene 1. Pažnja je sa karakteristikama distraktibilnosti, a učenik često napušta učenje i brzo nastupa umor, sporo uči i mora uložiti mnogo truda za uspešnu reprodukciju. Uči na mehanički način. Shvata i zaključuje uz dodatna objašnjenja, uopšte nije u stanju da poveže uzrok i posledicu, novo i staro i ima poteškoća u izvođenju apstrakcija. Pri učenju pokazuje ravnodušnost i dosadu, a prisutni su i neadekvatna mimika i gestikulacija, kao i nemir (grafikon 1). Evaluacija znanja iz Srpskog jezika (grafikon 2) pokazuje da učenik uspeva da napiše slova približno iste veličine, uočava greške prilikom pisanja i pokušava da ih ispravi. Čita kratke rečenice (ćirilicom, štampanim slovima), nikada tekst, što je u neskladu sa programskim zahtevima aktuelnog razreda (drugog). Prepričava kraći tekst u smislu kojii njemu u tom trenutku odgovara. Ne poštuje pravopisna pravila. Govori gramatički ispravno. Radi isključivo pod nadzorom i brzo, nestrpljivo. Prema mišljenju nastavnika »program je savladan na elementarnom nivou«. Obzirom na dobijene rezultate, pri kreiranju individualnog obrazovnog plana za ovog učenika moralo bi da se krene od ciljeva koji nisu i oblasti obrazovnih ishoda. Tačnije, prioritetni ciljevi u prvoj godini realizacije individualnih obrazovnih planova za ovog učenika trebalo bi da budu formirani u oblasti poboljšanja sposobnosti učestvovanja u nastavnim aktivnostima, kao i u oblasti sposobnosti za školsko učenje. Sekundarni ciljevi bi trebalo da se odnose na nastavnu građu, ali ona, sudeći prema dobijenim rezultatima, morala bi da bude koncipirana u okvirima gradiva predviđenog za prvi razred. Primeravanje načina merenja i kriterijuma vrednovanja školskog postignuća je obavezni deo ovog individualnog obrazovnog plana. Tim koji je neophodan za realizaciju trebalo bi da čine: defektolog somatoped, defektolog oligofrenolog, psiholog, nastavnik predmetne nastave, pedagog.

Efikasnost usmeravanja individualne aktivnosti učenika V.T. je na nezadovoljavajućem nivou, jer učenik ne pokazuje smisao za inicijativu, ne pruža više od minimuma, ne koristi dobro vreme i iziskuje maksimalan nadzor. Zadovoljavajući uspeh postiže u pridržavanju plana i uputstva pri radu, dok se nije mogao steći utisak o aktivnom učestvovanju u nastavnim aktivnostima, jer učenik ne govori. Sposobnost za školsko učenje karakteriše: distraktibilna pažnja, često napuštanje učenja, radni potencijal zavistan od interesovanja. Učenik uči sporo i mora uložiti mnogo truda za uspešnu reprodukciju. On polako shvata i zaključuje, po-

vezuje uzrok i posledicu, novo i staro i iz konkretnog izvodi apstraktno. Pokazuje vedrinu pri učenju (grafikon 1). Evaluacija znanja iz Srpskog jezika (grafikon 2) pokazuje da je učenik delimično savladao čitanje. Oštećena motorika gornjih ekstremiteta ne dozvoljava usvojenost pisanja, a zbog oštećenja govora velikog stepena (kao i motorike), nisu usvojene sledeće predmetne oblasti: prepričavanje, analiza i razumevanje teksta, gramatika, pravopis, diktat, prepisivanje. Kao i kod prethodnog učenika, kod učenika V.T. prioritetni ciljevi u prvoj godini realizacije individualnog obrazovnog plana moraju biti postavljeni u vanprogramskim oblastima. Tačnije, za ovog učenika prioritetni ciljevi treba da budu postavljeni u oblasti razvoja govora, motorike gornjih ekstremiteta, ali i razvoja sposobnosti učestvovanja u nastavi i sposobnosti za školsko učenje. Čitava prva godina primene individualnog obrazovnog plana, sa aspekta opravdanosti uključenja u inkluzivnu nastavu, treba da bude godina sa ciljem socijalizacije, ali se mora naglasiti da, sudeći prema sposobnostima ovog deteta, obrazovanje u izdvojenim uslovima bi bilo efikasnije, ali opet prema individualnom obrazovnom planu.

Evaluacija sposobnosti učestvovanja u školskim aktivnostima i postignuća iz nastavnog predmeta Srpski jezik učenika trećeg razreda

Evaluacija učestvovanja u nastavnim aktivnostima (grafikon 3) učenice A.S. pokazuje da učenica postiže izvanredan rezultata u oblasti pridržavanja uputstava za rad, dok je efikasnost učestvovanja u nastavnim aktivnostima i sposobnost aktivnog učestvovanja u nastavi u nivou zadovoljavajućeg uspeha. Ovo su, istovremeno, jake strane učenice, odnosno, tačke oslonca od kojih treba krenuti pri postavljanju ciljeva u individualnom obrazovnom planu. Sposobnost za školsko učenje je u rangu ocene 3 i karakteriše je: koncentracija, kontinuirana istrajnost u školskom učenju, osrednji radni potencijal. Sposobnost reprodukcije nastupa brzo. Učenica polako shvata i zaključuje, povezuje novo i staro, ali ima poteškoća u izvođenju apstrakcija. Pri učenju pokazuje ravnodušnost i dosadu i iziskuje više od minimalnog nadzora). Evaluacija znanja iz Srpskog jezika (grafikon 4) pokazuje da je učenica u potpunosti usvojila gramatičke i pravopisne norme. Čitanje oba pisma je otežano. Ne piše, pa tako i sve programske oblasti vezane za pisanje nisu usvojene. Analiza sposobnosti za školsko učenje ove učenice ukazuje na potrebu prilagođavanja brzine prelaženja gradiva, povećanog broja časova ponavljanja i utvrđivanja gradiva, smanjenje obima lekcija, kao i na potrebu za individualnim radom, tačnije, potrebu za većim nadzorom prilikom rada. Ovo bi nastavnik morao da uzme u obzir, prilikom pripreme za nastavne časove na kojima bi učenica, zajedno sa svojim drugovima, pohađala nastavu, kako bi obezbedio dovoljno vremena u toku časa za kontrolu i stimulaciju njenog rada, ali i za individualni rad. Evaluacija postignuća iz srpskog jezika ukazuje na potrebu adaptacije nastavnih sredstava, uvođenje asistivne tehnologije, kao i modifikaciju nastavnog programa, koja bi podrazumevala insitiranje na dobrom usvajanju, najpre, jednog pisma (ćiriličnog), a potom (u kasnijim razredima) i latiničnog. S obzirom na teškoće u usvajanju pisma, neophodno je da tekstovi namenjeni za čitanje budu kraći, kako bi je stimulisali i motivisali za napredovanje. U tim, pored nastavnika razredne nastave i defektologa somatopeda, neophodno je uključiti fizioterapeuta i logopeda. Obzirom da učenica ne piše, obezbeđenje asistivnog pomagala ili računara sa prilagođenom tastaturom ili Voice Recognition softve-

rom, značajno bi uticalo na njenu stimulaciju učestvovanja u nastavnim aktivnostima, kao i na sklonost ka savladavanju gradiva maternjeg jezika. Pisanje uz pomoć modela slova (na kartonu, drvetu, plastici), moglo bi biti alternativa za obuku pisanja, obzirom da je grafomotorika i manipulativna spretnost ove učenice značajno oštećena.

Učenik Đ.J. pokazuje izvanredne rezultate u svim praćenim parametrima evaluacije učestvovanja u nastavnim aktivnostima. Sposobnost za školsko učenje je na odličnom nivou i karakteriše je: dobra pažnja, kontinuirana istrajnost u školskom učenju, veliki radni potencijal. Sposobnost reprodukcije nastupa brzo. Učenik brzo shvata i zaključuje, povezuje uzrok i posledicu, novo i staro, a iz konkretnog izvodi apstraktno. Prisutna je vedrina pri učenju (grafikon 3). Ovakvi rezultati govore u prilog tome da učenik, sa aspekta njegovih sposobnosti za školsko učenje i učestvovanje u nastavnim aktivnostima, probleme u savladavanju programa maternjeg jezika ne treba da očekujemo. Evaluacija postignuća iz Srpskog jezika (grafikon 4), međutim, pokazuje da su usvojeni svi programski sadržaji, osim pisanja, a samim tim i svi sadržaji koji su vezani za pisanje (prepisivanje, diktat) nisu usvojeni. U poređenju sa prethodnom učenicom, koja takođe zbog oštećenja motorike gornjih ekstremiteta nije savladala pisanje i sadržaje vezane za njih, ovaj učenik ima izuzetno dobro razvijene sposobnosti za školsko učenje. Obuka u pisanju bi za ovog učenika mogla biti sprovedena paralelno (ćiriličnim i latiničnim pismom). Individualni obrazovni plan, kao obavezan deo za ovog učenika morao bi da sadrži prilagođavanje sadržaja programa srpskog jezika (ciljevi, kao i ishodi u okviru pisanja moraju biti postavljeni u okvirima početnog opismenjavanja) i prilagođavanja nastavnih sredstava (obuka pisanja uz pomoć modela slova na kartonu, drvetu, plastici).

Evaluacija učestvovanja u nastavnim aktivnostima učenice T.B. (grafikon 3) pokazuje zadovoljavajući uspeh u svim parametrima. Sposobnost za školsko učenje je u rangu ocene 3 i karakteriše je: površnost pažnje, često napuštanje učenja, osrednji radni potencijal. U zavisnosti od pažnje i interesovanja za određenu predmetnu oblast, sposobnost reprodukcije nastupa brzo ili sporo uči i mora uložiti mnogo truda za uspešnu reprodukciju. Ona, takođe u zavisnosti od interesovanja za određenu predmetnu oblast, brzo shvata i zaključuje, povezuje uzrok i posledicu, povezuje novo i staro i iz konkretnog izvodi apstraktno. Iz Srpskog jezika (grafikon 4), tokom prvog polugodišta, učenica kraće reči čita bez poteškoća, stajanja i ponavljanja, dok se kod složenijeg teksta uočavaju teškoće u čitanju. Često ne razume smisao pročitane rečenice. Tekst razume, nakon što ga nastavnik pročita. Prepričava po planu. Zna upotrebu tačke i velikog slova, ali u pisanju izostaje upotreba. Latinična slova su na nivou prepoznavanja. Očigledno je da su sposobnosti za školsko učenje, a posebno pažnja, radni potencijal, kao i motivacija za rad, koja varira u zavisnosti od predmetne oblasti, značajno uticale na nivo savladanosti programa maternjeg jezika. Postignuće u ovom predmetu izuzetno je varijabilno. U oblasti čitanja i poštovanja pravopisnih pravila, postignuće se nalazi na nivou prvog razreda, prepričavanje je na nivou drugog razreda, pa od toga treba poći pri postavljanju ciljeva, i uopšte, kreiranju individualnog obrazovnog plana. Važno je istaći da je, ovo primer, za izradu individualnog obrazovnog plana u kome treba paralelno postaviti ciljeve za razvoj sposobnosti za školsko učenje i za obrazovna postignuća. Opseg adaptacije nastavnog programa

srpskog jezika je veoma veliki, a samim tim i kriterijuma vrednovanja školskog znanja.

Evaluacija sposobnosti učestvovanja u školskim aktivnostima i postignuća iz nastavnog predmeta Srpski jezik učenika trećeg razreda

Učenica M.J. postiže izvanredan uspeh u svim parametrima evaluacije učestvovanja u nastavnim aktivnostima (grafikon 5). Sposobnost za školsko učenje je u rangu ocene 5 i karakteriše je: dobra pažnja, kontinuirana istrajnost u školskom učenju, veliki radni potencijal. Sposobnost reprodukcije nastupa brzo. Učenica brzo shvata i zaključuje, povezuje uzrok i posledicu, povezuje novo i staro i iz konkretnog izvodi apstraktno. Pri učenju pokazuje vedrinu. Ovako dobijeni rezultati na prethodne dve evaluacije u potpunom su skladu sa evaluacijom znanja iz Srpskog jezika (grafikon 6).

Evaluacija učestvovanja u nastavnim aktivnostima učenika M.Š. (grafikon 5), pokazuje da se učenik pridržava utvrđenog plana i uputstva za rad i aktivno učestvuje u radu kolektiva, ali mu je potrebno usavršavanje u oblasti efikasnosti usmeravanja individualne aktivnosti. Sposobnost za školsko učenje je na izrazito niskom nivou (u rangu ocene 1) i karakteriše je: distraktibilnost pažnje, često napuštanje učenja. Radni potencijal zavisi od trenutnog raspoloženja učenika i može biti osrednji ili brzo nastupa umor. Učenik uči sporo i mora uložiti mnogo truda za uspešnu reprodukciju. On shvata i zaključuje uz dodatna objašnjenja, povezuje novo i staro, ali ima poteškoća u izvođenju apstrakcije. Pri učenju, u zavisnosti od trenutnog raspoloženja, pokazuje vedrinu ili ravnodušnost i dosadu. Prisutna je hiperaktivnost. Evaluacija znanja iz Srpskog jezika (grafikon 6), pokazuje nizak nivo usvojenosti znanja. Učenik čita otežano, piše sa greškama tipa omisije ili supstitucije. Ne prepričava ispravno ili prepričava uz pomoć pitanja nastavnika. Ne poštuje inetrpunkcijske znake, niti gramatičke norme. Očigledno je da su sposobnosti za školsko učenje dovele do ovako niske usvojenosti gradiva maternjeg jezika, ali i nedostatak individualnog obrazovnog plana. Osnovni ciljevi u individualnom obrazovnom planu moraju biti fokusirani na razvoj sposobnosti za učestvovanje u školskim aktivnostima, kao i na razvoj sposobnosti za učenje. Ovo podrazumeva multidisciplinaran tim: defektologa somatopeda, defektologa oligofrenologa, reedukatora psihomotorike, logopeda, psihologa. Ciljevi koji se odnose na usvajanje gradiva maternjeg jezika moraju biti postavljeni tako da akcenat stave na obuku čitanja sa razumevanjem i pisanja na jednom pismu, što podrazumeva i prilagođavanje nastavnih sredstava, vrste i tipova nastavnih jedinica, dužine i strukture teksta, izrade diktata, prepričavanja. Standardi za vrednovanje postignuća, takođe, moraju biti modifikovani.

ZAKLJUČAK

Falkman (2005) ističe izrazitu heterogenost manifestnih simptoma kod dece sa cerebralnom paralizom i naglašava da se kod dvoje dece sa istim tipom i oblikom cerebralne paralize mogu uočiti takve razlike u motoričkom, govorno-jezičkom i kognitivnom funkcionisanju, da neko ko ne poznaje dovoljno ovo stanje, može pomisliti da se radi o dva različita stanja ometenosti. Ovo je istovremeno i najvažniji argument, koji govori u prilog tome da je izrada individualnih obrazov-

nih planova, za učenike sa cerebralnom paralizom, zaista specifična i zahteva opsežnu evaluaciju svih sposobnosti, koje su neophodne, da bi učenici mogli da učestvuju u nastavnim aktivnostima, uče i primene svoje znanje.

U ovom radu prikazan je jedan od mogućih pristupa pri kreiranju individualnih obrazovnih planova, i to isključivo, obrazovni pristup. Ovaj pristup predlaže da, pri izradi individualnih obrazovnih planova, treba krenuti od evaluacije učestvovanja učenika u nastavi, preko evaluacije sposobnosti za školsko učenje, do procene postignuća ili, drugačije rečeno, procene trenutnog nivoa znanja. Ovakav pristup omogućava da se sagleda većina segmenata funkcionisanja učenika, uoče tačke oslonca, ali i oblasti koje zahtevaju primene metoda defektološke ili druge rehabilitacije, te primeravanje programskih sadržaja i vrednovanja ishoda.

Iako je, sa metodološkog aspekta, nemoguće na ovako malom uzorku doneti pouzdane zaključke, ovo istraživanje, ipak, pouzdano ukazuje na to da procenjivanje sposobnosti učenika sa cerebralnom paralizom varira i u okviru razreda, ali i unutar funkcionisanja svakog učenika. Očuvane sposobnosti za školsko učenje nisu, u svim slučajevima, garant da će učenik uspeti da savlada gradivo maternjeg jezika, odnosno, da će u svim njegovim oblastima ostvariti potreban uspeh, kako bi dobio prelaznu ocenu. Rezultati ukazuju da se nivoi potrebne podrške za učenike sa cerebralnom paralizom mogu kretati od prilagođavanja u pojedinim oblastima (didaktičko-metodički pristup), do prilagođavanja u programskim sadržajima i modelima vrednovanja školskog znanja. Istraživanje je, takođe, istaklo važnost formiranja, što obuhvatnijeg, tima za kreiranje individualnih obrazovnih planova za učenike sa cerebralnom paralizom.

Neophodno je i istaći da isključivo pedagoški pristup u izradi ovih programa za učenike sa cerebralnom paralizom nije dovoljan, iako je veoma pouzdan, jer dobra procena motoričkog, govorno-jezičkog i socio-emocionalnog statusa ove dece, može doprineti preciznijem postavljanju ciljeva, ali i pouzdanijim zaključcima.

LITERATURA

1. Anwar S., Chowdhury J., Khatun M., Mollah A. H., Begum H. A., Rahman Z., Nahar N. (2006): Clinical profile and predisposing factors of cerebral palsy, *Mymeshing Medical Journal,* 15 (2), 142 – 5.
2. Falkman K. W. (2005): Communicating Your Way to a Theory of Mind, The development of mentalizing skills in children with atypical language developement, Department of Psychology, Goteborg University, Sweden, Vasastandens Bokbinderi AB, Goeteborg.
3. Golubović S., Ilanković V., Nikolić S., Ostojić S., Eškirović B., Slavnić S., Vučinić V., Jablan B., Ilić-Stošović D., Brojčin B. (2005): Smetnje i poremećaji u razvoju kod dece sa telesnom invalidnošću, str. 195 – 266., u Golubović i sar. (2005): Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju, Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
4. Ilić D. (2001): Sposobnosti telesno invalidnih učenika kao factor izbora nastavnih metoda u razrednoj nastavi, Magistarska teza, Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
5. Ilić-Stošović D. (2005): vrednovanje školskog uspeha učenika s telesnom invalidnošću, Doktorska disertacija, Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
6. Koman L. A., Smith B. P., Shilt J. S. (2004): Cerebral palsy, *Lancet*, 363, 1619 – 31.

7. Marić Z. (2008): Nastava u kućnim uslovima, Magistarska teza, Fakultet za specijalnu edukaciju I rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
8. McManus V., Guillem P., Surman G., Cans C. (2006): SCPE work, standardization and definition – an overview of the activities of SCPE: a collaboration of European CP register, *Chinese Journal of Contemprorary Pediatrics*, 8, 261 – 5.
9. Odding E., Roebroeck M. E., Stam H. J. (2006): The epidemiology of cerebral palsy: incidence, impairments and risk factors, *Disability Rehabilitation,* 28(4), 183 – 91.
10. Rapaić D. (1996): Cerebralna paraliza, Praksičke i kognitivne funkcije, Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.

SPECIFICS IN CREATING INDIVIDUAL EDUCATION PLAN FOR STUDENTS WITH CEREBRAL PALSY

Danijela Ilić-Stošović, Snežana Ilić
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

An Individual Education Plan is a developmental document with a basic aim of providing individual or individualized support to students with special needs or to help them to take an active role in their class as much as to develop their independence.

Students with cerebral palsy have heterogenic motor, cognitive, speech, social and emotional abilities. According to such heterogenic abilities, students with cerebral palsy represent an important challenge for implementing inclusive education. In this paper we have analyzed abilities for active involvement in school activities, abilities for learning, and capabilities for school achievement in Serbian language, at students with cerebral palsy. The aim of this paper is to highlight the extreme variability in abilities of those students, and according to them, to illustrate the necessary areas of support.

The results show that level of support can vary from adaptation in didactic approaches to significant adaptation or modification of curriculum or adaptation and modification of school knowledge assessment. This research has pointed out the importance of including wide rang of professionals in team for creating Individual Education Plans.

Key words: Individual Education Plan, cerebral palsy, assessment, team.

UDC 376.1-056.262-057.874

INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN U FUNKCIJI RAZVOJA FIZIČKIH SPOSOBNOSTI UČENIKA SA VIZUELNIM SMETNJAMA

[1]Jasna Maksimović, [2]Špela Golubović
[1]Učiteljski fakultet, Užice, [2]Medicinski fakultet, Novi Sad

U radu se govori o problemu i mogućnostima razvoja fizičkih sposobnosti učenika sa vizuelnim smetnjama, kroz realizaciju programskih sadržaja predviđenih individualnim obrazovnim planom, kao integralnim elementom inkluzivnog obrazovanja ovih učenika. Uvažavanjem mesta i uloge individualnih obrazovnih planova i korektivno-pedagoške nastave, kao i drugih nenastavnih sadržaja namenjenih učenicima sa vizuelnim smetnjama, obezbeđuju se uslovi za pružanje razvojnih podsticaja i tako objektivno doprinosi maksimalizaciji mogućih efekata na ukupni razvoj učenika. Uzorkom istraživanja je obuhvaćeno 12 učenika oštećenog vida, uzrasta od 6,5 do 11,5 godina, sa kojima smo u toku tri meseca realizovali aktivnosti predviđene IOP, a koje su za cilj imale razvoj različitih dimenzija fizičkih sposobnosti. Ispitivanje fizičkih sposobnosti izvršili smo baterijom testova EUROFIT (Europian Test of Physical Fitness) koji se sastoji od 9 motoričkih testova koji ispituju sledeće komponente fizičkih sposobnosti: brzinu, snagu, izdržljivost, gipkost i ravnotežu. Za ispitivanje koordinacije i preciznosti koristili smo Testove Jugoslovenskog zavoda za fizičku kulturu i medicinu sporta za procenu fizičkih sposobnosti. Razlike između inicijalnog i finalnog merenja bile su statistički značajne tako da možemo zaključiti da realizovane aktivnosti iz IOP-a veoma stimulativno deluju na poboljšanje fizičkih sposobnosti učenika sa vizuelnim smetnjama.

Ključne reči: učenici sa vizuelnim smetnjama, individualni obrazovni plan, fizičke sposobnosti.

UVOD

Individualni obrazovni plan je ključni, objedinjujući dokument za sve aktivnosti u inkluzivnom programu. Značaj i potreba da individualni obrazovni plan bude integrativni element specijalne edukacije posebno se može uočiti u razvijenim zemljama poput Britanije i SAD-a gde je taj princip i zakonski verifikovan i nalaže da sva deca koja pripadaju populaciji ometenih u razvoju moraju

biti obuhvaćena i tretmanom koji se bazira na IOP-u. I kod nas je ovaj dokument dobio zakonsku osnovu kao ključni činilac psihosocijalne podrške detetu sa teškoćama u razvoju. Zakonom o Osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja RS 2009, član 77, stav 2 nalaže se da se za dete i učenika kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, ustanova obezbedi otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i donose individualni obrazovni plan**.** U okviru istog člana definisan je cilj ovog dokumenta kao „postizanje optimalnog uključivanja deteta i učenika u redovan obrazovno-vaspitni rad i njegovo osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu".

Individualni obrazovni plan se izrađuje u situaciji kada je stepen teškoća takav da dete ne može da savlada nastavni program određenog predmeta ili grupe predmeta ni po minimalnim programskim zahtevima. On se takođe izrađuje i kada se ukaže potreba da se detetu sa posebnim obrazovnim potrebama pruži dodatna pomoć u savladavanju posebnih teškoća na koje dete nailazi tokom učenja i funkcionisanja u redovnoj školi.

Za uspešnu rehabilitaciju dece sa posebnim potrebama, tim koji radi na izradi i realizaciji IOP-a pored akademskih sadržaja mora predvideti i sadržaje koji za cilj imaju razvoj onih sposobnosti i veština koje su ugrožene samim prisustvom razvojne smetnje. Neakademske veštine su jednako važne za socijalnu integraciju i profesionalno osposobljavanje ovih učenika, a ciljevi kao što su: razvoj fizičkih sposobnosti; razvoj radnih navika i osećanja samopoštovanja; uspostavljanje kvalitetnih interpersonalnih odnosa sa vršnjacima i okolinom; dostizanje odgovarajuće uzrasne socijalno-emocionalne zrelosti, samo su neki od ciljeva koji traže ozbiljno osmišljene nastavne i vannastavne sadržaje.

Razvoj fizičkih sposobnosti predstavlja osnovu globalnog razvoja deteta i teče paralelno i uzajamno sa kognitivnim, intelektualnim, emocionalnim i socijalnim razvojem. Smetnje u bilo kojoj od ovih sfera razvoja mogu dovesti do promena u sistemu i kompromitovanja razvoja u celini. S druge strane, pozitivni efekti koji se postižu u pojedinim segmentima razvoja su jako važni za normalno funkcionisanje fizioloških sistema organizma i deluju podsticajno na sve aspekte biopsihosocijalnog života jedinke. Zadovoljavajući nivo razvoja motorike pozitivno utiče na razvoj mišljenja jer su motorika i kognicija u međuzavisnom odnosu i zapravo čine dva segmenta koji omogućavaju funkcionisanje deteta u socijalnoj sredini

Jedna od brojnih definicija motoričkih (fizičkih) sposobnosti je definicija koju daje Ivanić (2001: 52): "Sposobnosti čoveka da sopstvenim aparatom za kretanje savlada kretne i prostorne zahteve, prirodno ili veštački nametnute, uz sadejstvo vlastite brzine, snage, izdržljivosti, vitosti, okretnosti, spretnosti i preciznosti, sažeto nazivamo fizičkim sposobnostima". Bez obzira na različita shvatanja pojma „fizičke sposobnosti" i na različite termine koji se koriste u stručnoj literaturi sigurno je da su nivo fizičkih sposobnosti veličine koje karakterišu fizičke (motoričke) mogućnosti određenog organizma.

Fizičke sposobnosti se dele na urođene i stečene pri čemu urođene fizičke sposobnosti presdstavljaju potencijal svakog čoveka iz koga potiču egzistencijalne i trenažne fizičke sposobnosti, dok su stečene sposobnosti one sa kojima čovek raspolaže u određenom trenutku, a rezultat su fizičkih aktivnosti čoveka i trenažnih

postupaka. Osnovni zadatak fizičkog vežbanja u fizičkom vaspitanju je podizanje prirodnog nivoa fizičkih sposobnosti pojedinca na viši nivo, koji odgovara različitim potrebama (Višnjić, 2004: 76).

1. FIZIČKE SPOSOBNOSTI SLABOVIDIH UČENIKA

Oštećenje čula vida često prati disharmoničan razvoj motorike što veoma ugrožava zdravlje i opštu radnu sposobnost slabovidih učenika. Ispitivanje motoričkih sposobnosti kod dece sa vizuelnim smetnjama predmet je jednog broja istraživanja. (Buell, 1950; Sermejev, 1980; Liberman i McHugh, 2001; Gipsman, 1981; Kavčić, 1973; Bouchard, i Tetreault, 2000; Eškirović, 1996) koja su pokazala da slabovida deca u pogledu fizičkih sposobnosti značajno zaostaju za svojim vršnjacima sa zdravim vidom. Problemi se najčešće javljaju u održavanju ravnoteže, ispoljavanju izdržljivosti i koordinacije kao i slabije razvijene snage.

Prema istraživanju koje je sprovela Pavlović (1987) pronađeno je da 35% slabovidih učenika odstupa od normi motornog razvoja predviđenog za odgovarajući uzrast, i to jednu, dve, a u nekim segmentima i tri godine. Stepen vizuelnog oštećenja značajno utiče na motornu efikasnost, a opšti motorni razvoj slabovidih učenika značajno je niži od njihovih intelektualnih sposobnosti. Prema pojedinim dimenzijama psihomotornog prostora kao što su koordinacija ruku (preciznost, koordinacija oko-ruka i fina motorika prstiju) koordinacija pokreta ekstremiteta, brzina, simultanost i čistoća pokreta, slabovidi učenici su pokazali niža postignuća u odnosu na učenike bez oštećenja vida. Najveće razlike nađene su u okviru koordinacije ruku i brzine pokreta (Pavlović, 1987).

Grbović, (2005) se u svom istraživanju bavila problemom fizičkih sposobnosti slabovidih učenika. Istraživanje je pokazalo da u pogledu opšte fizičke spremnosti slabovidih učenika i učenika bez oštećenja vida postoji značajna statistička razlika u korist učenika sa zdravim vidom (nivo $p > 0.01$). Istraživanje fizičkih sposobnosti slabovidih učenika prema pojedinim dimenzijama motoričkog prostora pokazalo je da su na svim motoričkim testovima slabovidi učenici ostvarili niže rezultate nego deca bez oštećenja vida, a najveće razlike su se javile u frekvenciji pokreta, agilnosti, kardiovaskularnoj izdržljivosti i izdržljivosti pregibača trupa. Izuzetak predstavljaju mišićna sila i snaga jer su to fizičke sposobnosti koje su kod slabovidih učenika razvijene na istom nivou kao i kod učenika sa zdravim vidom. Na testovima za koje nije neophodna vizuelna kontrola (dinamometrija, izdržaj u zgibu, skok u dalj) već samo lokalno angažovanje mišićnih grupa, slabovidi učenici pokazuju podjednaku uspešnost kao deca opšte populacije (Grbović, 2005).

Rezultati ovih i drugih istraživanja pokazuju da je motorna efikasnost slabovide dece u odnosu na decu bez oštećenja vida niža pri čemu nije retko da je taj nivo ispod minimuma neophodnog za svakodnevne aktivnosti i ostvarivanja zdravog stila života. Neaktivnost, koja je čest pratilac oštećenja vida, može dovesti do niza posledica koje se negativno odražavaju na sveukupni razvoj i zdravlje deteta: atrofija, degeneracija, deformiteti kičmenog stuba, ramenog pojasa, asocijalno ponašanje, anksioznost i slično, samo su neke od njih. Jedan od načina za njihovo prevazilaženja je redovno i adekvatno sprovođenje motoričkih aktivnosti, što se u krajnjem slučaju pozitivno održava na stepen zrelosti neurofizioloških meha-

nizama i stvara se klima da dete uspešno organizuje svoje sposobnosti i uspešno zadovolji zahteve koje pred njega postavlja školska sredina.

2. METODOLOŠKI PRISTUP

Istraživanje koje je realizovano omogućilo je da se problematika rada sa decom oštećenog vida u redovnim školama posmatra sa aspekta mogućnosti planskog uticaja na njihove fizičke sposobnosti i da se istovremeno, kroz planiranje i realizaciju aktivnosti u okviru individualnih obrazovnih planova kao autentičnih pedagoških dokumenata svakog pojedinačnog učenika sa smetnjom u razvoju, problematizuje inkluzivni pristup obrazovanju ove populacije učenika.

2.1. Cilj i zadaci istraživanja

Predmet ovog rada predstavlja realizacija specifičnih aktivnosti u okviru individualnih obrazovnih planova i praćenje njihovog efekta na stanje fizičkih sposobnosti učenika sa vizuelnim smetnjama u redovnoj osnovnoj školi. Osnovni cilj rada je utvrditi efekte primene različitih planskih aktivnosti na razvoj fizičkih sposobnosti učenika sa vizuelnim smetnjama kao i da se široj javnosti, u okviru problema inkluzivnog obrazovanja, predstavi i približi značaj i mogućnosti IOP-a u edukaciji učenika sa posebnim potrebama u redovnoj osnovnoj školi.

U skladu sa osnovnim ciljem formulisani su i konkretni zadaci ovog istraživanja:

1. Ustanoviti inicijalno stanje fizičkih sposobnosti ispitanika na osnovu baterije motoričkih testova.
2. Osmisliti dinamiku i tip aktivnosti za razvoj različitih dimenzija fizičkih sposobnosti za svakog učenika u okviru njegovog IOP-a.
3. Realizovati aktivnosti predviđene IOP-om, koje za cilj imaju poboljšanje fizičkih sposobnosti učenika sa vizuelnim smetnjama.
4. Ustanoviti nivo fizičkih sposobnosti nakon 12 sedmica realizacije aktivnosti koristeći bateriju testova sa inicijalnog merenja.
5. Utvrditi efekte realizovanih aktivnosti na različite dimenzije fizičkih sposobnosti, kao i da li su eventualne razlike statistički značajne.

2.2. Formiranje i opis uzorka

Za potrebe našeg eksperimentalnog istraživanja formiran je uzorak od 12 učenika a kriterijumi za formiranje uzorka bili su: prisustvo slabovidosti (u uzorak su ušli učenici sa oštrinom vida od 0,05 do 0,6): hronološki uzrast od 6,5 do 10,5 god. (svi učenici su u trenutku istraživanja pohađali mlađe razrede osnovne škole); uredan neurološki, psihološki i zdravstveni status deteta. Svih 12 učenika koji su činili naš uzorak je pohađalo školu na teritoriji grada Užica (OŠ "Nada Matić", OŠ "Dušan Jerković", OŠ "Prva osnovna – Kralja Petra Drugog", OŠ "Stari grad", OŠ "Slobodan Sekulić", OŠ "Aleksa Dejović"). Devet učenika je već imalo individualni obrazovni plan, a za 3 učenika je na našu inicijativu on naknadno konstruisan. Od 12 ispitanika 3 ispitanika su imala oštrinu vida od 0,05–0,1 (visoka slabovidost); 4 ispitanika su imala oštrinu vida 0,11–0,3 (srednja kategorija slabovidosti); dok je 5 učenika imalo oštrinu vida 0,3–0,6 (subnormalni vid). Kao uzrok slabovidosti kod učenika u našem uzorku najfrekventnija je progresivna miopija, a zatim i glaukom, atrophio papillae, optici, albinismus, hipermetropi-

ja. U odnosu na uzrast naš uzorak je činilo 4 učenika uzrasta od 6,5–8,5 god. i 8 učenika od 8,5–10,5 god. U toku trajanja eksperimenta 2 učenika je pohađalo prvi razred, 2 učenika drugi, 3 učenika treći i 5 učenika četvrti razred. Uzorak je činilo 7 dečaka i 5 devojčica. U uzorku nije bilo učenika sa kombinovanim smetnjama, niti učenika sa hroničnim bolestima.

2.3. Varijable istraživanja

Varijable koje su praćene u ovom istraživanju su rezultati 12 motoričkih testova, koji predstavljaju pokazatelje fizičkih sposobnosti slabovidih učenika posmatranih i praćenih u sklopu ovog istraživanja. To su: ravnoteža, brzina, snaga, fleksibilnost, izdržljivost, koordinacija, preciznost. Ispitivanje fizičkih sposobnosti izvršili smo baterijom testova EUROFIT (Europian Test of Physical Fitness) koji se sastoji od 9 motoričkih testova koji ispituju sledeće komponente fizičkih sposobnosti: brzinu, snagu, izdržljivost, gipkost i ravnotežu. Za ispitivanje koordinacije i preciznosti koristili smo Testovi Jugoslovenskog zavoda za fizičku kulturu i medicinu sporta za procenu fizičkih sposobnosti (Ivanić: *Kriterijumi za procenu fizičkog razvoja i fizičkih sposobnosti dece i omladine uzrasta 7-19 godina*, Beograd, 1988).

1. Procena faktora statička ravnoteže izvršen je Flamingo balans testom. Zadatak je balansiranje na jednoj nozi na daščici sa suženim osloncem, dužine 50 cm, visine 4 cm, širine 3 cm, postavljene materijalom debljine 5 mm. Boduje se broj uspešnih pokušaja (bez pada) potrebnih za održavanje ravnoteže u toku jednog minuta.

2. Procena faktora brzine: 1) Frekventna brzina dominantne ruke izvršena je testom Taping dominantnom rukom. Zadatak je brzo naizmenično dodirivanje dva kruga dominantnom rukom, prečnika 20 cm, fiksiranih za horizontalnu površinu na razmaku od 80 cm. Boduje se vreme potrebno za 25 ciklusa, sa tačnošću od desetine sekunde; 2) Brzina trčanja u zadatom smeru – agilnost izvršena je testom Čunasto trčanje 10x5 m. Zadatak je trčanje i okretanje maksimalnom brzinom na čistoj i neklizavoj podlozi sa čunastim oznakama na pet metara. Boduje se vreme potrebno da se napravi optrči pet ciklusa između dve linije koje su udaljene pet metara sa preciznošću 1/10 s.

3. Procena fleksibilnosti izvršena je testom Pretklon u sedu. Zadatak se sastoji iz pokušaja da se što više dohvati rukama na kutiji za testiranje iz sedećeg položaja. Vrednuje se bolji pokušaj od dva, u centimetrima dosegnutim na skali na vrhu kutije.

4. Procena faktora snage: 1) Eksplozivna snaga nogu izvršena je testom Skok u dalj iz mesta. Zadatak je skok u dalj sa odrazom sunožnim. Vrednuje se bolji od dva pokušaja, a rezultat je u centimetrima. 2) Statička sila dominantne ruke izmerena je pomoću testa Ručna dinamometrija. Zadatak je ispoljavanje mišićne sile dominantne šake, merene inamometrom. Vrednuje se bolji pokušaj od dva u kilogramima. 3) Funkcionalna snaga-sila ruku i ramenog pojasa izvršena je testom Izdržaj u zgib. Zadatak je što duži izdržaj u zgibu na šipki promera 2,5–4 cm. Boduje se vreme izdržaja u zgibu u sekundama, sa tačnošću od 1/10 s.

5. Procena faktora izdržljivosti: 1) Izdržljivost pregibača trupa izvršena je testom Podizanje iz ležanja u sed. Zadatak je maksimalni broj podizanja trupa za 30 sekundi, pri čemu su kolena savijena pod uglom od 90 stepeni. Vrednuje se

broj celih ciklusa koji se odrade za predviđeno vreme pri čemu je jedan ciklus period od ležanja do seda i nazad u ležanje. 2) Kardio-respiratorna izdržljivost je testirana Trčanjem sa višestepenim progresivnim podizanjem opterećenja na 20 m. Cilj testa je da ispitanik pretrči što veći broj deonica zadatim ritmom. Test kardio-respiratorne izdržljivosti počinje hodanjem, završava se brzim trčanjem, a gotov je kada ispitanik više nije u mogućnosti da prati zadati tempo, odnosno kad tri puta za redom ne stigne na zvučni signal. Boduje se proteklo vreme koje je ispitanik proveo u testu izraženo u sekundama.

6. Procena faktora koordinacija: 1) Koordinacija donjih i gornjih ekstremiteta je testirana pomoću testa Dvadeset iskoraka sa provlačenjem palice. Ispitanik stoji iza radne linije, a drvenu palicu, dužine 30 cm i promera 3 cm, drži u levoj ruci. Na znak „sad" iskorači desnom nogom, provuče palicu ispod noge, uhvati je desnom rukom i vrati se nazad u stav spetni. Zatim iskorači levom nogom, provuče palicu ispod noge u levu ruku i vraća se iza linije. Zadatak se izvodi 20 puta. Boduje se vreme u sekundama, koje je potrebno da ispitanik 20 puta pravilno izvede zadatak. 2) Koordinacija oko-ruka je testirana testom Odbijanje lopte o zid za 15 sekundi. Na rastojanju 150 cm od zida ispitanik odbija loptu o zid, hvata je i ponovo odbija od zida. Tom prilikom se trudi da što više puta odbije loptu od zid za 15. Boduje se uspešan broj hvatanja lopte. Lopta se hvata sa dve ruke, a baca jednom rukom.

7. Procena faktora preciznosti: Gađanje horizontalnog postavljenog cilja veličine 1x1 metar sa pet koncentričnih krugova jednake širine, pomoću 9 teniskih loptica. Udaljenost linije gađanja je 6 m do bliže ivice cilja. Ispitanik gađa uvek na proizvoljan način, ali uvek odozgo, iznad visine ramena, stojeći iza linije gađanja. Gađa se 9 puta. Boduje se broj osvojenih poena (od 1 do 5) koji se sabiraju iz svakog od devet pokušaja.

2.4. Organizacija i realizacija istraživanja

Nakon aktivnosti na formiranju željenog uzorka, na početku drugog polugodišta školske 2009/2010. godine, sproveli smo inicijalno merenje fizičkih sposobnosti, a u toku meseca maja, nakon realizacije eksperimentalnog programa, i finalno merenje. Merenje je izvršeno u fiskulturnoj sali Učiteljskog fakulteta u Užicu koja zadovoljava sve neophodne kriterijume (zdravstveno-higijenske, dovoljna dužina sale, osvetljenost, adekvatna podloga, opremljenost spravama, rekvizitima, mernim instrumentima). Na osnovu početnih rezultata i na osnovu procene svih parametara vezanih za stanje vida, u okviru individualnih obrazovnih planova koji su konstruisani za sve učenike iz našeg uzorka, predvideli smo aktivnosti koje su realizovane tri puta nedeljno u toku 12 nedelja, u nastavno i nenastavno vreme. Aktivnosti su realizovane individualno sa svakim učenikom posebno, ali i frontalno, sa svim učenicima iz odeljenja slabovidih učenika u sklopu realizacije časova metodike fizičkog vaspitanja. Najveći broj aktivnosti je realizovan na Učiteljskom fakultetu, ali i na sportskim terenima Velikog parka u Užicu. U njihovu realizaciju bili su uključeni studenti završne godine Učiteljskog fakulteta, profesori razredne nastave, kao i profesori predmetne nastave fizičkog vaspitanja. Aktivnosti koje smo realizovali bile su u skladu sa preporučenim vežbama za razvoj pojedinih dimenzija motoričkih sposobnosti iz publikacija: Dr Miroljub Ž. Ivanović *"Vežbe oblikovanja i elementarne motoričke igre"* (priručnik ua učenike

osnovnih i srednjih škola) 2002 g, Valjevo; Milanović, Lj., Stamatović, M., Šekeljić, G. (2008): *Teorija i metodika nastave fizičkog vaspitanja, Učiteljski* fakultet, Užice; Milanović, LJ. (2004): *Zbirka 300 igara za najmlađe*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd. Pri planiranju i realizovanju aktivnosti imali smo u vidu da se radi o deci oštećenog vida pa smo u skladu sa preporukama velikog broja stručnjaka koji se bave problemom slabovidosti, isključili sve one aktivnosti koje ugrožavaju vid (nagle pokrete glavom, preskoke, saginjanja i kotrljanja, potrese prilikom skokova i doskoka, vežbe pri kojima dolazi do naglog priliva krvi u glavu i sl.). "Značajan broj slabovidih učenika u cilju zaštite funkcije vida ne sme da izvodi fizičke vežbe koje podrazumevaju nagle pokrete, dizanje teških rekvizita, jake doskoke i udarce u glavu" (Eškirović, Vučinić, Jablan, 2001: 69).

Već na prvi pogled bilo je moguće konstatovati da su rezultati postignuti na finalnom testiranju bolji od onih na inicijalnom, a da bi se ustanovilo da li su te razlike statistički značajne korišćena je jednosmerna analiza varijanse ANOVA. Rezultati ostvarene na dva testiranja su t-testom analizirani za svaku posebnu varijablu, odnosno rezultati svakog testa, ostvareni na inicijalnom i finalnom merenju su posmatrani zasebno. Mada je uzorak ispitanika bio dosta mali, uvidom u rezultate deskriptivne statistike moglo se konstatovati da postoje značajne razlike između rezultata inicijalnog i finalnog merenja većine testova. Statistička obrada podataka iz našeg istraživanja je pokazala da postoji značajan napredak slabovidih učenika na 9 od ukupno 12 testova. Statistički značajnih razlika nije bilo na testu ravnoteže; fleksibilnosti i statička sila dominantne ruke, s tim da kvalitativna analiza rezultata ovih testova pokazuje da su pojedini učenici i u ovim dimenzijama fizičkih sposobnosti pokazali veliki napredak.

3.1. Mogućnost razvoja ravnoteže

Ravnoteža „predstavlja sposobnost održavanja tela u izbalansiranom položaju (u ekvilibriumu), odnosno reč je o motoričkoj sposobnosti da se pravovremeno reaguje i koriguje položaj koji je usled delovanja zemljine teže ugrožen" (Kurelić i saradnici, 1975). Ona se manifestuje u svim motoričkim radnjama gde treba angažovati ceo motorički aparat da bi se održao ravnotežni položaj vežbača, odnosno da bi se aktiviranjem kretnog aparata neutralisale sile gravitacije koje nastoje da ga naruše. Sporo se razvija i teško dolazi do značajnih transformacija, što je i razumljivo s obzirom da genetska uslovljenost ovog svojstva dosta visoka, i iznosi oko 0,90 (Milanović, 2008: 118). Istraživanja pokazuju da kod slabovidih učenika postoji problem održavanja ravnotežnog položaja, a kao razlog navodi se činjenica da usled smanjenja vizuelnog potencijala ova deca nemaju dovoljno kvalitetnih informacija o položaju svoga tela u prostoru i održavanja ravnotežnog položaja.

U tabeli 1 dati su deskriptivni pokazatelji postignuća na testu ravnoteže slabovidih učenika na inicijalnom i finalnom merenju našeg istraživanja.

Tabela 1 - Faktor statička ravnoteža

Test ravnoteža	N	AS	SD	min	max
inicijalno	12	16,16	14,56	6	40
finalno	12	17,41	8,54	4	33

T-test 0,26; p-vrednost 0,79

Na inicijalnom merenju dva učenika prvog i jedan učenik drugog razreda nisu uspeli da izvrše zadatak prema protokolu testa, ali im je u finalnom merenju to uspelo. I pored činjenice da su svi ispitanici popravili svoj rezultat nakon eksperimentalnog programa t-test je pokazao da nema statistički značajne razlike između inicijalnog i finalnog merenja, odnosno da nije došlo do poboljšanja sposobnosti ravnoteže.

3.2. Mogućnost razvoja brzine

Brzina kao komponenta fizičkih sposobnosti, predstavlja sposobnost da se neka motorna radnja izvrši u što kraćem vremenskom intervalu. Berković (1978), brzinu označava kao "sposobnost čoveka da u određenom vremenu izvrši veliku frekvenciju pokreta, ili da jedan pokret izvrši za najkraće vreme". Pored brzine trčanja postoji i brzina izvođenja jednog pojedinačnog pokreta, segmentirana brzina, i brzina promene pravca, odnosno smera.

U tabeli 2 i 3 prikazani su deskriptivni pokazatelji postignuća slabovidih učenika na motoričkim testovima taping dominantnom rukom i čunasto trčanje 10x5.

Tabela 2 - Frekventna brzina dominantne ruke

Test taping rukom	M	SD	N	Min	Max
Inicijalno	24,35	8,84	12	10	40,00
finalno	14,35	3,57	12	10	20,00

T-test 4,95; p-vrednost 0,00

Tabela 3 - Brzina trčanja u zadatom smeru

Testa čunasto trčanje	M	SD	N	Min	Max
Inicijalno	27,40	7,98	12	19,50	40,00
finalno	25,83	6,81	12	18,00	35,00

T-test 2,26; p-vrednost 0,04

Pošto je t-test za obe varijable (frekventna brzina dominantne ruke i brzina trčanja u zadatom smeru) pokazao da postoje značajne statističke razlike možemo zaključiti da je došlo do povećanja brzine kod dece iz našeg uzorka. Pri analizi rezultata sa testa taping rukom moramo uzeti u obzir da je za izvršenje ovog zadatka potrebna i dobra vizuomotorna koordinacija koja nedostaje slabovidim učenicima. Na inicijalnom merenju gotovo svi ispitanici su pravili pokrete koji su bili suvišni (praćenje ruke glavom umesto samo pogledom) što je i uticalo na lošije rezultate. Nakon realizacije planiranih aktivnosti slabovidi učenici su uspešno izvršili zadatak i prosečna brzina izvođenja ovih pokreta se popravila.

3.3. Mogućnost razvoja fleksibilnosti

Fleksibilnost je mogućnost izvođenja pokreta što je moguće većih amplituda, odnosno "fleksibilnost" (pokretljivost, gipkost) je sposobnost za izvođenje pokreta u pojedinim zglobovima u znatno većim amplitudama od onih koje se sreću u svakodnevnoj životnoj i radnoj motornoj praksi čoveka (Višnjić, 2004: 108).

U tabeli 4 su prikazani deskriptivni pokazatelji postignuća slabovide dece iz našeg uzorka na motoričkom testu pretklon u sedu.

Tabela 4 - Faktor fleksibilnost

Test pretklon u sedu	N	M	SD	Min	Max
Inicijalno	12	16,66	8,17	0	24,00
finalno	12	18,50	6,40	0	25,00

T-test 1,46; p-vrednost 0,16

Procena fleksibilnosti izvršena je pomoću testa Pretklon u sedu, pri čemu učenik koji dohvati svoje nožne prste ima faktor fleksibilnost 15 cm, a učenik koji to ne uspe dobija 0 poena. Jedan slabovidi učenik trećeg razreda nije uspeo da izvrši zadatak ni na inicijalnom ni na finalnom merenju, dok je jedan učenik četvrtog razreda uspeo tek na finalnom merenju da dohvati svoje prste, odnosno dosegne 15 cm na kutiji za merenje. T-testom je utvrđeno da razlika između rezultata nije statistički značajna, te možemo zaključiti da nije došlo do značajnog poboljšanja fleksibilnosti kod učenika sa vizuelnim smetnjama u našem uzorku.

3.4. Mogućnosti razvoja snage

Snaga je osnovna fizička sposobnost bez koje se ne može izvesti ni jedan pokret. U fiziologiji se snaga definiše kao maksimalno naprezanje koje jedan mišić može da razvije kada iz stanja mirovanja biva pobuđen maksimalni potencijal (Višnjić, 2004 : 101). S obzirom na karakteristike otpora koji treba savladati razvijanje snage (ispoljavanje snage) može se javiti u tri akciona vida: eksplozivna snaga, repetitivna snaga, statička snaga.

U tabelama 5, 6 i 7 dati su osnovni deskriptivni pokazatelji postignuća slabovidih učenika iz našeg uzorka na motoričkim testovima skok u dalj iz mesta, ručna dinamometrija i izdržaj u zgibu.

Tabela 5 - Faktor eksplozivna snaga

Skok u dalj	M	SD	N	min	Max
inicijalno	106,12	32,52	12	50	160
finalno	116,75	29,55	12	50	170

T-test 2,68; p-vrednost 0,02

Tabela 6 - Faktor statička sila dominantne ruke

Dinamometrija	M	SD	N	min	Max
inicijalno	80,83	44,15	12	30	150
finalno	84,58	45,64	12	30	150

T-test 1,39; p vrednost 0,19

Tabela 7 - Funkcionalna snaga - izdržljivost muskulature ruku i ramenog pojasa

Izdržaj u zgibu	N	M	SD	min	max
Inicijalno	12	14,00	10,25	0	29,00
finalno	12	25,60	15,10	6,00	58,00

T-test 4,53; p-vrednost 0,00

T-test je pokazao da postoji značajna statistička razlika između rezultata inicijalnog i finalnog merenja faktora eksplozivne snage i funkcionalne snage

tako da možemo zaključiti da su u ovim dimenzijama fizičkih sposobnosti učenici iz našeg uzorka napredovali. T-testom je utvrđeno da razlika nije statistički značajna za faktor statičke sile dominantne ruke, tako da možemo zaključiti da u ovoj dimenziji nije došlo do poboljšanja.

3.5. Mogućnost razvoja izdržljivosti

Izdržljivost je osnovni elemenat fizičke radne sposobnosti i merilo funkcionalne sposobnosti srčano-sudovnog sistema organizma. Izdržljivošću se naziva sposobnost organizma za savladavanje zamora u toku dugotrajnih fizičkih opterećenja. Izdržljivost se najčešće definiše kao sposobnost čoveka da što duže istraje u nekom radu, a da se pri tome ne smanjuje efikasnost rada (Berković, 1978: 43).

Veliki broj podataka do kojih se došlo istraživanjem ili posmatranjem pokazuju da je izdržljivost kod dece sa vizuelnim smetnjama značajno smanjena. Tako je Sermejev (1980) utvrdio da izdržljivost kod dece oštećenog vida nikad ne dostiže decu opšte populacije. Slabovida deca odstupaju za 25%, a slepa za 35% od normi predviđenih za opštu populaciju na uzrast od 8-12 godina, a sa uzrastom se to odstupanje povećava (prema Grbović, 2003: 54).

U tabelama 8 i 9 dati su osnovni deskriptivni pokazatelji fizičke sposobnosti izdržljivost abdominalne muskulature i kardio-respiratorne izdržljivosti kod ispitanika iz našeg uzorka.

Tabela 8 - Izdržljivost abdominalne muskulature

Podizanje iz ležaja u sed	N	M	SD	min	max
Inicijalno	12	9,66	6,08	0	18
finalno	12	16,25	5,62	5	22

T-test 7,38; p vrednost 0,00

Tabela 9 - Faktor kardio-respiratorna izdržljivost

Trčanje na zvučni signal	N	M	SD	min	max
Inicijalno	12	88,6	54,66	32,00	120,00
finalno	12	192,16	77,81	82,00	320,00

T-test 8,90; p vrednost 0,00 razlika značajna

T-testom je utvrđeno da je na oba testa došlo do značajne razlike, odnosno da su slabovidi učenici u toku eksperimentalnog programa značajno povećali svoju izdržljivost. Prosečan broj podizanja za 30 s, kod slabovidih na inicijalnom merenju je M=9,66, pri čemu treba naglasiti da jedan učenik prvog i jedan učenik drugog razreda nisu uspeli da na inicijalnom merenju izvedu zadatak. Na finalnom merenju su svi učenici bili uspešni, a prosečan broj podizanja bio je M=16,25. Svakako da su najbolji rezultati postignuti na testu kardio-respiratorne izdržljivosti jer su svi učenici značajno povećali vreme učestvovanja u testu.

3.6. Mogućnost razvoja koordinacije

Ispoljavanje koordinacije srećemo kod svih motoričkih aktivnosti, a ponajviše kod aktivnosti koje se karakterišu nestereotipnim pokretima, kao dečijim i sportskim igrama, estetskoj gimnastici, borilačkim sportovima, umetničkom klizanju i dr. Najčešće isticana definicija koordinacije ukazuje da je reč o segmentu moto-

rike koji se odnosi na sposobnost realizacije komplikovanih motoričkih zadataka premeštanjem tela ili delova tela u prostoru. Reč je o složenim kretanjima gde treba da budu svi pokreti sliveni u jednu skladnu i dobro sinhronizovanu celinu, bez beskorisnih (suvišnih) pokreta. Vežbanjem se mogu značajno poboljšati koordinacione sposobnosti pojedinaca, ali se bez jače genetske osnove teško mogu postići vrhunska dostignuća. Istraživanja iz oblasti fizičkih sposobnosti osoba oštećenog vida pokazuju da se delimičan ili potpun gubitak vida negativno odražava na fizičke sposobnosti koje zahtevaju vidnu kontrolu, a jedna od ugroženih sposobnosti je i koordinacija.

U tabelama 10 i 11 su osnovni deskriptivni pokazatelji koordinacije kod slabovidih učenika iz našeg uzorka.

Tabela 10 - Koordinacija donjih i gornjih ekstremiteta

Provlačenje palice	M	SD	N	min	max
Inicijalno	61,63	46,36	12	64,00	120,00
Finalno	50,08	10,32	12	33,00	72,00

Tabela 11 - Koordinacija oko ruka

Odbijanje lopte o zid	N	M	SD	min	max
inicijalno	12	5,25	2,49	2	10
finalno	12	12,83	4,79	8	18

T-test 4,68; p vrednost 0,00

Procenu koordinacije gornjih i donjih ekstremiteta izvršili smo pomoću testa Dvadeset iskoraka sa provlačenjem palice koji se pokazao kao težak za ove učenike. Učenici su na inicijalnom merenju zadatak izvršili za prosečno vreme M=61,63, pri čemu treba naglasiti da čak četiri učenika (dva prvog, jedan drugog i jedan trećeg razreda) na inicijalnom merenju nisu uspeli da izvrše zadatak. Posle intenzivnog rada u toku 12 nedelja, na finalnom merenju svi učenici su uspešno izvršili zadatak, a prosečno vreme je M=50,08. T-testom je utvrđeno da između ovih vrednosti postoji značajna statistička razlika, te možemo zaključiti da su realizovane aktivnosti predviđene IOP-om imale značajnog efekta na razvoj sposobnosti koordinacije gornjih i donjih ekstremiteta. T-test je pokazao i da na testu koordinacije oko-ruka postoji značajna statistička razlika, odnosno da su slabovidi učenici na finalnom merenju postigli bolje rezultate. Kod dece sa vizuelnim smetnjama se često javljaju nekontrolisani i suvišni pokreti zbog nedostatka vizuelnih informacija i vizuelne kontrole, pa su i prvi pokušaji u savlađivanju složenih kretanja manje-više neuspešni, ali se daljim vežbanjem veoma brzo gube i kretanje može dobiti formu dobre koordinisane aktivnosti.

3.7. Mogućnost razvoja preciznosti

Motorička preciznost podrazumeva sposobnost izvođenja pokreta tačno usmerenih i doziranih u prostoru i vremenu. Da bi se takav pokret ostvario potreban je odgovarajući nivo koordinacije pojedinih radnji (najčešće adekvatna vizuelna percepcija, pokret tačno doziran po intenzitetu, prostorno ili vremenski dobra orjentisanost, fiksacija pojedinih delova tela pri izvođenju, skladno disanje i sl). Najčešće se izdvajaju dva vida preciznosti: vođenje određenog predmeta ili dela

tela do cilja (ciljanje) i usmeravanje određenog predmeta, projektila u cilj (gađanje).

U tabeli 12 prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji postignuća slabovidih učenika na inicijalnom i finalnom merenju faktora preciznosti.

Tabela 12 - Faktor preciznosti

Gađanje ver. cilja	M	SD	N	min	max
inicijalno	1,83	2,08	12	0	5
finalno	4,50	3,72	12	0	10

T-test 3,54; p 0,00

Prosečan broj poena osvojenih na testu preciznosti kod učenika iz našeg uzorka je na inicijalnom merenju M=1,83 (SD=2,08). Šest učenika nije na inicijalnom merenju osvojilo ni jedan bod. Na finalnom merenju prosečan broj poena je M=4,50 (SD=3,72) pri čemu tri učenika nije uspelo da osvoji bodove. Svakako da na sposobnost preciznosti značajno utiče stanje vida tako da su lošiji rezultati na našem testu bili očekivani. T-testom je utvrđeno da između rezultata na inicijalnom i finalnom merenju postoji značajna razlika, te možemo zaključiti da su realizovane aktivnosti predviđene IOP-om imale značajnog efekta na poboljšanje ovog faktora fizičkih sposobnosti. Uspeh u razvoju preciznosti, pored adekvatnog vežbanja, u velikoj meri zavisi od opšteg stanja koordinacije i senzomotoričkih osnova pojedinca, kvalitetnih vizuelnih informacija, kao i koncentracije i dobre ocene od oka u momentu njenog ispoljavanja.

ZAKLJUČAK

Poznavanje zakonitosti razvoja fizičkih sposobnosti omogućava da se u procesu fizičkog vaspitanja sa decom i omladinom različitog uzrasta i razvojnih sposobnosti obezbedi najbolji pristup u procesu fizičkog osposobljavanja. Na osnovu rezultata našeg istraživanja možemo zaključiti da postoje mogućnosti za razvoj fizičkih sposobnosti učenika sa vizuelnim smetnjama u uslovima inkluzivnog obrazovanja, ali da je za to neophodan diferencirani pristup specifičnim potrebama i mogućnostima svakog deteta kao i plansko organizovanje potrebnih aktivnosti kroz dobro osmišljen individualno obrazovni plan.

LITERATURA

1. Berković, L. (1978): Metodika fizičkog vaspitanja, NIP, Savez za fizičku kulturu, Beograd.
2. Berković, L. (1978): Metodika fizičkog vaspitanja, NIP, Savez za fizičku kulturu, Beograd.
3. Eškirović, B., Vučinić, V., Jablan, B. (2000): Neke tiflodidaktičke osnove nastave fizičkog vaspitanja sa slabovidim učenicima, Beogradska defektološka škola 1, Beograd, str. 67–76.
4. Grbović, A. (2005): Ispitivanje fizičkih sposobnosti slabovidih učenika, magistarska teza, Univerzitet u Beogradu, Defektološki fakultet, Beograd.
5. Ivanić, S. (2001): Treningologija, Republički zavod za sport, Beograd.

6. Kurelić, N., Momirović, K., Šturm, J., Radojević, Đ., Viskić-Štalec, N. (1975): Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine, Fakultet za fizičko vaspitanje - Institut za naučna istraživanja, Beograd.
7. Milanović, Lj., Stamatović, M., Šekeljić, G. (2008): Teorija i metodika nastave fizičkog vaspitanja, Učiteljski fakultet, Užice.
8. Pavlović S. (1987): Osobenosti organizovanosti psihomotorike dece sa oštećenim vidom od 6 do 11 godina u odnosu na decu sa neoštećenim čulima, neobjavljena magistarska teza, Medicinski fakultet, Beograd,
9. Višnjić, D., Jovanović, A., Miletić, K. (2004): Teorija i metodika fizičkog vaspitanja, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Beogradu, Beograd.

INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN IN FUNCTION OF THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL ABILITIES OF PUPILS WITH VISUAL IMPAIRMENT

[1]Jasna Maksimović, [2]Špela Golubović
[1]Teacher Training Faculty, Užice, [2]Faculty of Medicine, Novi Sad

Summary

This Paper deals with problems and possibilities of the development of physical abilities of pupils with visual impairment by a program which has an individual educational plan as the integral element of pupils' inclusive education. Respecting the position and the role of the individual educational plan and corrective education, along with other non-educational activities dedicated to pupils with visual impairment, conditions are provided which prompt development and contribute to maximization of possible effects upon the comprehensive development of the pupil.

The research sample included 12 pupils with visual impairment aged 6,5 to 11,5 that in 3 months period underwent the activities envisaged by IEP aiming at the development of different physical abilities. The research of physical abilities was carried out according to EUROFIT (European Test of Physical Fitness) comprised of 9 tests of motoric skills that mark levels of following physical abilities: speed, strength, endurance, flexibility and balance. In marking the dimensions of coordination and precision we used tests of physical abilities published by the Institute of Physical Education and Sports Medicine of Yugoslavia (1988)

Differences between initial and final measurement were statistically important and therefore it may be concluded that IEP activities highly stimulate the improvement of physical abilities of pupils with visual impairment.

Key words: pupils with visual impairment, individual educational plan, physical abilities.

UDC 376.1-056.262-057.875(497.2)

CURRENT STATE OF INTEGRATED AND INCLUSIVE EDUCATION OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS IN BULGARIA

Mira Tzvetkova-Arsova
Sofia University "St. Kliment Ohridsky", Faculty of Primary and Preschool Education, Republic of Bulgaria

In 1900 the first blind student in the world was integrated in a regular school in Chicago and was given a special support by a resource teacher. Since then integrated and inclusive education has developed significantly and is nowadays an official educational policy in most countries around the world.

In Bulgaria the integrated education of Visually Impaired students started as early as 1984. It was first the special schools for blind that initiated and implemented it into practice. Since 2002 and 2003 the first educational laws and regulations were adopted. Integrated and inclusive education is an official educational policy in Bulgaria today. At the same time both special schools and integrated education are in existence as two good educational alternatives for the Visually Impaired students.

At the current moment there are 28 regional resource centers in Bulgaria which support students with special education needs, among them Visually Impaired pupils. According to some latest statistics from the Ministry of Education and Science there are appr. 7 500 students with disabilities integrated into the regular school system. Their number increases every school year. Around 1/30 of them are Visually Impaired.

There are still lots of problems and issues in the integrated and inclusive education of students with Visual Impairment, that have to be solved, among them:

1. Educational background of the resource teachers.

2. Readiness of the regular schools and of the regular teachers to educate Visually Impaired students.

3. Instruction in the special programs for Visually Impaired.

4. Provision of special materials for the Visually Impaired as: Braille materials, special equipment, technology etc.

5. Education of Visually Impaired Multiply disabled students and their place in the system of the integrated and inclusive education.

6. The role and the place of the special schools in the system of integrated and inclusive education.

Key words: integrated and inclusive education, Visually Impaired students.

Integrated education has a pretty long history in the world. It was only 1836 when the Austro–Hungarian teacher of blind Johann Wilchelm Klein wrote in his book "Handbook for education of blind in early childhood at home and in the closest school" that blind students should be placed in the closest to their home ordinary school. In 1896 Helen Keller – the world famous Deafblind person, was admitted in the Cambridge school for girls in Boston, Massachusetts. Thanks to the everyday support of her teacher Anne Sullivan she was educated together with her sighted and hearing peers.

In 1900 the first blind student in the world was integrated in a regular school in Chicago and was given a special support by a special education teacher named resource teacher. Since then the integrated and inclusive education developed very much and is nowadays an official educational policy in most countries around the world.

In the US integrated education became quite popular after World War II, after America suffered the 2 big booms of blindness:

- the invention of the incubator which damaged the vision of nearly 20 000 newborn babies in the period of time 1949–1952 due to overdoses of oxygen,
- the epidemic of rubella in 1965–1966 which "took out" the vision of around 6000 newborns.

In both cases the majority of parents insisted their Visually Impaired children to be admitted in the regular school system.

Integrated and inclusive education were world-widely recognized especially by the help of the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, developed at the World Conference on Special Needs Education in Salamanca–Spain, in 1994. The key concept in this Statement was "school for all".

Allow me now very briefly to define in my own words the terms "integrated" and "inclusive" education:

1. Integrated education happens when a student with any type of impairment – visual, hearing, intellectual, physical or even multiple disabilities, is admitted in a regular school and a regular classroom. In the same time this student shall be provided with additional support by a special education teacher, usually called resource or itinerant teacher. Mainly the care and responsibility for the integrated education is taken by special schools, resource centers, and the special education in general.
2. Inclusive education happens when a student – either with impairment or from a minority group or from a socially disadvantaged group or from an immigrant family or bilingual or of any type of disadvantage, is admitted in a regular school and a regular classroom. If the student is impaired he/she shall be again provided with additional support by a special education teacher. The care and responsibility for the inclusive education is taken by the regular school.

The key role both in integrated and in inclusive education is played by the resource teacher. He/she is a special education teacher that has 3 main functions (Radoulov, 2004):

1. To support the integrated/included student with Visual impairment.

2. To support the regular teacher.
3. To support the parents.

In Bulgaria the integrated education of Visually Impaired students started as early as 1984. It was first the special schools for blind that initiated and implemented it into practice. The special school for Visually Impaired students in Varna was pioneering in the field, integrating the first low vision students in nearby regular schools. At the beginning these were mostly secondary music schools in the city of Varna and the region. In 1984 the first experimental resource service was opened in Varna school, followed in 1986 by a recourse service in Sofia school.

In late 80-s of last century the school in Varna experimented with the model of reverse integration. In this model the special and the nearby regular school exchange classes only in few school subjects – for instance music, geography, languages. The rest of the subjects are taught in the home school. By this means the special school is able delicately to advertise the knowledge and skills of its Visually Impaired students without many responsibilities from the regular school's side. The director of the school Mr. Petrov reported on a conference in 1990 about the very positive and hopeful results of this experiment.

Since 2002–2003 the first educational laws and regulations were adopted in the country. At first a 5–year long National Plan for Integrated Education was officially approved by Ministry of Education. In 2003 Regulation No 2 of Ministry of Education was put into practice. This regulation was recently revised and is now known as Regulation No 1 of 2009. By these means integrated and inclusive education are official educational policies in Bulgaria today. The country is slightly moving from integrated towards inclusive education. The key concepts of this transition are well described by Ainscow (1994; 2000).

At the current moment there are 28 regional resource centers in Bulgaria which support students with special education needs, incl. Visually Impaired pupils (see fig. 1).

Fig. 1 Regional resource centers in Bulgaria

According to some latest statistics of the Ministry of Education, Youth and Science in Bulgaria there are appr. 7 500 students with disabilities integrated

BULGARIAN INDIVIDUAL EDUCATION PROGRAM (IEP)

I. Identification and main data of the student

- Name of the student …….
- Date and place of birth ……Age…….
- Individual identification No …….. Class ……..……
- Medical documents and diagnosis ……...……..
- **Parents' data:**
- Mother ……..
- Working place, address, phone No ……....
- Father ……
- Working place, address, phone No
- Starting date: ……
- End date: ……..

II. Assessment results and current level of functioning of the student

1. Health status ……
2. Psychological status ……
3. Behavior status ……
4. Communication and language status ……..
5. Cognitive skills, habits and competences (assessed by special teachers) ……...…….
6. Cognitive skills, habits and competences (assessed by the kindergarten staff) ……...…….
7. Areas of best performance of the student ……....
8. Areas of interests of the student ……...…….
9. The social environment – family, community, the classroom ……....….

III. Test used for the assessment of the student

- Cognitive skills ……
- Communication and language skills ……
- Acquired skills and competences by the student ……
- Emotional status and behavior ……

IV. Recommended settings for placement

- Regular kindergarten/classroom with consultation provided by a special education teacher
- Regular kindergarten/classroom with consultation provided by a special education teacher and special technical aids
- Regular kindergarten/classroom with training provided by a special education teacher
- Regular kindergarten/classroom with consultation provided by a resource teacher
- Special classroom within the regular school

¨ Special kindergarten/classroom
¨ Daily centers or medical settings
¨ At home

V. Potential abilities and needs of the student

Abilities	Needs

VI. Main goals and objectives related to the abilities and needs of the student

Goals	Objectives

VII. Special methods and aids

¨ Visual
¨ Practical
¨ Verbal
¨ Therapeutic: drama, art-, puppet, individual and group therapy
¨ Observations during play and natural activities

VIII. Main areas of the IEP

Areas	Goals	Objectives	Results	Duration
Self-help skills (daily living skills)				
Motor skills				
Communication				
Cognitive skills				
Emotions and behavior				
Social skills				
Training core curriculum subjects				
Art skills and leisure skills.				
Prevocational skills				

IX. Level of student's functioning (third level is the highest, first – the lowest)

Level 1: ……
Level 2: ……
Level 3: ……

X. Conclusions of the educational team:

……...

...…….....…

XI. Suggestions:

……

……...……

XII. Signatures of the members of the educational team:

¨ Chairman: ……

¨ Psychologist: ……

¨ Speech/language therapist: ……

¨ Special education teacher (s): ……

¨ Program aid: ……

¨ Other specialists: ……

XIII. Parent (s)' opinion and agreement

¨ yes, I fully accept the proposed IEP

¨ yes, I partially accept the proposed IEP

¨ no, I do not accept the proposed IEP

¨ I suggest the following:

……

……

Signature of parent (s) ……

into the regular school system. Their number increases with every school year. Around 1/30 of them are Visually Impaired.

There is quite good experience gained in the field of integrated education of Visually Impaired students and lots of success is reached:

- There is a nationally recognized and used form of Individual Education Program (IEP) developed and it is used for all students with impairments incl. those with Visually Impaired in the country.
- The IEP is developed for each student at the beginning of the school year – 15 September, and lasts for the whole school year. It looks like this:
- There is a resource teacher for each Visually Impaired student. He/she works on an individual basis with every student.
- The parents of each Visually Impaired student have the right of choice to place their child into a regular or in a special school. Parents are also active partners in the development of the IEP, its approval and implementation.
- There are appropriate legislative steps taken in order to secure the integrated and inclusive education. This is especially important in terms of having good and strong guaranty that integration and inclusion will be implemented into practice.

In the same time there are still lots of problems and issues in the integrated and inclusive education of students with Visual Impairment, that need to be solved. Among them are:

1. Educational background of the resource teachers.

As the integrated and inclusive education were started, we adopted the model of the wide-tailored resource teacher who has a special education degree and serves

students with different impairments – some with visual, some with hearing, mental, physical etc. disabilities. This model was not very successful, because both the resource teachers were not able to support to the best all the students they were responsible for, and for the students who did not always get the support they needed. Now we turned to the model of the narrow-tailored resource teacher who has specialized in visual impairments only or in haring impairments only and works with students who have that same disability. To support this process the university in Sofia and the special schools for Visually Impaired organize each year courses and seminars for resource teachers. This year Varna school hosted the third National seminar of resource teachers of Visually Impaired students. It gathered around 50 resource teachers from all over the country.

2. Readiness of the regular schools and of the regular teachers to educate Visually Impaired students.

Even there are laws and regulations to guarantee the integrated and inclusive education, still many regular schools and teachers feel uncomfortable to work with students with any sort of impairment due to the lack of knowledge and experience. Again, we try to fill in this gap by organizing seminars and courses for regular teachers having a Visually Impaired student in their classroom. Last year thanks to the financial support of CBM in Germany, we organized 2 seminars for about 10 regular teachers each – one in basic Braille literacy and another one in basic Orientation and Mobility. This year with the financial help of Hilton/Perkins International in the US, we will provide two more seminars – in Activities of daily living (ADL) and in Low vision training.

3. Instruction in the special programs for Visually Impaired.

This is also a big issue, because often the resource teachers are forced to support the Visually Impaired student mostly in the academic area or simply have not enough time to provide instruction in the three special subjects – Orientation and Mobility, Activities of Daily Living (ADL) and Low Vision Training. However, they should be able to find the right balance between the academics and the special programs and provide both to their Visually Impaired students.

4. Provision of special materials for the Visually Impaired as: Braille materials, special equipment, technology etc.

Unfortunately for a country which is not rich as Bulgaria, the problem with educational materials and special equipment for Visually Impaired is quite big. The problem gets deeper with the fact that we do not have self-production of any Braille equipment – Braille machines, slates and styluses, and such should be imported. Bulgaria produces white canes and games for Visually Impaired that can be purchased directly in the country. Everything else should be purchased from foreign companies. However, we have solved the issue with Braille books and materials – our two special schools for Visually Impaired have their own Braille printing houses. They print out all necessary textbooks, educational materials etc. and provide them to the regional resource centers which support Visually Impaired students. The schools also produce relief materials – pictures, schemes, maps etc. and distribute them upon request to the resource centers.

5. Education of Visually Impaired Multidisabled students and their place in the system of the integrated and inclusive education.

Visually Impaired Multiply disabled students, their specific and unique needs are not well understood yet. For that reason only few multidisabled students appear in the regular school system, mostly students with a combination of mild disabilities. It is the special schools which admit and educate the severely impaired students. We are not ready yet to provide good education to Visually Impaired multdisabled students that have severe disabilities into the regular school system (Tzvetkova-Arsova, 2002).

6. The role and the place of the special schools in the system of integrated and inclusive education.

Special schools are important and should stay in existence even in a situation of highly developed system of integrated and inclusive education. They play the crucial role of supporter of the integration; they should admit multiply impaired students and can offer its rich arsenal of professionals for consultations. However, often their role is not well understood. Special schools for Visually Impaired in Bulgaria already have taken their place in the school system and are often searched for help, support, educational materials, special equipment etc. by regular schools and regular teachers. In the same time other special schools, especially those for mentally retarded students, still make attempts to reject the integrated education.

At the current moment both special schools and integrated/inclusive education are in existence in Bulgaria as two good and equally positioned educational alternatives for the Visually Impaired students. They are not in a competition, but work closely together in a good cooperation and support each other. Only when special schools and integrated/inclusive education co-exist in peace and harmony, Visually Impaired students as well as Visually Impaired multidisabled students, can really get what is best for their education and for planning their future independence.

REFERENCES

1. Ainscow, M. (1994). Special Needs in the Classroom, A Teacher Education Guide. Jessica Kingsley Publishers, UNESCO Publishing.
2. Ainscow, M. (2000). What is involved in implementing inclusive education strategies, Human Resorce Development in Support of Inclusive Education. – In: Sub-regional Workshop central and Eastern Europe, UNESCO CEPES, Bucharest, Romania.
3. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Spain, Salamanca, 7–10 June 1994.
4. Наредба № 1 (2009) за обучение на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания, МОМН, София.
5. Радулов, Вл. (2004). Педагогика на зрително затруднените, университетско издателство „Св. Кл. Охридски", София.
6. Цветкова-Арсова, М. (2002). Обучение на зрително затруднени с множество увреждания, Екопринт, София.

UDC 376.1-056.264-057.875(497.4)

SPECIFIC FEATURES IN SUBGROUPS OF STUDENTS WITH LITERACY PROBLEMS

Mojca Lipec Stopar, Nika Jenko
University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia

The population of persons with reading difficulties is not homogeneous. It is important to establish what kind of reading difficulties occur in different groups of poor readers to plan adequate support for them. The research focusses on cases where reading difficulties of individuals are lagging behind their peers in reading achievement but excludes those with conformed sensory deficits as major cause of their reading problems.

The research is based upon different classifications of reading problems, which arose from two different models: a model of reading components, which investigates the differences in critical reading components, and a cognitive-language model, which sees phonological deficits as main cause of reading problems and tries to find out differences in other language and cognitive variables.

The research sample includes 460 Slovene fourth graders from groups of poor as well as from groups of good readers. The whole sample is observed through different variables, acquired in different procedures of using tests, questionnaires and observation schema. The Ward's hierarchic conglomerate method of cluster analysis is applied to find out different homogeneous groups of readers. Six groups of readers are identified: two of them are average or good readers and four of them poor readers groups. The obtained factor structures of identified groups once again confirm that the reading comprehension is rather uniform skill, which cannot be simply separated on few independent components. At the same time, the factor structures confirm that the quality of reading comprehension depends on many knowledge structures and processes in which differences between groups of readers can be established. Based on characteristics of individual group of readers the guidelines for creating support programs are proposed.

Key words: reading comprehension, taxonomy, poor readers, reading components

1. INTRODUCTION

For teachers and researchers of literacy learning probably the most interesting developmental stages of reading as a basic academic skill are those in which the contribution to development of reading or to reduction of literacy problems can be made. The transition from stages in which child learns to read to stages when child uses reading as a tool for gaining new knowledge is a turning point which is getting less attention than earlier stages of reading development. Greater interest in earlier stages is actually reasonable, because knowing early predictors of reading problems leads to early intervention. However, evaluating reading results later on, when reading becomes a tool for gaining new knowledge, is important as well. Our research is interested in that particular developmental stage. We use the term reading comprehension as a synonym for reading itself. That way we stress that for pupils of our sample age reading comprehension has priority over learning to decode. We take reading difficulties of individuals as lagging behind their peers in reading achievement but we exclude those with conformed sensory deficits as major cause of their reading problems. We tried to find evidence for the existence of different reading problems subgroups by identifying and comparing componential structure and other specific features of each group and we established scientific knowledge base for further designing of different programs for supporting groups of poor readers.

2. THEORETICAL BACKGROUND OF THE RESEARCH

We found at least three reasons for different classifications regarding heterogeneity of reading difficulties.

Taxonomies derived from different theoretical frames, from different research perspectives and were used for different purposes (Applebee, 1971; Rutter, Yule, 1975; Satz in Fletcher, 1980; Ellis, 1984).

Neuropsychological perspective sees reading and reading difficulties as one of the manifestations of complex multidimensional problems and tries to explain heterogeneity of reading problems by including perceptual, motor and other cognitive variables.

First classification actually appeared in this theoretical frame. What they have in common is that they recognise at least two subgroups of poor readers: dyseidetics and far more frequent dysphonetics and they turn the interest of other researches in phonological and language skills as main factors of reading difficulties.

The other perspective, cognitive-language perspective is concerned directly with reading problems and contributes to forming many hypothetical models of reading which identify variables, involved in reading problems. Some of the authors (Perfetti, Maron, Foltz, 1996) from this theoretical perspective recognize two groups of causes of reading problems: processing problems as one group (e.g. lexical access, working memory) and deficient knowledge as another group (e.g. general knowledge, vocabulary). Deficient phonological processes are considered as the main problem of automatic reading which is prerequisite for reading comprehension development.

Both theoretical frames emphasize the possibility of existence and a need for recognition of homogeneous subgroups of poor readers (Morris, Shaywitz, et al. 1998).

The second reason for different classification lies in their source. Some of the classifications have their origin in clinical practice – they are strictly empirical, usually based on small samples and frequently weakly supported with reliability and validity measurements of identified subgroups.

Other classifications progress further trying to identify different subgroups of poor readers with additional application of multivariate statistic analysis. However, common problem of such multivariate classification, weakly supported with relevant theory, is involving too many different variables and use of different methods of classification. Due to all this, different classifications are usually almost impossible to compare (Morris, Shaywitz, et al., 1998).

The third reason is the model of defining reading difficulties. Some classifications derive from the discrepancy model and they define reading problems by comparing achievement on reading tests with those on intellectual ability tests. They include only those children who pass the criteria of discrepancy between reading and intellectual ability.

Other classifications derive from the functional model of defining reading problems and they include in their samples all the children whose reading achievements are below peers' level, (with no difficulties in reading, regardless of their intelligence).

Among these latter there are recent classifications, explaining reading problems from the viewpoint of reading component model (Aaron, 1997). Our research is based on the reading component model, because our aim is to involve wide spectrum of reading difficulties in children in elementary education.

The reading component model is based on a concept of Simple view on reading (Gough in Tunmer, 1986; Hoover in Gough, 1990). Reading or reading comprehension, according to that concept, consists of two basic components: word recognition as searching for language equivalent of written text and language comprehension as gaining meaning of that language equivalent (Forness, Sinclair, Guthrie, 1983). Since the component of understanding written language is very similar to that of understanding spoken language which can be measured independently of reading, listening comprehension is often used as a measure of language comprehension.

Both components are strongly connected and wide population of readers are usually good or poor in both components. That is why the distinction between both components is very difficult. As in case of some special populations, that distinction is, however, possible.

According to the reading component model, we can expect three different groups of poor readers (Aaron, 1997; Gough, Tunmer, 1986):

- poor readers with exclusively decoding problems (problems with words recognising),
- poor readers with exclusively language comprehension problems and
- poor readers with deficits in both components.

Classifications studies of the last 15 years have taken in consideration cognitive base of reading problems, but mainly have not used formal testing of empirical

classification models. Only few of them have integrated solid theoretical base, empirical identification of relevant variables and interpretation of results together with the use of multivariate statistical methods for identification of reliable and stabile groups of poor readers.

In our research, we tried to integrate all of these elements.

Reading comprehension problems are in many cases a manifestation of interaction between different factors. Our main interest was cognitive language factors and factors directly involved in reading. We also included some affective variables which are emphasized as important for cognitive-language classifications. Affective variables are important predictors of success of the intervention programs for poor readers, so we use them for detailed description of identified groups of poor readers.

3. METHOD

3.1. Participants

The participants were 460 children (250 girls, 210 boys) good and poor readers aged from 10;0 to 11;4 from 14 elementary schools.

The first selection of children was made by schools. They selected pupils who received any kind of special reading support or were at least detected as having reading difficulties. Since we used some nonstandardised instruments in our research, an equal number of readers without any reading difficulties was chosen as a reference group from each school. The next sampling step was application of speed reading and comprehension test (THB_3) for insight in automatisation of reading prosesses. The same test was applied in one of our previous research (Lipec-Stopar, 1999) for discrimination between good and poor readers. We assured equal proportion of both reader groups.

3.2 Variables, instruments and data processing methods

In our research we included 46 variables gained by application of 11 different instruments: tests, questionnaires and observation schemes.

The groups of different variables are as follows:

- overall cognitive abilities variable;
- listening comprehension and listening memory variables;
- variables of reading and comprehending words (decoding and vocabulary);
- variables of reading and comprehending texts (narrative and technical texts);
- rapid naming variables;
- affective variables: reading attitude, self-perception as reader, frequency of reading, locus of control of success or failure in reading;
- variables of strategies used before reading and in process-reading strategies.

Since instruments used in our research are mainly non- standardised, we included both poor and good readers in our sample so that we were able to

compare the results of poor reader groups with the results of good or normal reader groups.

Cluster analysis used in our research is primarily exploratory classification technique that does not require a priori hypothesis regarding group differences. That is why we established more general hypothesis:

Valid, reliable and meaningful subtypes of groups of children with reading difficulties will emerge from the multivariate classification technique.

That means that first we identified different groups of readers on a base of selected variables and with the application of multivariate classification technique.

After that, we use the complete variable system for detailed description of identified groups.

Finally, we confirmed the differences between identified groups, using factor analysis, and compared different groups according to their factor (component) structure.

Methods used in our research are listed below. The main method is Ward's hierarchical cluster analysis for identifying different homogeneous groups of readers which we described with a complete set of variables and factor analysis to prove structural differences between identified groups.

Table 1 - Overview of the research methods

HYPOTHESIS	GROUPS OF VARIABLES	INSTRUMENTS	METHODS
Valid, reliable and meaningful subtypes of groups of children with reading difficulties will emerge from the multivariate classification technique.	• General cognitive abilities • Listening comprehension and listening memory • Vocabulary • Text reading and comprehension • Rapid naming • Quality of reading (type and number of miscues) • Reading attitude, reading self-perception, use of reading, motivation • Reading strategies	• Raven progressive matrices • Acadia test, subtest of listening memory SL40 – test of reading and listening comprehension • Oral reading test • Semantic vocabulary test • Speed reading test of reading comprehension • Reading comprehension test • Rapid naming test • Motivation for reading –attribution questionnaire • Reading attitude questionnaire • Strategy questionnaire	”Ω Descriptive statistics ”Ω Ward's hierarchical cluster analysis ”Ω Qualitative analysis of nominal variables ”Ω Factor analysis

4. RESULTS AND INTERPRETATIONS

We identified six groups of readers. We named them as follows:

1. »Compensated dyslectics«
2. »Fluent readers and average comprehenders«
3. »Non - specific group of poor readers
4. »Uncompensated dyslectics«
5. »Hyperlectics«
6. »Good readers«

From the viewpoint of basic components of reading comprehension, we identified three groups (the 2nd, the 3rd and the 6th group) which indicate good (the 2nd and the 6th group) or poor (the 3rd group) achievement in both components. At the same time, we identified three groups (the 1st, the 4th. and the 5th group) which indicate dissociation between basic reading comprehension components, most distinctive in one of the identified group.

Each identified group is presented briefly below and some guidelines for intervention programs for each group of poor readers are indicated.

1. »Compensated dyslectics«

Table 2 - Estimated paramethers for »Compensated dyslectics«

	Group 1 N=90		All N=460	
	Mean	Stand. dev.	Mean	Stand. dev.
RAVEN	40,60	8,05	36,62	10,10
THB3	7,51	3,92	9,22	5,66
TIME	421,00	167,01	328,64	196,89
THB	24,38	4,76	23,43	6,13
VOCAB	19,07	5,20	17,68	7,51
COMPREH	18,66	2,50	16,12	4,67
LOW_ L	10,29	1,56	9,17	2,51
HIGH_ L	8,37	1,61	6,95	2,63
ACADIA	8,01	2,03	8,36	2,26
SL40_LIST	15,50	3,14	14,30	4,24
SL40_READ	13,88	3,69	14,01	4,38
RANCOL	46,91	8,19	42,93	8,36
RANNUM	26,43	4,11	23,73	4,40
RANPIC	58,83	9,24	55,29	12,75
RANLET	24,98	5,33	21,99	5,23
SPEED	105,70	20,32	115,68	31,48
RETEL	18,01	5,67	16,09	5,86
STRUCT_RETEL	2,08	,69	1,89	,70
KVANT	10,43	5,57	8,82	6,78
ALLMIS	21,17	9,02	19,65	15,62

The group has above average cognitive abilities (RAVEN) and listening comprehension (SL40_LIST). At the same time, their reading is inaccurate, with

above average reading speed (TIME, SPEED) and with greater number of reading miscues (KVANT, ALLMIS). Problems of rapid and automatised language processing are indicated by results on RAN test (rapid automatised naming). When readers of this group find a new or more complex word in a text, they compensate their poor decoding with relatively good use of context. This strategy enables them for relatively good reading comprehension, but takes more time and sometimes is often not accurate enough.

Their reading problems become evident in time limited reading activities. Specific school situations frequently demand quick and accurate reading; in those conditions problems of this group become more evident and their relatively good compensated strategies insufficient. Pupils of this group have relatively good control over comprehension, because they correct the majority of their reading miscues. Characteristics of this group indicate that with certain level of understanding and support they can successfully confront their reading problems. They also show good attitude towards reading and reading problems do not stop them from reading. They are the only group of readers who see the reasons for their success or failure in internal controllable factors (effort, endurance, and more time for reading).

Intervention program for this group of readers must include training for developing reading fluency – accuracy and speed as well as learning strategies for decoding longer, more complex words.

2. »Fluent readers with average comprehension«

Table 3 - Estimated parameters for »Fluent readers with average comprehension«

	Group 2 N=105		All N=460	
	Mean	Stand. dev.	Mean	Stand. dev.
RAVEN	37,38	6,76	36,62	10,10
THB3	10,79	4,46	9,22	5,66
TIME	258,87	131,44	328,64	196,89
THB	25,34	3,70	23,43	6,13
VOCAB	19,70	5,83	17,68	7,51
COMPREH	17,76	2,42	16,12	4,67
LOW_ L	9,96	1,49	9,17	2,51
HIGH_ L	7,80	1,62	6,95	2,63
ACADIA	8,87	1,56	8,36	2,26
SL40_LIST	15,06	3,48	14,30	4,24
SL40_READ	16,29	2,77	14,01	4,38
RANCOL	40,72	6,47	42,93	8,36
RANNUM	21,72	2,84	23,73	4,40
RANPIC	49,24	8,24	55,29	12,75
RANLET	19,44	2,49	21,99	5,23

SPEED	135,72	12,87	115,68	31,48
RETEL	16,30	5,32	16,09	5,86
STRUCT_RETEL	1,88	,61	1,89	,70
KVANT	4,94	3,04	8,82	6,78
ALLMIS	10,96	5,13	19,65	15,62

Results of the second group named fluent readers and average comprehenders, Together with the results of group of good readers, show the differences in reading comprehension between the groups. THE Second group, despite of good decoding skills does not show the same level of comprehension. Differences are also evident in overall cognitive abilities and from the fact that children of the second group read less (for school or pleasure). Groups do not differ in reading attitude, neither in their reading self-perception. That means that children take reading technique and not reading comprehension for judging their reading competency.

3. »Unspecific group of poor readers«

Table 4 - Estimated parameters for »Unspecific group of poor readers«

	Group 3 N=68		All N=460	
	Mean	Stand. dev.	Mean	Stand. dev.
RAVEN	28,29	11,41	36,62	10,10
THB3	5,97	3,91	9,22	5,66
TIME	437,72	200,47	328,64	196,89
THB	21,15	6,69	23,43	6,13
VOCAB	11,91	5,81	17,68	7,51
COMPREH	12,07	3,09	16,12	4,67
LOW_ L	7,51	2,26	9,17	2,51
HIGH_ L	4,56	1,59	6,95	2,63
ACADIA	8,24	1,98	8,36	2,26
SL40_LIST	11,44	3,57	14,30	4,24
SL40_READ	12,51	2,81	14,01	4,38
RANCOL	48,32	4,91	42,93	8,36
RANNUM	23,37	3,19	23,73	4,40
RANPIC	62,21	12,60	55,29	12,75
RANLET	21,34	2,83	21,99	5,23
SPEED	103,05	21,85	115,68	31,48
RETEL	13,60	4,98	16,09	5,86
STRUCT_RETEL	1,55	,67	1,89	,70
KVANT	11,97	4,60	8,82	6,78
ALLMIS	24,96	9,12	19,65	15,62

The third group named unspecific group of poor readers demonstrates difficulties in both components: reading comprehension components, in listening

comprehension, as well as in decoding. However, they do not show any problems with rapid naming or short-term memory, which distinguishes them from the fourth group of poor readers.

They also read less and have low reading self-perception. Attributions for their failure or success in reading tasks are external or internal but uncontrollable factors (luck).

Intervention program for this group has to focus on practice of basic grapheme - phoneme principles, especially in complex and longer words. The program must include reading of unpredictable texts for developing accurate reading without guessing. Only when a certain level of reading accuracy has been achieved, we can follow with development of reading speed. The program must also focus on learning new words and specific comprehension strategies.

4. »Uncompensated dyslectics«

Table 5 - Estimated parameters for »Uncompensated dyslectics«

	Group 4 N=71		All N=460	
	Mean	Stand. dev.	Mean	Stand. dev.
RAVEN	31,15	10,31	36,62	10,10
THB3	4,30	2,53	9,22	5,66
TIME	462,14	219,02	328,64	196,89
THB	17,49	7,63	23,43	6,13
VOCAB	10,07	6,42	17,68	7,51
COMPREH	10,55	3,77	16,12	4,67
LOW_ L	6,37	2,54	9,17	2,51
HIGH_ L	4,18	1,91	6,95	2,63
ACADIA	6,48	2,30	8,36	2,26
SL40_LIST	10,55	3,86	14,30	4,24
SL40_READ	8,34	3,58	14,01	4,38
RANCOL	48,23	8,16	42,93	8,36
RANNUM	27,99	4,71	23,73	4,40
RANPIC	68,56	12,44	55,29	12,75
RANLET	27,86	6,47	21,99	5,23
SPEED	69,92	24,21	115,68	31,48
RETEL	12,51	5,25	16,09	5,86
STRUCT_RETEL	1,47	,53	1,89	,70
KVANT	16,13	7,61	8,82	6,78
ALLMIS	42,13	19,71	19,65	15,62

Results of our fourth group named uncompensated dyslectics, which we established to have average cognitive potentials and average listening comprehension, indicate problems with rapid naming and short-term memory problems. They read at a very slow rate, inaccurately, with the highest number of

miscues among all groups. Their reading comprehension is poor in all measuring conditions and with all reading material. A huge problem is also the fact that they read far less and that they have the lowest level of self-perception as readers.

They attribute their failure or success in reading to the outside factors or those inside factors that they cannot control.

Intensive programs for this group of children must include the practice of basic reading skills even at their age. They need a lot of practice with reading very simple texts with familiar words. They also have to receive the vast possible vocabulary knowledge and listening comprehension, so that they can expand their vocabulary and their comprehension skills such as analogy understanding, antonym understanding, inference understanding, connecting different information, etc.

5. »Hyperlectics«

Table 6 - Estimated paramethers for »Hyperlectics«

	Group 5 N=35		All N=460	
	Mean	Stand. dev.	Mean	Stand. dev.
RAVEN	33,37	10,60	36,62	10,10
THB3	7,94	3,99	9,22	5,66
TIME	296,86	118,70	328,64	196,89
THB	21,57	6,91	23,43	6,13
VOCAB	17,29	6,65	17,68	7,51
COMPREH	12,26	3,01	16,12	4,67
LOW_ L	7,54	1,99	9,17	2,51
HIGH_ L	4,71	1,94	6,95	2,63
ACADIA	7,69	2,09	8,36	2,26
SL40_LIST	12,86	3,48	14,30	4,24
SL40_READ	11,17	2,71	14,01	4,38
RANCOL	36,57	3,36	42,93	8,36
RANNUM	19,89	1,89	23,73	4,40
RANPIC	50,40	8,86	55,29	12,75
RANLET	18,43	1,75	21,99	5,23
SPEED	124,77	19,20	115,68	31,48
RETEL	12,89	5,45	16,09	5,86
STRUCT_RETEL	1,72	,67	1,89	,70
KVANT	8,77	5,17	8,82	6,78
ALLMIS	17,63	8,43	19,65	15,62

The fifth group is the smallest group but reflects the frequency of the phenomenon of hyperlexia in overall population. The main characteristic of the group is fast reading rate, with very few miscues. However, their achievement on reading comprehension tests is distinctively low. They also have weaker cognitive

potential and lower level of listening comprehension which is used as a direct indicator of potentials for reading comprehension. We can say that this group of children is good just at naming the words but has very low/poor control over comprehension while reading.

Intervention program for this group must focus on adapting reading speed to different reading tasks and especially on teaching of explicit strategies that promote comprehension. Enriching vocabulary is also important, especially active finding of meaning of new words, as well as increasing general knowledge which is obviously poor in this group.

6. »Good readers«

Table 7- Estimated paramethers for »Good readers«

	Group 6 N=91		All N=460	
	Mean	Stand. dev.	Mean	Stand. dev.
RAVEN	43,55	6,03	36,62	10,10
THB3	15,88	4,97	9,22	5,66
TIME	144,36	75,02	328,64	196,89
THB	27,36	1,77	23,43	6,13
VOCAB	24,37	4,97	17,68	7,51
COMPREH	20,56	2,16	16,12	4,67
LOW_ L	11,19	1,24	9,17	2,51
HIGH_ L	9,37	1,61	6,95	2,63
ACADIA	9,93	2,15	8,36	2,26
SL40_LIST	17,87	3,02	14,30	4,24
SL40_READ	18,14	1,84	14,01	4,38
RANCOL	35,85	6,00	42,93	8,36
RANNUM	21,80	3,28	23,73	4,40
RANPIC	45,12	7,31	55,29	12,75
RANLET	19,24	2,82	21,99	5,23
SPEED	144,07	17,78	115,68	31,48
RETEL	19,82	4,77	16,09	5,86
STRUCT_RETEL	2,34	,64	1,89	,70
KVANT	3,82	2,73	8,82	6,78
ALLMIS	7,62	4,41	19,65	15,62

The sixth group includes good readers. Their main characteristics are very fluent reading and very good comprehension – in case of reproductive, as well as in the case of inferential and higher level questions.

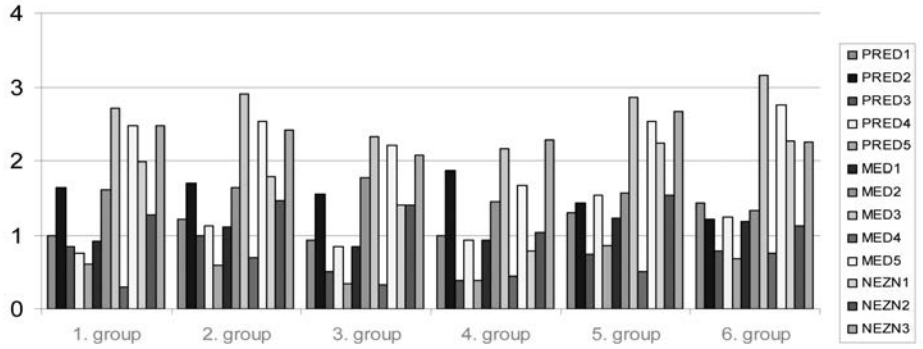
Their story retelling is very good. They have very good potentials for understanding and have the most successful results in listening comprehension and processing speed

Children of this group read a lot, but their self –perception as readers is on the same level as in the 2nd – average group.

Reading strategies

We also tried to compare groups according to strategies they use before (PRED1, PRED2, PRED3, PRED4, PRED5) while (MED1, MED2, MED3, MED4, MED5) and after reading (NEZN1, NEZN2, NEZN3).

Figure 1 - Reading strategies among groups



An insight into the strategies of all the children in the sample groups shows us that all the strategies have very rarely been used. Among all, there are only three more frequently chosen strategies: reading visualization strategy, rereading strategy (rereading the misunderstood parts) and asking parents or peers for explanation of new words. We could say, that the pre-reading activities aimed to activate prior knowledge, expectation and identification of reading purposes are the least represented in all groups.

Low number of strategies indicate that learning strategies is one of the most important tasks for all children. The development of metacognition in relation to reading comprehension must be based on knowledge (e.g knowledge of reading task demands, knowledge of strategies, when, how to use them etc.) and mechanism of control over reading comprehension process (checking comprehension while reading, fixing problems of misunderstanding etc.) From the reader's point of view we must develop and implement activities before, during and after reading.

Latent structure of each group

We tried to prove the differences between identified groups also with comparing their latent structure. We applied factor analysis only on groups big enough (because of the condition about ratio between number of variables and number of children). We were not able to apply the factor analysis in the fifth- hyperlectic group, due to a small number of individuals in the group.

Comparing the identified factors of the groups, it becomes evident, that there is the difference in number of identified factors (highest in the third, lowest in the first). We can also see that some factors appeared in all groups, others are specific for a particular group. The clearest and the most interpretable group is evidently the group of good readers.

Table 8 - Overview of factor structure for each group

»Compensated dyslectics«
1. reading efficiency factor
2. comprehension (listening and reading) factor
3. memory factor
4. accuracy factor
5. reading speed factor
6. general cognitive-language factor
»Fluid readers with average comprehension«
1. fluency factor
2. general language factor
3. reading efficiency factor
4. general cognitive factor
5. comprehension (listening and reading) factor
»Unspecific group of poor readers«
1. speed and comprehension factor
2. comprehension (listening and reading) factor
3. fluency factor
4. specific language factor
»Uncompensated dyslectic«
1. general language factor
2. fluency factor
3. general cognitive factor
4. general cognitive-language factor
5. specific reading comprehension factor
»Good readers«
1. reading efficiency factor
2. factor of comprehension potentials
3. general cognitive-language factor
4. fluency factor
5. specific cognitive-language factor

In all groups, we identified reading - fluency factor as a combination of accuracy and speed. Only in the first group, accuracy and speed are considered two separate factors. We can consider the inference, that reading fluency is explaining the most of variance in our sample group. In four out of five groups we identified comprehension factor and in three groups language- cognitive factor. Factor of reading efficacy, which we identified in three groups, we see as a combination of decoding skills and comprehension. All other factors are much more specific and it is difficult to interpret their contents.

5. CONCLUSION

We can conclude by resuming that we identified different groups of readers with a very wide range of their needs – from phonological awareness, to reading and learning strategies, which must be developed in all groups.

The results of our research can serve as a starting point or a scientific base for creating different intervention programs for children with reading comprehension

difficulties. We need to realise that every intervention program must consist of two important components:

- wide range of purpose reading activities;
- direct action on those areas or skills, where problems were identified and are crucial for further development of reading comprehension.

REFERENCES

1. Aaron, P.G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. Review of educational research. 67, p.461-502.
2. Applebee, A.N. (1971). Research in reading retardation: Two critical problems. In R.D, Morris, S.E., Shaywitz., D.P., Shankweiler, et al. Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. Journal of educational psychology. 90 (3), p.347-373.
3. Ellis, A.W. (1984). The cognitive neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. In R.D, Morris, S.E., Shaywitz., D.P., Shankweiler, et al. Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. Journal of educational psychology. 90 (3), p.347-373
4. Forness, S.R., Sinclair, E., Guthrie, D. (1983). Learning discrepancy formulas: Their use in actual practise. In H.W., Catts, T.P., Hogan, M.E., Fey, Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. Journal of learning disabilities, 36(2), p. 151-165.
5. Gough, P.B., Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education, 7 (1), p.6-10.
6. Hoover, W.A., Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. Reading and Writing, 2 (3), p.127-160.
7. Morris, R.D., Shaywitz S.E., Shankweiler, D.P. et al. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. Journal of educational psychology. 90 (3), p.347-373.
8. Perfetti, C.A., Marron, M.A., Foltz, P.W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In C. Cornoldi, J. Oakhill, J. (ed.) Reading comprehension difficulties: Processes and Intervention. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p.137-166.
9. Rutter, M.,Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. In F.R. Vellutino, D.M. Scanlon, G.R. Lyon. Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers. Journal of learning disabilities. 33 (3), p.223-238.
10. Satz, P., Fletcher, J. (1980). Minimal brain disfunctions: An appraisal of research concepts methods. In R.D Morris, S.E. Shaywitz., D.P. Shankweiler, et al. Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. Journal of educational psychology. 90 (3), p.347-373.

UDC 376.1-056.262-057.874
371.3::811.163.41

PLANIRANJE POLOŽAJA U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA DECE SA OŠTEĆENJEM VIDA

Branka Eškirović, Aleksandra Grbović
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Metodika nastave srpskog jezika sa decom oštećenog vida analizira ciljeve i zadatke nastave srpskog jezika u uslovima oštećenja vida i oblikuje programe i metode vaspitanja, obrazovanja i rehabilitacije putem nastave srpskog jezika. Tiflodidaktički se unapređuju metode procene i unapređenja položaja u nastavnim područjima bitnim za uspeh u nastavi i iz drugih predmeta. Nastavne oblasti: početna nastava čitanja i pisanja, čitanje i analiza književno-umetničkog štiva, kultura usmenog i pismenog izražavanja, nastava gramatike i pravopisa i mediji u nastavi, imaju karakter univerzalnosti i na internacinalnom planu.

Ciljevi rada su: 1) analiza položaja u nastavi srpskog jezika dece sa oštećenjem vida s obzirom na stepen oštećenja vida; 2) povezanost skladnosti ponašanja dece sa oštećenjem vida i uspeha u nastavi srpskog jezika; 3) povezanost vizuelnog ponašanja dece sa oštećenjem vida i uspeha u nastavi srpskog jezika; 4) analiza uspeha u nastavnim oblastima srpskog jezika dece sa oštećenjem vida.

Rezultati istraživanja ukazuju na statistički značajnu povezanost uspeha u nastavi srpskog jezika dece sa oštećenjem vida, s jedne strane, stepena oštećenja vida i poremećaja pažnje, impulsivnosti i hiperaktivnosti, s druge strane. Korelacija uspeha u nastavi srpskog jezika i intenziteta hiperkinetičkog ponašanja slabovide dece je statistički značajna na nivou 0,001 (χ^2=11,68421, r = -0,35, C=0,33898). Diskutuju se rezultati istraživanja o uspehu u nastavi srpskog jezika s obzirom na nivo vizuelne efikasnosti. U radu će se preporučiti edukacino-rehabilitacioni sadržaji nastave srpskog jezika.

Ključne reči: deca sa oštećenjem vida, nastava srpskog jezika, skladnost ponašanja, vizuelna efikasnost, edukaciono-rehabilitacioni sadržaji.

Planiranje i programiranje vaspitnog, odnosno edukacionog rada sa decom oštećenog vida uslov je otvaranja vaspitno-obrazovnog sistema njihovim potrebama. Subjekti sa oštećenjem vida u odnosu na decu sa drugim smetnjama u razvoju imaju posebno izražene potrebe u području edukaciono-rehabilitacionog planiranja. Ono podrazumeva paralelnu realizaciju zajedničkog i korektivnog nastavnog plana i programa, individualnog i frontalnog nastavnog rada u redovnim u specijalnim školama. Diferencirano planiranje i programiranje vaspitno-obrazovnog i edukaciono-rehabilitacionog rada zahteva visoko poznavanje

programske strukture svih predmeta razredne nastave, razumevanje sposobnosti i ograničenja svakog deteta i odgovarajuću metodičku pripremljenost. Važan parametar u ocenjivanju uspešnosti planiranja u ovom području je ovladanost znanjima i umenjima specifičnim za nastavu maternjeg jezika.

Metodika nastave srpskog jezika u mlađim razredima osnovne škole ima veoma širok predmet istraživanja počevši od programskih sadržaja i inicijalne organizacije redovne, dodatne, dopunske i produžene nastave. Na njih se nadovezuju programski sadržaji i organizacija literarnih, dramskih sekcija i povremenih aktivnosti, planiranje nastavnog rada i praćenje njegove realizacije. Planiranjem u nastavi stvaraju se uslovi za funkcionalno objedinjavanje obrazovnih i vaspitnih ciljeva. Kada je subjekat nastave dete sa posebnim obrazovnim potrebama u planiranju nastavnih interakcija uključuju se i korektivno-pedagoški zadaci. Metodika nastave srpskog jezika sa decom oštećenog vida analizira ciljeve i zadatke nastave srpskog jezika u uslovima oštećenja vida i oblikuje programe i metode vaspitanja, obrazovanja i rehabilitacije putem nastave srpskog jezika. Tiflodidaktički se unapređuju metode procene i unapređenja položaja u nastavnim područjima bitnim za uspeh u nastavi i iz drugih predmeta. Nastavne oblasti: početna nastava čitanja i pisanja, čitanje i analiza književno-umetničkog štiva, kultura usmenog i pismenog izražavanja, nastava gramatike i pravopisa i mediji u nastavi, imaju karakter univerzalnosti i na internacionalnom planu.

Na uspeh u nastavi maternjeg jezika primarnu ulogu imaju mentalne sposobnosti. Naročito su značajne verbalne intelektualne sposobnosti. Na veštinu jasnog i kreativnog korišćenja jezičkih sredstava značajan uticaj imaju i perceptivne i motorne sposobnosti (Matejić 1991). U oblikovanju nastave sa decom oštećenog vida ključnu ulogu imaju saznanja o njihovim saznajnim, perceptivnim i motornim sposobnostima.

Empirijski je potvrđena pozitivna korelacija pažnje i uspešnosti u ovladavanju znanjima, umenjima i navikama. Analiza položaja u nastavi dece sa oštećenjem vida blisko je povezana sa ovim primarnim kognitivnim područjem.

Saznajne sposobnosti su u prožimajućoj pojmovnoj vezi sa mišljenjem i jezikom. Njihov razvoj kod deteta sa oštećenjem vida blisko je povezan sa povoljnim edukativnim uslovima za aktivnosti koje vode novim otkrićima u dostizanju informacija o svemu oko njega i njemu samome (Bals, Gringhuis, Moonen, & Woundenberg 2002). Nastava maternjeg jezika ima posebno značajnu ulogu u saznavanju i jezičkom oblikovanju sveta sagrađenog od događaja, objekata, predstave o sebi i drugim ljudima.

Čitanje je saznajna delatnost u kojoj subjekat izražava svoje percepcijske i kognitivne mogućnosti. To je višeslojna saznajna i jezička delatnost koja se bazira na brojnim sposobnostima (Vučković 1988, *Pedagoška enciklopedija,* 1989).

Pisanje predstavlja za stepenicu složeniji mentalni i motorički proces izražavanja misli i osećanja znakovnim sredstvima. U nastavi sa decom oštećenog i neoštećnog vida stiču se znanja i veštine pravilnog grafičkog i reljefnog oblikovanja pisanih i štampanih slova u pojedinim pismima. Osnovu uvih aktivnosti čini vizuelno-auditivno, motorno ili taktilno-kinestetičko percipiranje i praktične manipulativne veštine oblikovanja slova, jezičko-pravopisnih normi i drugih znakova u pojedinim pismima (Vučković, 1988, *Pedagoška enciklopedija 1989).*

Saznajne i perceptivne sposobnosti dece sa oštećenjem vida u nastavi srpskog jezika

Vid je veoma bitan za kognitivni razvoj, jezik i učenje. Njihov razvoj može biti naročito usporen ili drugačiji ukoliko je u pitanju urođeno ili rano stečeno oštećenje vida. Vid stimuliše dete na akciju u procesu saznanja. Informacije dobijene putem čula vida su u simultanoj vezi sa informacijama dobijenim putem drugih čula i širim kontekstom. U sledećoj etapi ove informacije se brzo prosleđuju ka paracentralnim i centralnim područjima vizuelne i kognitivne obrade informacija. U tom procesu često se ostvaruje i verifikacija informacija dobijenih putem drugih čula. U opštem slučaju čulom vida otkrivamo svet u integrisanoj formi i uz izuzetno bogate varijacije u odnosu na udaljenost od objekta opažanja. Vizuelne barijere karakteristične za oštećenje vida često su praćene vizuelnim informacijama koje samo delimično mogu biti upotpunjene verbalnim opisima i nevizuelnom percepcijom. Nastava maternjeg jezika pruža najkvalitetnije sadržaje za ovoj oblik kompenzacije (Bals, Gringhuis, Moonen, & Woundenberg 2002, Ognjenović, 2002).

Percepcija teksta ima značajnu ulogu u definisanju i kategorizaciji oštećenja vida. Prema nekim tumačenjima slabovidost može biti definisana kao oštrina vida pri percepciji teksta u iznosu do 20/60 (0,33 % emetropnog vida) ili još funkcionalnije, kao nemogućnost da se čitaju tekstovi najrazličitije vrste (edukacioni, popularni) sa uobičajene distance 40 centimetara, uz najbolju moguću korekciju naočarima ili kontaktnim sočivima (Sass, Legge, Lee 2006). Problemi sa čitanjem zapravo predstavljaju ključni parametar u kliničkom i pedagoškom pristupu oštećenju vida.

U početnoj nastavi čitanja i pisanja i svim narednim aktivnostima u nastavi srpskog jezika sa decom oštećenog vida treba voditi posebnu edukaciono-rehabilitacionu brigu o implikacijama oštrine vida, redukovanom osećaju za kontrast, suženju i drugim stanjima vidnog polja.

Prilikom percepcije teksta kod osoba sa oštećenjem vida nije samo smanjena sposobnost percepcije kontrasta teksta u odnosu na pozadinu, što se vezuje za centralni vid, već je široko prisutno i suženje širine vidnog polja. Problemi sa ovim oftalmološkim parametrom u uslovima mirovanja oka smanjuju standardni broj slova koja se mogu pročitati. Novije empirijske studije potvrđuju da u opštem slučaju karakterističnom za emetropni vid za vreme jedne fiksacione pauze u području jasnog vida možemo prepoznati oko deset slova teksta pripremljenog u skladu sa poznatim kriterijumima dobre čitljivosti. Ovi podaci podrazumevaju za potrebe eksperimenta blokiranu pokretljivost očnih jabučica. U uslovima smanjene vizuelne stimulacije što se u slučaju slabovidosti može opisati kao jasnoća teksta na granici prepoznavanja, profili vizuelnog raspona značajno se smanjuju. Broj slova koji se jasno prepoznaju je manji i u slučaju kada je tekst uvećan.

Problemi u razvoju veštine čitanja i pisanja naročito su izraženi kod dece sa oštećenjem vida koje obuhvata redukovano centralno vidno polje. Njima će u zavisnosti od stepena oštećenja centralnog vidnog polja nekada biti neophodna nastava u ovladavanju parafoveolarnim viđenjem ali treba imati u vidu da će u pogledu vizuelnog raspona čija je merna jedinica broj jasno prepoznatih karak-

tera pokazivati niže vrednosti u odnosu na stanje emetropnog vida. Očekivan je međutim i niži raspon vida i u svim drugim stanjima slabovidosti. U uslovima nedovoljno intenzivne diferencirane edukacije zapaža se niža mogućnost uticaja rečeničkog konteksta na brzinu čitanja (Sass, Legge, Lee 2006).

U planiranju nastave maternjeg jezika korisne su metode, rezultati i zaključci istraživanja o percepciji teksta u uslovima oštećenja vida. U jednoj holandskoj studiji o procesima percepcije reči kod slabovide dece, istraživanjem je obuhvaćeno 120 dece (svima je maternji jezik bio holandski): 40 slabovide, 40 vršnjaka emetropnog vida i 40 dece emetropnog vida istog nivoa čitanja kao eksperimentalni uzorak sa oštećenjem vida. Deca emetropnog vida pohađala su obližnje osnovne škole. U vreme sprovođenja istraživanja sva deca sa oštećenjem vida su za sobom imala od 40 do 60 meseci pesebno prilagođenog obrazovanja. Utvrđeno je da deca sa smanjenom vidnom sposobnošću ne ispoljavaju više problema u percepciji skupova slova koje ne predstavljaju reči od videće dece istog nivoa čitanja. To podržava zaključak da deca sa smanjenom vidnom sposobnošću ne primenjuju strategije nagađanja prilikom čitanja češće od videće dece. O uticaju konteksta na čitanje slabovidih govori podatak da su deca sa smanjenom vidnom sposobnošću značajno brže i sa manje grešaka odgovarala kada su u pitanju bili skupovi slova koji nisu reči, ali koje imaju ortografski bliske visoko učestale reči, nego kada su u pitanju bili skupovi slova sa „parnjacima" male učestalosti. Efekat dužine reči na period imenovanja bio je značajno veći kod slabovide dece i dece istog nivoa čitanja, u odnosu na efekat kod vršnjaka urednog vida i obrazovnog statusa. Za nastavu srpskog jezika veoma je značajan podatak da je u čitanju slabovidih efekat interakcije učestalosti i dužine reči bio značajan, pri čemu su veći efekti učestalosti bili kada su u pitanju duže nego kraće reči. Deca sa smanjenom vidnom sposobnošću imala su značajno duže srednje periode davanja odgovora kada su u pitanju bili leksički anagrami u odnosu na niskofrekfentne - retke reč (Gompell, van Bon, Schreuder 2004). Uticaj leksičkog bogatstva je evidentno veoma bitan za razvoj veštine čitanja i uspeh u nastavi. Deca sa smanjenom vidnom sposobnošću su uglavnom precizni čitaoci. Iako ih ometaju vizuelno slična slova, oni ne «prodaju» tačnost za brzinu. Često su svesni ograničenja vida i to nadoknađuju ulaganjem dodatnog vremena. Kada se deci sa smanjenom vidnom sposobnošću omoguci više vremena za čitanje zadataka, oni te zadatke mogu pročitati sa istom tačnošću kao i videća deca (Gompel, Janssen, M.A. van Bon & Schreuder 2003). Između dece sa smanjenom vidnom sposobnošću i videće dece pri percepciji teksta praćene su i druge strategije čitanja teksta i izolovanih reči. Dok videća deca češće primenjuju strategiju čitanja zasnovanu na pravilu, deca sa smanjenom vidnom sposobnošću primenjuju strategiju čitanja zasnovanu na analogiji. Analogija sa dobro poznatim rečima olakšava čitanje nepoznatih reči. Nastavnici dece sa smanjenom vidnom sposobnošću trebalo bi da koriste ove informacije i da eksplicitno ističu sličnosti sa poznatim rečima, kada ovu decu uče novim rečima.

Komparativna proučavanja percepcije standardnog i Brajevog pisma pokazala su da je za čitanje Brajevog pisma potrebno i da dva puta više vremena u odnosu na standardno čitanje. Treba uložiti puno metodičkih intervencija kako se ove razlike tokom školovanja ne bi povećavale. S druge strane u uslovima adekvatnog vaspitno-obrazovnog i rehabilitacionog rada sa slepom decom izvesno je da možemo očekivati da će ona dostizati i bolje uspehe u čitanju i pisanju od vršnjaka neoštećе-

nog vida sa zanemarenim pedagoškim potrebama. Uspešnost čitanja Brajevim pismom zavisi od metoda poučavanja i individualnih osobenosti učenika naročito u području intelektualnog i perceptivnog razvoja. Slepa deca ispodprosečnih intelektualnih sposobnosti koje ne pripadaju mantalnoj retardaciji, vrlo sporo čitaju tekst na Brajevom pismu tokom celog školovanja. Na uspeh u čitanju Brajevim pismom utiče i nivo diferencijalne taktilne osetljivosti (Stančić, 1991). Najviši nivo taktilno-kinestetičkog učenja nastupa razvojem sposobnosti razlikovanja i prepoznavanja znakova Brajevog pisma. Taj proces involvira taktilno-kinestetičku memoriju i zahteva automatsko jezičko i drugo simboličko prepoznavanje, asociranje i razumevanje onoga što se čita. Ograničenja taktilno-kinestetičke percepcije mogu usporiti kognitivni razvoj slepe dece, i obrnuto (Jablan, 2007).

Ideal kvalitetnog pisanja u početnoj nastavi je pisati jednostavno, lepo, čitko i određenom brzinom bez obzira na stanje vida. Poznato je da su disleksične i disgrafičke smetnje značajno zastupljene u populaciji sa oštećenjem vida. Zrelost rukopisa čak i slabovide dece starijeg osnovnoškolskog uzrasta vrlo često je na niskom nivou. Ipak ovi podaci ne treba da obeshrabre već da stimulišu na unapređenje tiflološkog pristupa u ovoj oblasti. U toku učenja čitanja i pisanja, slova kao i jezičke i pravopisne norme treba što kraće posmatrati izolovano već što više u jezičkom kontekstu. U obrazovanju i vaspitanju dece sa oštećenjem vida i dece uopšte treba imati u vidu preporuku Pariske konferencije o obrazovanju da pravo na učenje ne treba uzimati samo kao pravo da se čita i piše i ovladava drugim osnovnim školskim veštinama kroz sticanje znanja iz predmeta uključenih u zajednički nastavni plan i program već i pravo da se: „Pita i analizira, zamišlja i stvara, tumači vlastiti svet i piše istorija, pristupa izvorima obrazovanja i razvijaju individualne i kolektivne sposobnosti (prema Marinković, 2000)".

Slepa i slabovida deca mlađeg osnovnoškolkog uzrasta imaju nešto siromašniji aktivni i pasivni rečnik u odnosu na vršnjake emetropnog vida. Desetogodišnja deca sa oštećenjem vida na nivou slepoće u pogledu razumevanja reči sa slikovitim i prenesenim značenjem kasne za vršnjacima neoštećenog vida i do dve godine. U uslovima adekvatne edukacije i rehabilitacije u starijem osnovnoškolskom uzrastu deca sa oštećenjem vida dostižu vršnjake neoštećenog vida u pogledu rečnika (Вучинич, Эшкирович, 2009, Stančić, 1991).

U istraživanju govornih i jezičkih sposobnosti dece sa oštećenjem vida uzorkom su bila obuhvaćena 39 slepa i 54 slabovida učenika osnovnoškolskog uzrasta u školama za decu oštećenog vida u Beogradu. Utvrđeno je da većina slepe dece pravi greške u pisanju, bez obzira na uzrast. Greške se najčešće ispoljavaju u vidu izostavljanja ili zamene grafema (kod 69,2% ispitnika) što treba dovestu u vezu sa deficitima radne memorije (motoričke, auditivne, jezičke) koja je veoma važna pri izboru odgovarajuće tipke na tastaturi. Poremećaiji u pisanju u vidu spajanja reči i pisanja nerazumljivih reči, bili su zastupljeni kod 10, 2% učenika. Smatra se da su ovi problemi posledica nedoslednosti u diferenciranom pristupu naročito u nastavi srpskog jezika. U pisanju slabovidih učenika dijagnostikovan je ružan rukopis kod 51,8 % ispitanika, a disgrafija kod 9,26% (Vuković, Eškirović 2005, Eškirović,Vučinić, Jablan, Vuković 2005).

U metodičkoj organizaciji nastavne srpskog jezika treba imati u vidu da pažnja dece ovog uzrasta a pogotovo slabovide dece nije čvrsto oblikovana. Dobro pripremljen, sadržajan, dinamičan čas sa skladno uklopljenim edukativnim i korek-

tivnim aktivnostima i bogatom očiglednošću može u značajnoj meri da doprinese izgradnji stabilne pažnje.

Kvalitet pažnje učenika sa oštećenjem vida

Pažnja predstavlja usredsređenost čulne i mentalne delatnosti na neki poseban fizikalistički ili mentalistički sadržaj. U razumevanju značaja pažnje za pedagoški koncept rehabilitacije dece sa oštećenjem vida treba u meri u kojoj je to moguće diferencirano pratiti intelektualnu, čulnu, usmerenu, hotimičnu i nevoljnu pažnju. Prema strukturalističkoj psihološkoj teoriji pažnja se nalazi u središtu naše svesti i udružena sa percepcijom pretvara je u apercepciju. Za funkcionaliste ona je uslov jasnoće svesti. Pažnja se shvata i kao specifičan činilac psihičke upravljenosti praćen karakterističnim telesnim i motornim pojavama. Organizam se priprema za što bolji prijem draži: pokretanje tela u pravcu predmeta opažanja, veća napregnutost mišića, usmerenost očiju prema predmetu opažanja (Krstić, 1991, Maćešić Petrović, Japundža Milisavljević, Vučinić, Jablan, Eškirović 2008).

Pažnja i percepcija imaju značajnu ulogu u razvoju tiflopedagogije kao naučno-istraživačkog područja. Posebno mesto ima mogućnost ekperimentalnog merenja opsega pažnje čija je merna jedinica broj predmeta koji se mogu opaziti u periodu pažljivosti. Istraživanja hiperkinetičkog ponašanja i uspeha u školi slabovidih učenika potvrdila su da je labilnost pažnje jedna od bitnih odlika hiperkinetičkog ponašanja slabovidih učenika. Ova okolnost je naročito bitna kada se pođe od činjenice da je učestalost razvojnog hiperkinetičkog sindroma kod slabovide dece osnovnoškolskog uzrasta i do pet puta veća u odnosu na vršnjake iz opšte populacije. U beogradskim školama za decu sa oštećenjem vida izvršeno je istraživanje rasprostranjenosti i simptomatologije hiperkinetičkog ponašanja na uzorku 90 slabovidih učenika osnovnoškolskog uzrasta sa urednim neurološkim i psihijatrijskim nalazom. Procena pažnje je izvršena na osnovu upitnika za procenu »Poremećaja koji nastaju usled deficita pažnje i hiperaktivnosti« (ADDH) sadržanog u DSM-III R (1987) Američkog udruženja psihijatara. Labilna pažnja je dijagnostikovana kod 84,8% slabovidih učenika sa hiperkinetičkim ponašanjem. Zanimljivo je da je labilna pažnja dijagnostikovana i kod 17,5 % slabovidih učenika skladnog ponašanja (Eškirović, 1996, Eškirović, Vučinić, Jablan 2005).

Na uzorku od 72 slabovida ispitanika u toku rešavanja vizuelnih zadataka, odnosno u test situaciji, dobru pažnju ispoljila su 43 (59,7%), a lošu 29 ispitanika (40,3%). Podaci dobijeni u test situaciji u velikoj meri se slažu sa procenom psihologa. Prema proceni psihologa u navedenom uzorku broj dece sa sniženim nivom pažnje je 20 (27,8%), a sa dobrom pažnjom 52 (72,2%). Između podataka dobijenih od strane nezavisnih istraživača postoji značajna korelacija r=+0,57 (Pirsonov koeficijent linearne korelacije je značajan na nivou 0,01). Pažnja slabovide dece naročito u uslovima nastavnih aktivnosti koje nisu oblikovane u skladu sa potrebama njihovog vizuelnog opažanja je izrazitije kratkotrajna i distraktibilna u odnosu na vršnjake bez oštećenja vida (Eškirović, 2002, Eškirović, Vučinić, Jablan 2005).

U komparativnim istraživanjima pažnje slepe i slabovide dece treba pratiti veliki broj varijabli. Da li je okolnost što u pokušaju da se bolje usredsredimo u procesu misaone analize imamo potrebu da isključimo aktivno oslanjanje na vizuelnu percepciju dovoljna da zaključimo da slepa deca imaju bolje uslove za razvoj pažnje u odnosu na slabovidu decu? Da ne treba pribegavati ovoj kompa-

raciji opominje nas široko prisustvo blindizama kod slepe dece osnovnoškolskog uzrasta. U okviru proučavanja stereotipnih pokreta kod slepe, praktično slepe i slabovide dece izvršena je i procena pažnje. Primenom dijagnostičkog postupka za procenu poremećaja pažnje DSM-III zaključeno je da od ukupno 115 ispitanika 31,4% ima poremećaj pažnje, a u stratumu sa blindizmima čak 45, 7% (Jablan, 2007). Rastrešenost pažnje značajno negativno utiče na praćenje nastave, čitanje i pisanje. Svaki spoljni podražaj odvlači njihovu radoznalost, zadatke pišu dugo i sa greškama, predaju se sanjarenju tokom dana, ne uspevaju da zapamte pročitano, niti da prate pravila u igri sa drugom decom. Prevremeno prekidaju izvršenje zadataka, brzo prelaze iz jedne aktivnosti u drugu, gubeći pažnju na jednom zadatku jer bivaju privučena drugim (Tadić, 1989, Eškirović, 1996).

Značaj nastave srpskog jezika

Srpski jezik poseduje značajnu lepotu i bogatstvo. Razvijao se u okrilju staroslovenske, slovenske, vizantijske, orijentalne i zapadnoevropske kulture. Marinković (2000) s tim u vezi zapaža: "Burna istorija srpskog naroda na balkanskim razmeđima bila je puna uzleta, potresa i padova. Narodni duh se često raspinjao između biti ili ne biti i tada dosezao znatne visine saznanja i mudrosti, koje su se najbolje u jeziku oblikovale".

Nastava srpskog jezika kao vaspitno-obrazovno područje ima istaknuto mesto u nastavnom programu u pogledu sveobuhvatnosti ciljeva, zadataka i sadržaja nastavnih oblasti, tema i jedinica. Ove aktivnosti pružaju neophodnu osnovu za praćenje nastave iz svih nastavnih predmeta i osposobljavanje za samostalno učenje. Osnovu svih aktivnosti u vaspitno - obrazovnom radu predstavlja čitanje i pisanje. Čitanje i pisanje su školske veštine koje se razvijaju tokom celog školovanja i svih drugih sadržaja edukacije i samoobrazovanja. Primarnu ulogu u njihovom razvoju imaju nastavne oblasti maternjeg jezika kao što su: početna nastava čitanja i pisanja, čitanje i analiza štiva i kultura izražavanja.

U okviru nastave početnog čitanja i pisanja slepi i slabovidi učenici ispoljavaju veoma heterogene sposobnosti za čitanje i pisanje. To je usko povezano sa diferenciranim potrebama naročito u pogledu percepcije teksta (optička pomagala, udaljenost od teksta, količina i kvalitet svetla i td). Slepa i slabovida deca imaju veoma zahtevne edukativne potrebe pri upoznavanju glasovne i ortografske strukture pisma maternjeg jezika kao i pisma u celini. Oni baš kao i deca bez oštećenja treba da ovladaju tehnikom logičkog, izražajnog i estetskog čitanja književno - umetničkih, popularnih i drugih štiva. Ovo čitanje treba da postane glasno, jasno, izražajno i govornog tempa. Jedan od bitnih ciljeva početne nastave čitanja i pisanja sa decom oštećenog vida je što ranije ovladavanje čitanjem u sebi. Obrada književno-umetničkih štiva i drugih sadržaja unutar polaznog metodičkog teksta bazira se na logičkom, analitičkom, kritičkom i problemskom čitanju (Vučković, 1989).

U istraživanju korelacija uspešnosti u pismenom izražavanju slepih i slabovidih učenika praćene su varijable: Prepisivanje velikih slova; Prepisivanje malih slova; Prepisivanje slogova velikim slovima; Prepisivanje slogova malim slovima; Prepisivanje reči velikim slovima; Prepisivanje reči malim slovima; Prepisivanje rečenice velikim slovima; Prepisivanje rečenice malim slovima; Prepisivanje teksta. Utvrđeno je da su slabovida deca značajno uspešnija u ovoj formi pismenog izražavanja što je naročito izraženo u prepisivanju teksta. Nije utvrđena statitički

značajna povezanost stepena oštećenja vida i efikasnosti prepisivanja u području: Prepisivanje reči malim slovima, Prepisivanje rečenica velikim slovima i Prepisivanja rečenice malim slovima (Tulumović, Eškirović, Vučinić 2010).

CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Nakon analize položaja u nastavi srpskog jezika dece sa oštećenjem vida s obzirom na stepen oštećenja vida (slepoća, slabovidost) i analize uspeha u nastavnim oblastima srpskog jezika (čitanje, pisanje) saopštićemo i rezultate istraživanja u vezi sa sledećim ciljevima:

1) Ispitivanje povezanosti skladnosti ponašanja dece sa oštećenjem vida i uspeha u nastavi srpskog jezika;

2) Ispitivanje povezanosti vizuelnog ponašanja dece sa oštećenjem vida i uspeha u nastavi srpskog jezika.

METOD ISTRAŽIVANJA

Kriterijumi formiranja uzorka bili su:1) oštrina vida na boljem oku uz korekciju u rasponu 0,05 do 0,4; 2) uzrast od 6 do 13,5 godina pri proceni vizuelne efikasnosti, odnosno 7 do 15 godina pri proceni hiperkinetičkog ponašanja; 3) normalan neurološki i psihološki nalaz.

Navedene kriterijume formiranja uzorka ispunilo je 162 slabovida učenika, 90 pri ispitivanju hiperkinetičkog ponašanja i 72 pri proceni vizuelne efikasnosti. Istraživanje odabranih problema sprovedeno je u Beogradu, u osnovnoj školi za zaštitu vida i školi za učenike oštećenog vida.

Instrumenti prikupljanja podataka

Od metoda i instrumenata prikupljanja podataka izdvajamo: 1) analizu pedagoško-psihološke i medicinske dokumentacije što podrazumeva i ocene iz srpskog jezika na polugodištu i krajem školske godine (njihova srednja vrednost) ; 2) Anketiranje tiflopedagoga slabovidih učenika primenom upitnika za procenu ponašanja učenika na času i ostalim školskim aktivnostima: 2.1."Procena ponašanja deteta u školi" Ćordić, Bojanin (prema Eškirović 1996, Eškirović 2002), i 2.2."Connersov upitnik za nastavnike"(prema Eškirović 1996, Eškirović 2002); 3) Procena pažnje, impulsivnosti i hiperaktivnosti primenom upitnika za procenu „Poremećaja koji nastaju usled deficita pažnje i hiperaktivnosti (*ADDH)* sadržanog DSM III R Američkog udruženja psihijatara (prema Eškirović 1996, Eškirović 2002); 4) Procena školskih psihologa o pažnji i skladnosti ponašanja učenika sa oštećenjem vida; 5) Posmatranje i vrednovanje slabovide dece u rešavanju zadataka Testa vizuelne efikasnosti »Gledaj i misli« (LOOK AND THINK CHECKLIST) Chapman, Tobin, Tooze & Moss (prema Eškirović 2002). Vizualni zadaci iz ovog testa strukturirani su u sledeća područja vizuelnog opažanja: 1) percepcija trodimenzionalnih predmeta i modela; 2) percepcija dvodimenzionalnih prikaza; 3) percepcija i koordinacija pokreta i 4) percepcija boja (prema Eškirović 2002).

Statistička obrada podataka

Statistička značajnost razlika u postignućima ispitanika iz različitih poduzoraka utvrđena je T-testom. Korelacija odabranih sposobnosti utvrđivana je primenom χ^2 - testa.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA SA DISKUSIJOM

Povezanost skladnosti ponašanja dece sa oštećenjem vida i uspeha u nastavi srpskog jezika prikazana je u tabeli 1.

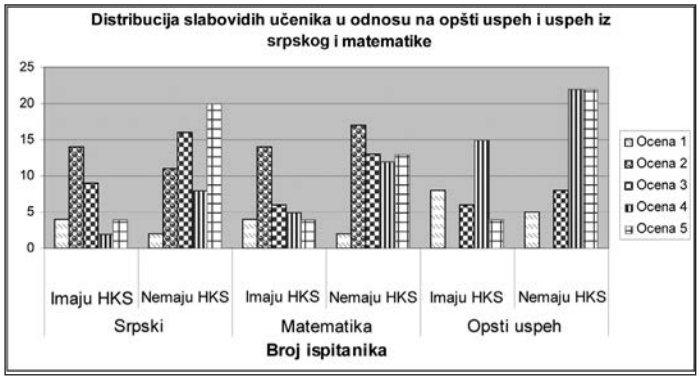
Tabela 1 - Uspeh iz srpskog jezika slabovidih učenia sa i bez hiperkinetičkog sindroma (sa i bez HKS)

	Ocena 1	Ocena 2	Ocena 3	Ocena 4	Ocena 5
Nemaju HKS	2 3,5%	11 19,3%	16 28,1%	8 14,0%	20 35,1%
Imaju HKS	4 12,1%	14 42,4%	9 27,3	2 6,1%	4 12,1%
Ukupno	6 6,7%	25 27,8 %	25 27,8%	10 11,1%	24 26,7%
χ^2= 11,68421 r=-0,35 (značajan na nivou 0,001) C= 0,33898 (značajno na nivou 0,001)					

Među učenicima sa hiperkinetičkim sindromom (36,7% dece iz ukupnog uzorka) ima značajno više onih koji imaju nedovoljnu i dovoljnu ocenu iz srpskog jezika nego među učenicima skladnog ponašanja (za 8,6% odnosno 23,15). Među učenicima skladnog ponašanja ima značajno više subjekata sa vrlo dobrim i odličnim ocenama (za 7,9% odnosno 23,05). Vrednosti χ^2-testa i Pirsonovog koeficijenta linearne koleracije govore da sa sigurnošću od 99% možemo tvrditi da slabovida deca sa hiperkinetičkim sindromom imaju niži uspeh iz srpskog jezika.

Komparativno sagledavanje povezanosti skladnosti ponašanja sa uspehom u nastavi srpskog jezika u odnosu na opšti uspeh i uspeh u matematici slabovide dece sa i bez HKS-a, pruža grafikon 1.

Grafikon 1

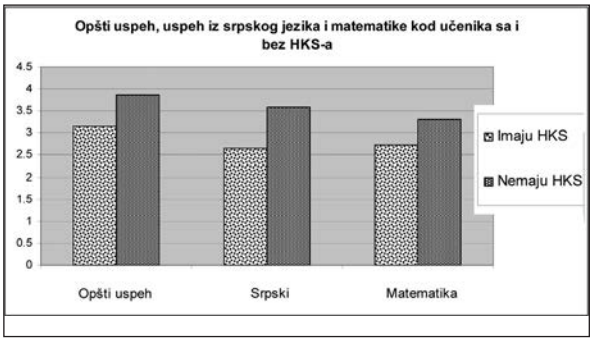


Razlike između slabovidih učenika sa i bez hiperkinetičkog sindroma izraženije su s obzirom na uspeh iz srpskog jezika, u odnosu na razlike u uspehu iz ma-

tematike. Vrednosti χ^2-testa i Pirsonovog koeficijenta linearne koleracije govore da sa sigurnošću od 98% možemo tvrditi da slabovida deca sa hiperkinetičkim sindromom imaju niži uspeh iz matematike. Kada je u pitanju opšti uspeh razlika između slabovide dece sa i bez hiperkinetičkog sindroma je veoma visoka (χ^2= 11, 68421, C= 0,33898 -značajan na nivou 0,003, r=-0,35 - značajan na nivou 0,001).

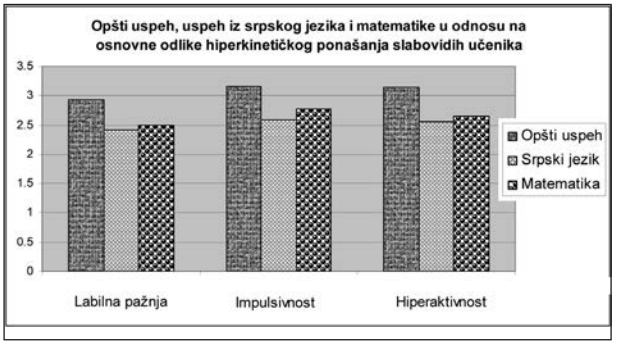
Razlike između prosečnih ocena iz srpskog jezika slabovide dece različitog nivooa skladnosti ponašanja je veoma izražena. Dok učenici sa hiperkinetičkim sindromom postižu prosečnu ocenu AS = 2,64 (SD= ±1,17) njihovi vršnjaci skladnog ponašanja postižu prosečnu ocenu AS = 3, 58 (SD= ±1,25). Ova razlika je statistički značajna na nivou 0,001 (t - test). Grafikon 2 predstavlja uporedni prikaz opšteg uspeha, uspeha iz matematike i srpskog jezika za dva stratuma slabovidih učenika - izražen prosečnim ocenama.

Grafikon 2



U istraživanju hiperkinetičkog ponašanja kod slabovidih učenika pažnju smo ipitivali posebno i integralno. Nakon što smo utvrdili da među slabovidom decom ima 42,2% učenika sa labilnom pažnjom i 57,8% sa stabilnom pažnjom uporedili smo školski uspeh dva stratuma. Slabovidi učenici sa labilnom pažnjom ostvarili su u odnosu na vršnjački stratum značajno niži uspeh u školi: opšti uspeh, uspeh iz matematike i srpskog jezika - prosečne ocene u grafikonu 3.

Grafikon 3



Prosečna ocena iz srpskog jezika za decu sa labilnom pažnjom iznosi AS=2, 42 (SD=±1,08) što je značajno niže od prosečne ocene dece sa stabilnom pažnjom - AS=3, 83 (SD=±1,11). Ova razlika je značajna na nivou 0,001 (T – test). Sa 99% sigurnosti možemo zaključiti da slabovida deca stabilne pažnje imaju bolji uspeh iz srpskog jezika u udnosu na stratum dece sa labilnom pažnjom.

Postignuća slabovidih učenika različitog uspeha iz srpskog jezika na testu vizuelne efikasnosti "Gledaj i misli" prikazana su u tabeli 2.

Tabela 2 - Postignuća na testu vizuelne efikasnosti u celini i uspeh iz srpskog jezika

Srpski jezik	AS	SD	N
Ocene 1 - 3	42,75	3,73	32
Ocene 4 - 5	43,49	5,68	37
Df= 67 t – test = 0, 53			

S obzirom da razlika (0,74 poena) između aritmetičkih sredina potignuća na testu vizuelne efikasnosti u celini nije statitički značajna, možemo zaključiti da slabovidi učenici uzrasta 6 do 13, 5 godina sa različitim uspehom iz srpskog jezika, imaju vizuelnu efikasnost na približno istom nivou (percepcija: 3 D predmeta, 2D prikaza, pokreta i boja). Utvrđeno je takođe da među slabovidim učenicima viših i nižih ocena iz srpskog jezika nema statistički značajnih razlika u broju razvijenih, delimično razvijenih i nerazvijenih vizuelnih veština.

U ispitivanju vizuelne efikasnosti slabovide dece testom „Gledaj i misli" analizirana je uspešnost u rešavanju vizuelnih zadataka i u odnosu na: opšti školski uspeh, uspeh iz matematike i likovne kulture. Utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost samo na relaciji sa uspehom iz likovne kulture i to: kod starijih učenika iz uzorka (10 godina i 7 meseci do 13 godina i šest meseci) stratifikovanih prema postignuću na testu u celini, na nivou uzorka u celini u području percepcije i koordinacije pokreta i na vizuelnim zadacima: sparivanja dvodimenzionalnih prikaza, koordinacije pokreta ruke i oka u lavirintu i koordinacije pokreta ruke i oka na magnetnoj tabli (Eškirović, 2010). U tumačenju ovih rezultata treba posebno imati u vidu da primenjeni test vizuelne efikasnosti predstavlja pedagošku proceduru posebno prilagođenu potrebama slabovide dece uz kontrolu uticaja naročito verbalnih intelektualnih sposobnosti. Na taj način treba tumačiti činjenicu da ovaj protokol ne obuhvata percepciju teksta. Interesantno je napomenuti da u pojedinim ispitivanjima korelacije percepcije teksta i inteligencije nije utvrđena statistička značajnost, već da intelektualne sposobnosti imaju samo tendenciju uticaja na percepciju teksta kod slabovidih učenika. Učenici viših intelektualnih sposobnosti postižu i najviše rezultate u percepciji teksta veličine grafema 11 do 36 tipo tačaka. Čitanje učenika prosečnih intelektualnih sposobnosti ocenjuje se kao „dobro" pri korišćenju teksta veličine grafema 18 do 36 tipo tačaka (Dikić 1997).

Detaljniju sliku o vizuelnom ponašanju slabovide dece u nastavi pružaju podaci o vremenu rešavanja vizuelnih zadataka i udaljenosti od vizuelnog etalona pri rešavanju testa „Gledaj i misli". Dok je za decu emetropnog vida optimalno vreme rešavanja ovog testa 6 minuta, prosečno vreme rešavanja kod slabovide dece je više nego dvostruko – AS =13 minuta i 50 sekundi (SD=±238,81 sek). Slabovida deca su u rešavanju 18 grupa vizuelnih zadataka testa „Gledaj i misli" ostvarila prosečnu udaljenost AS=24,12 centimetara (SD=±8,26 cm). U uslovima urednog (emetropnog) vida podrazumeva se prosečna udaljenost 72, 8 centimetara. U organizaciji nastavnog rada sa slabovidom decom treba takođe imati u vidu da su slabovida deca u pogledu vremena rešavanja vizuelnih zadataka i udaljenosti vizuelnog pretraživanja ispoljila velike individualne razlike.

Rezultati istraživanja pokazuju da slabovida deca u rešavanju vizuelnih zadataka u nastavi u značajnoj meri kompenzuju probleme sa oštrinom vida, širinom vidnog polja i drugim oftalmološkim parametrima dugotrajnijim vizuelnim pretraživanjem, pažljivim skeniranjem na manjoj udaljenosti i vizuelnom analizom pod različitim uglovima.

Na postignuća slabovidih učenika u rešavanju testa „Gledaj i misli" uticao je kvalitet pažnje prema proceni psihologa i pažnja pri rešavanju samih zadataka. Između ove dve procene utvrđena je statistički značajna korelacija (r=+0,57). Slabovidi učenici koji su imali dobru pažnju u toku testiranja pokazuju veći stepen vizuelne efikasnoti od slabovidih vršnjaka labilne pažnje - tabela 3.

Tabela 3 - Postignuća na testu vizuelne efikasnosti „Gledaj i misli" u celini i kvalitet pažnje

Pažnja	AS	SD	N
Loša pažnja	40,55	5,14	29
Dobra pažnja	44,70	4,10	43
Df= 70 t – test = 0,01			

Razlika od 4,15 poena u proseku statistički je značajna na nivou 0,01 (pouzdanost 99%). Slabovidi učenici stabilne pažnje ostvarili su u odnosu na učenike labilne pažnje i veći broj razvijenih vizuelnih veština. Razlika između aritmetičkih sredina je statistički značajna na nivou 0,01 (pouzdanost od 99%).

Rezultati istraživanja rehabilitacionih potreba slepe dece pokazuju da nije samo vizuelna efikanost dece sa oštećenjem vida podložna pozitivnim edukativnim uticajima. Procenom taktilnih funkcija kod slepe i praktično slepe dece (primenom Skale za procenu vizuelnih funkcija u skladu sa Luria-Nebraska Neuropsychological Battery Children´s Revision Manuel) utvrđeno je da je taktilna gnozija skladno razvijena kod 64,2% ispitanika osnovnoškolskog uzradta. Sa povećanjem uzrasta značajno se povećavao i nivo taktilne efikasnosti (Jablan, Eškirović 2002, Jablan 2007).

ZAKLJUČAK

Saopšteni rezultati istraživanja kao i analiza saznajnih i perceptivnih potreba dece sa oštećenjem vida u nastavi srpskog jezika, predstavljaju doprinos planiranju položaja u nastavi srpskog jezika dece sa oštećenjem vida. Posebnu pažnju u tom kontekstu treba posvetiti strategijama opažanja, karakteristikama čitanja, pisanja, rečnika i pažnje učenika sa oštećenjem vida. Doslednom diferenciranom i frontalnom primenom analitičko-sintetičke i globalne metode u učenju čitanja i pisanja stvorićemo uslove za usklađivanje ponašanja, stabilizaciju pažnje i uspeh u školi. U organizaciji nastavnih aktivnosti neophodne su posebne metodičke intervencije koje će podržati potrebe čitanja i pisanja, analize književno-umetničkih štiva i kulturu usmenog i pismenog izražavanja dece sa oštećenjem vida.

LITERATURA

1. Bals, I., Gringhuis, D., Moonen, J. & van Woundenberg, P. (2002): Cognitive development, in Gringhuis, D., Moonen, J. & van Woundenberg, P. : Children with partial sight, Bartimeus, Doorn (pp. 55/71).

2. Dikić, S. (1997): Tiflologija, Ideaprint, Beograd.
3. Eškirović, B. (1996): Hiperkinetičko ponašanje i uspeh u školi slabovidih učenika, Defektološki fakultet, BIG štampa, Beograd,
4. Eškirović, B.(2002): Vizuelna efikasnost slabovide dece u nastavi, SD Publik, Biblioteka Ideja, Beograd
5. Eškirović, B., Vučinić, V. (2010): Rešavanje vizuelnih zadataka u nastavi likovne kulture sa slabovidim učenicima, "Beogradska defektološka škola", broj 1, Beograd, str. 151-166.
6. Eškirović B., Jablan, B., Vučinić, V., Golubović, S. (2005).: Vizuelne sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta, u Golubović, S. i grupa autora: „Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta", Defektološki fakultet, Beograd, str. 191 – 318.
7. Eškirović, B**.,** Vučinić, V., Jablan, B., Dimić, N., Ostojić. S., Đoković, S. Slavnić S., Gligorović M., Maćešić-Petrović D., Ilanković V., Nikolić S., Ilić-Stošović D., Radovanović V., Petrović-Lazić M., Vuković M. (2005): Smetnje i poremećaji u razvoju kod dece oštećenog vida, u Golubović S. i saradnici: Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju, Defektološki fakultet, Beograd, str. 75-146
8. Gompel, M., Janssen, M.A., van Bon W.H.J., Schreuder, R. (2003): The role of Visual Input and Orthographic Knowledge in Word Reading of Children with Low Vision, „ Journal of Visual Impairment & Blindness", Vol. 97, AFB, New York, pp. 273-284.
9. Gompel, M., van Bon, W.H.J., Schreuder, R. (2004): Word Reading and Processing of the Identity and Order of Letters by Children with Low Vision and Sighted Children, „Journal of Visual Impairment & Blindness", December 2004, AFB, New York, pp. 757- 772.
10. Jablan, B. (2007): Motorne i taktilne funkcije kod slepe dece, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Centar za izdavačku delatnost, Beograd, str.52-132.
11. Jablan, B., Eškirović, B. (2002): Taktilna i vizuelna efikasnost učenika sa oštećenjem vida, „Nastava i vaspitanje", Pedagoško društvo Srbije, Beograd, NV god LI, br.3, str. 208-218, YU ISSN 0547-3330.
12. Krstić, D. (1991): Psihološki rečnik, Savremena administracija, Beograd.
13. Maćešić Petrović, D., Japundža Milisavljević M., Vučinić, V., Jablan, B., Eškirović, B.(2008): Pažnja i koncentracija kod dece sa vizuelnim oštećenjima, „Beogradska defektološka škola", broj 3, Beograd, str. 115-125.
14. Marinković, S. (2000): Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti, Kreativni centar, Beograd, str. 7-23.
15. Matejić, M. (1991): Metodika nastave matematike, u Lekić, Đ. : Metodika razredne nastave, Nova prosveta, Beograd, str. 329-337.
16. Ognjenović, P. (2002): Psihologija opažanja, Zavod za udžbenike i nastavn asredstva, str. 140-300.
17. *Pedagoška enciklopedija (1991),* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1991, Beograd (str. 85-86 knjiga 1, 195-196 knjiga 2)
18. Sass, M.S., Legge, E. G., Lee, W.H. (2006): Low-Vision Reading Speed: Influences of Linguistic Inference and Aging, „Optometry and Vision Science", Vol. 83, No. 3., March 2006, (pp. 166-167)
19. Stančić, V. (1991): Oštećenja vida-biopsihosocijalni aspekti, Školsnka knjiga, Zagreb, str.49-71
20. Tadić, N. (1989): Psihijatrija detinjstva i mladosti, Naučna knjiga, Beograd (str.186-202)
21. Tulumović, Š., Eškirović, B., Vučinić, V. (2010): Razlike u pismenom izražavanju kod slepih i slabovidih učenika, „Defektologija", Vol. 16, broj 1, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla.
22. Вучинич, В., Эшкирович, Б. (2009): *Элементы язиковой компентенции у детей с нарушением зрения*, «Дефектология», Научно-методический

журнал, Российская академия образования, Институт коррекционой педагогики РАО, «Школа – Пресс», N° 2/2009, стр. 36-42, Москва
23. Vučković, M. (1988): Metodika nastave srpskohrvatskog jezika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
24. Vuković, M., Eškirović, B. (2005): *Communication disturbances in visually impaired children*, Conference Report - Book of Proceedings ICEVI European Conference *"Education – aiming for excellence"*, August 2005, Chemnitz, Published by: SFZ Sächsisches Föderzentrum Chemnitz gGmbH, ICEVI International Council of Education for People with Visual Impairment, pp.444-456, Germany, Chemnitz, November 2005.

PLANNING OF SERBIAN LANGUAGE TEACHING FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Branka Eškirović, Aleksandra Grbović
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

The methodology for teaching the Serbian language for visually impaired children analyses the aims and tasks of this teaching and gives a shape to educational and rehabilitation programmes and methods by means of the teaching of this language. The methods of evaluation and improvement of the situation in the teaching areas which are also essential for the success in learning are being improved typhlodidactically. Teaching areas such as the initial teaching of reading and writing, the reading and the analysis of a literary reading text, the culture of oral and written expression, teaching of grammar and orthography and the teaching media, have a character of universality, also applicable at international level.

The aims of this work are: 1) the analysis of the situation of blind and visually impaired children in the teaching process of Serbian language with regard to the degree of visual impairment; 2) the connectivity of the harmonization in behaviour of visually impaired children the success in learning Serbian language; 3) the connectivity of visual behaviour of visually impaired children and the success in learning Serbian language; 4) the analysis of the success of visually impaired children in the teaching areas of Serbian language.

The results of the research indicate a statistically significant connectivity in the success of visually impaired children in learning Serbian language, on one hand, of the degree of visual impairment and attention disorder, and of the impulsiveness and hyperactivity on the other hand. Te correlation of the success in learning Serbian language and the intensity of hyperkinetic behaviour of low vision children is statistically significant at the level 0,001 (χ^2=11,68421, r = -0,35, C=0,33898). The results of the research on the success in the teaching process of Serbian language are discussed regarding the level of visual efficacy. The educational and rehabilitation contents in the teaching process of Serbian language will be recommended in this work.

Key words: visually impaired children, teaching of Serbian language, harmonization in behaviour, visual efficacy, educational and rehabilitation contents.

UDC 376.1-056.34-053.2

PRODUKTIVNOST VERBALNOG UČENJA KOD DECE S INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

Mirjana Japundža-Milisavljević, Dragana Maćešić-Petrović
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Cilj ovako koncipiranog istraživanja odnosi se na određivanje i definisanje krivulje učenja kao i identifikovanje faktora koji su statistički značajno povezani sa grafičkim prikazom školskog uspeha kod dece ometene u intelektualnom razvoju. Sto dvadeset četiri ispitanika s intelektualnom ometenošću starosti 8-16 godina ispitano je Rey testom za procenu verbalnog učenja. Našim istraživanjem ukazano je na veoma visok procenat neuspešnih ispitanika. Korelativna analiza između krivulje učenja i pola, kalendarskog i školskog uzrasta, koeficijenta inteligencije, socioekonomskog statusa porodica ispitanika ukazuje na postojanje statistički značajne povezanosti samo sa kalendarskim uzrastom ispitane dece. Nisu nađene značajne razlike u školskom uzrastu, polu i socioekonomskom statusu što upućuje na mogućnost da je produktivno verbalno učenje kod dece s lakom intelektualnom ometenošću nezavisno od ovih varijabli i da je jedino statistički značajno povezano sa kalendarskim uzrastom.

Ključne reči: krivulja učenja, intelektualna ometenost, kalendarski uzrast.

UVOD

Jedinstvena i neponovljiva ličnost svakog čoveka je posledica jedinstvenog i neponovljivog procesa učenja i prikupljanja ličnog iskustva čuvanog u svesnom i podsvesnom pamćenju. Krejk i Lokhart ističu da snaga pamćenja i brzina zaboravljanja zavise od stepena smislene obrade informacija tokom učenja za koju je zaduženo radno pamćenje (Craik, Lockhart, 1972).

Svako učenje se sastoji iz dve faze: faze rasta (napredovanja) i faze opadanja (zaboravljanja). Učenje u fazi napredovanja kreće od orijentacije, odnosno opšteg poimanja ili opšteg shvatanja i na ovom stupnju znanje je neodređeno i nepotpuno. Sledeći stupanj predstavlja specifični i detaljniji uspeh. Jasno, napredovanje u učenju nije proces zbrajanja ili kvantitativnog rasta, već je to proces organizacije. Isto kao što faza opadanja nije proces kvantitativnog umanjivanja, već proces dezorganizacije (Moray, 1967. Jovanović-Ilić, 1977).

Sticanje školskih znanja predstavlja složen proces koji počinje kratkoročnom memorijom, najčešće vizuelnom i auditivnom, a zatim, da bi ta informacija prešla u dugoročno pamćenje potrebno je ulaganje svesnog napora u cilju održavanja voljne pažnje i ponavljanja gradiva koje omogućava trajno skladištenje informacija. Pažnja, kao važna moždana funkcija predstavlja uslov uspešnog učenja i aktivnog upamćivanja kao i uslov uspešnog prizivanja zapamćenih informacija u specifičnoj egzistencijalnoj situaciji (Mehler, 2000). Pažnja, znači, predstavlja složeno usmeravanje budnosti i voljne motorne aktivnosti kako bi se proces obrade interiorizovao u svesno iskustvo (Lurija, 1983). Ovi navodi vode do zaključka da je pažnja, odnosno koncentracija, neophodna za pamćenje i sticanje školskih znanja. Pažnja predstavlja krucijalan uslov za određivanje sadržaja kratkoročnog pamćenja čiju prvu etapu čini senzorna memorija (Ocić, 1998). Vigotski ističe da deca s intelektualnom ometenošću (IO) zbog sporog pamćenja, slabog zadržavanja, kao i pogrešnog reprodukovanja, imaju teškoće u sticanju školskih znanja i veština (Vigotski, 1996). Smanjen kapacitet kratkoročnog pamćenja kod dece s IO, osim što se ogleda u smanjenom broju informacija koje se mogu sačuvati u dugotrajnom pamćenju, ima za posledicu i nedostatak analize i sinteze informacija koje osoba prima u datom trenutku (Sekušak-Galešev, 2002; Japundža-Milisavljević, Maćešić-Petrović, 2008).

Suština verbalnog učenja, koje se često koristi u nastavnoj praksi, je proces dekodiranja složene govorne poruke, koji se sastoji od razumevanja tačnog značenja leksičkih elemenata (reči), razumevanja sintaksičkih odnosa (površinsko-sintaksičke i dubinsko-sintaksičke) i razumevanja opšteg smisla verbalnog materijala (Milovanović, 2001).

Pastuović citirajući Čudinu-Obradović navodi da su glavni ciljevi školskog učenja da se stvori kvalitetna baza znanja, odnosno da se (Pastuović, 1999):

- jača otpornost na zaboravljanje,
- utiče da se naučeni sadržaj aktivira u svesti,
- kombinuje, menja i obogaćuje u dodiru s novim sadržajima i bogati u novom, obogaćenom obliku,
- omogući upotreba znanja u vidu reprodukcije celine i delova,
- utiče na mogućnost upotrebe znanja u novim situacijama koje imaju sličnosti s naučenim (*generalizacija* i *transfer znanja*),
- utiče na mogućnost primene delova znanja za kombinacije u novostvorenim celinama (kreativna upotreba znanja)
- omogući elastična primena elemenata baze znanja za stvaranje potpuno novog misaonog proizvoda (*stvaralačko mišljenje*).

Polazeći od definicije koja opisuje učenje kao „aktivnost koja, zahvaljujući pratećem procesu uskladištenja informacija, dovodi do modifikacije ponašanja i formiranja iskustava individue“ (Milovanović, 2001:81) školsko učenje se može definisati kao aktivnost koja se zasniva na percepciji, pažnji, mišljenju, pamćenju kao i emocionalno-motivacionim karakteristikama učenika koja je usmereno ka sticanju znanja. Usvajanje nastavnog gradiva kod učenika s lakom IO u značajnoj meri determinisano je kvalitetom percepcije, pamćenja i pažnje, koje predstavljaju bazične saznajne komponente. Uspeh u procesu edukacije u velikoj meri zavisi od kognitivnih i psihosocijalnih sposobnosti učenika s lakom IO.

Imajući u vidu nesklad u razvoju saznajnih sposobnosti dece s lakom IO, navedene činjenice upućuju na velike probleme pri usvajanju nastavnog gradiva. Naš cilj se kretao u pravcu definisanja krivulje učenja s obzirom na to da se ona određuje kao grafički prikaz uspeha pri usvajanju školskih znanja. Kriva učenja na vidan način predstavlja kako napreduje učenje kroz izvestan period.

Uspeh u savladavanju nastavnog sadržaja zavisi od mnogih faktora i zato su pojedinačne krivulje veoma različite. Postoje tri osnovne krivulje učenja (Potkonjak i sar. 1996; Milovanović, 2001).

Izdubljena krivulja predstavlja grafički prikaz učenja kod koga je napredak spor u početku, dok je kasnije sve brži. Ova krivulja najčešće se dobija meri kod učenja nove discipline kada su učenicima u početku nepoznate osobenosti materije, a kada dođe do ovladavanja sadržaja učenje je brže i bolje. Međutim, pozitivno ubrzanje ne uspostavlja se bezgranično i kod svih učenika zbog individualnih razlika. Pozitivno ubrzano napredovanje retko se susreće kod motornog učenja i relativno prostih veština. Ovaj grafički prikaz učenja dobija se kada se uči teško gradivo i vrlo složene radnje bez ikakvog predznanja. U početku bi napredovanje bilo sporo, i ukoliko bi učenik više ulazio u složenu građu, sve bolje razumevanje i povezivanje bi omogućavalo sve lakše i brže napredovanje.

Ispupčena krivulja predstavlja brz napredak koji se umanjuje sve dok ne dođe do završnog platoa, kada nema više napredovanja. Kod ovakve vrste učenja srazmerno najviše se postiže u prvim fazama učenja, dok dalje nastavljanje jedne iste stvari, dalja ponavljanja ili vežbanja daju srazmerno sve manje priraštaje u znanju ili veštini. Ovaj grafički prikaz karakterističan je kod prisustva izrazite motivisanosti, kada je gradivo u odnosu na sposobnosti dece lako, ili u slučajevima kada postoji pozitivni transfer od prethodnog učenja. Srazmerno veće napredovanje u početku, a kasnije opadanje tog napredovanja, zavisi u mnogome i od težine gradiva koje se uči. Ukoliko je gradivo lakše i ukoliko su radnje prostije, utoliko će njihovo učenje pokazivati u početku veće napredovanje, koje će se dalje sve manje povećavati. Na brže napredovanje u početku učenja utiče i jačina motiva sa kojim počinje učenje, a koja može opadati u toku daljeg učenja.

Krivulja u obliku slova S je grafički prikaz sporog napredka u početku, a zatim sve bržeg do izvesnog zastoja pa onda opadanje do fiziološke granice. Ona u svom prvom delu pokazuje pozitivno ubrzano i u drugom delu negativno ubrzano nepredovanje u učenju. Ovaj grafički prikaz napredovanja u učenju predstavlja kombinaciju izdubljene i ispupčene krive. Napredovanje u učenju težeg gradiva i teških veština bez potrebnog predznanja u početku je sporo zatim je sve brže ukoliko se učenje nastavlja. Ali svako vežbanje ako se dovoljno produži vodi postepeno završnom stupnju savlađivanja zadatka, posle čega napredovanje prestaje.

Na ovom mestu navešćemo još jednu podelu krivulja učenja, posebno značajnu za potrebe ovog istraživanja (Pavlović, 1999):

1. produktivna kriva, koja podrazumava da se broj upamćenih informacija stalno povećava do potpunog usvajanja gradiva. Ovakav napredak se očekuje kod učenja jednostavnog gradiva, dok je kod težeg potrebno da učenik ima mnogo predznanja u vezi sa novim, što znači da se novo gradivo nadovezuje na već usvojena stara znanja. Kao najznačajniji faktor produktivnog učenja navodi se motivacija, zatim svesno postavljanje cilja da se sadržaji

trajno zapamte, učenje naglas, postavljanje pitanja, vraćanje na neshvaćene sadržaje, kombinacija više nastavnih sredstava (auditivna, verbalna, vizuelna, motorna), glasno preslišavanje, višestruko ponavljanje, reagovanje na pohvale i odobravanja koji služe kao podstrek za dalje napredovanje, kao i ličnost nastavnika;

2. neproduktivna kriva, predstavlja krivu u kojoj se broj upamćenjih sadržaja ne povećava već ostaje isti;
3. plato znanja, odnosno javljaju se privremeni ili trajni zastoji u učenju, sticanju znanja, razvijanju navika, umenja i veština, razvijanju stručne spretnosti i sl. U literaturi se ističu sledeće vrste platoa:

- Početni plato – plato koji se javlja na početku učenja i tumači se distraktibilnošću i slabim tenacitetom pažnje;
- Središnji plato – javlja se u središnjim etapama učenja kao posledica slabljenja motivacije, umora, dosade, organskog ili emocionalnog stanja učenika;
- Završni plato često nazvan fiziološkom granicom koju sam organizam postavlja svojim specifičnostima, odnosno završni plato ima veoma individualni karakter. Posle dostignutog platoa više nije mogućno napredovanje, bez obzira koliko se gradivo ponavlja;

4. zvonasta kriva koja predstavlja najpre porast pa zatim opadanje upamćenih informacija i nastaje kao posledica pada koncentracije.

Neki autori prema obliku krivulju nazivaju linearna, pozitivno ili negativno ubrzana, a definišu je kao krivulja sticanja ili još preciznije krivulja izvođenja (Trebješanin, 2000).

Na ovom mestu istakli bismo Ebinghausovu krivulju učenja ili krivulju zaboravljanja koju smatramo bitnom, a koja nije obuhvaćena osnovnom podelom. Ova krivulja pokazuje tok zaboravljanja naučenih besmislenih sadržaja tokom vremena. Količina zapamćenjih informacija naglo opada neposredno posle učenja, a zatim tokom vremena pad je sve sporiji. Kasnija istraživanja su dokazala da je tok zaboravljanja različit za različite sadržaje, pa se tako navodi da se najbrže zaboravljaju besmisleni slogovi, a najduže pamte osnovne ideje smisaonog materijala (Potkonjak i sar. 1996; Trebješanin, 2000).

Navedene činiinjenice ukazuju na problem istraživanja koji se ogleda u pokušaju rasvetljavanja pitanja: Kakva je krivulja učenja kod dece s lakom intelektualnom ometenošću?

U skladu sa definisanim istraživačkim problemom postavljen je osnovni cilj istraživanja koji se odnosi na utvrđivanje i formiranje krivulje učenja kod dece s lakom IO u odnosu na kalendarski i školski uzrast ispitanika.

Uzorak

Slučajni uzorak, na kome je bazirano naše istraživanje, obuhvatio je 124 učenika oba pola. Kriterijum za izbor ispitanika sadržao je sledeće zahteve:

1. količnik inteligencije od 50 do 69, procenjen WISC-om intelektualnih sposobnosti,
2. kalendarski uzrast od 8 do 16 godina,
3. školski uzrast obuhvaćen nivoom edukacije od II do VIII razreda,
4. odsustvo neuroloških, psihijatrijskih, senzornih i kombinovanih smetnji.

Istraživanje je obavljeno u svim osnovnim školama za decu s intelektualnom ometenošću na teritoriji Beograda.

Tabela 1 - Distribucija uzorka prema polu

pol	muški	ženski	ukupno
N	63	61	124
%	50,80	49,20	100

Uzorak je prema polu relativno ujednačen. Broj muških ispitanika je 63 (50,80 %), dok je broj ženskih ispitanika nešto manji 61 (49,20 %).

Metode i instrumenti

U skladu sa teorijskim konceptom rada primenjen je sledeći instrument istraživanja:

Rey-ov test verbalnog pamćenja (Rey Auditory verbal learning test) kojim smo ispitali verbalno učenje i pamćenje. U okviru ovih funkcija formirana je kriva učenja.

Test se sastoji iz liste 15 imenica (Lista A) i interferentne liste od 15 reči (lista B). Lista od 15 reči se čita ispitaniku pet puta, tempom od jedne reči u sekundi. Posle svakog čitanja ispitanik treba da ponovi što veći broj zapamćenih reči, ne vodeći računa o redosledu. Bez obzira na broj i tempo ponavljanja reči, uvek za jedno ponavljanje daje se jedan minut. Beleži se redosled reči koje je ispitanik ponovio. Od rezultata svih pet ponavljanja sastavlja se kriva učenja.

Vreme potrebno za primenu testa je 15 minuta. Maskimalan skor za svih pet ponavljanja u fazi učenja je 75, dok je maksimalan skor u fazi slobodnog prisećanja 15 isto kao i skor prepoznavanja (Pavlović, 1999).

Statističke metode

Dobijeni rezultati prikazani su tabelarno i grafički. Analiza prikupljenih podataka rađena je različitim modelima parametrijske i neparametrijske statistike. Od prikupljanih podataka formirana je datoteka u programu SPSS gde je i urađena obrada dobijenih podataka. Prikupljeni podaci u našem istraživanju obrađeni su sledećim statističkim postupcima i metodama:

- frekvencije;
- procenti;
- aritmetička sredina;
- standardna devijacija;
- analiza varijanse;
- T test i njegova značajnost.

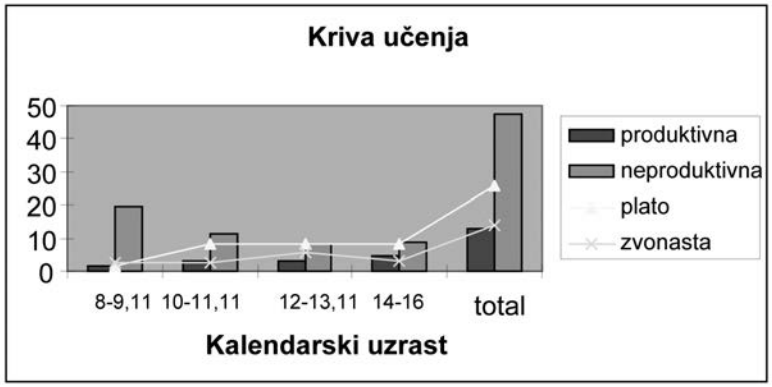
Tok i način ispitivanja

Test je primenjen kontinuirano, ne po delovima i vremenskim pauzama. Svi ispitanici su rešavali isti test.

Ispitivanje je vršeno u svim beogradskim osnovnim školama za decu s IO. Selekcija ispitanika je izvršena na osnovu navedenih kriterijuma istraživanja, pri čemu se vodilo računa o reprezentativnosti uzorka koliko god je bilo moguće. Svi dobijeni podaci su skorovani, uneseni u matrice podataka i statistički obrađeni.

Rezultati istraživanja

Grafikon 1 - Rezultati procene krive učenja prema kalendarskom uzrastu



Na osnovu prvog do petog ponavljanja liste reči formira se kriva učenja. Produktivnu krivu učenja u najvećem procentu formira grupa najstarijih ispitanika (4,83%), dok uzrastna grupa 10-11,11 god. postiže nešto lošije rezultate (3,22%). Najlošija postignuća pri proceni produktivne krive učenja imaju najmlađi ispitanici, samo 1,61% formira produktivnu krivu učenja. Posmatrajući rezultate na uzorku u celini uočava se vrlo nisko postignuće. Naime, 12,9% ispitanog uzorka pamti nakon svakog ponavljanja sve veći broj reči.

Nasuprot ovim rezultatima u najmlađoj grupi ima najviše ispitanika koji formiraju neproduktivnu krivu učenja (19,35%). Procenat opada sa porastom kalendarskog uzrasta, 10-11,11 god. ima 11,29%, sledeće dve grupe postižu isti procenat (8,06%). Posmatrano na uzorku u celini nešto manje od 50% dece ispoljava neproduktivnu krivu učenja.

Isti broj upamćenih reči nakon bilo kog od pet pokušaja, odnosno plato u učenju u procentu od 1,61% postižu najmlađi ispitanici, dok sve ostale grupe učenika pokazuju iste rezultate (8,06%).

Rezultat pada koncentracije je zvonasta kriva učenja koju u 2,41% formiraju prve dve grupe ispitanika (8-9,11 i 10-11,11 god.). Sledeća uzrasna grupa postiže procenat 5,64%, dok najstariji učenici pokazuju zvonastu krivu učenja u procentu od 3,22%. Posmatrano u celini 13,70% dece našeg uzorka pokazuje pad koncentracije tako da se odrazi na krivu učenja.

Tabela 2 - Razlike u postignuću grupa pri proceni krivulje učenja

	zbir	DF	AS	F	p
Između grupa	9,87	1	9,879	8,104	0,005
		122	1,219		
unutar grupa	148,726	123			
Total	158,605				

Razlike u postignuću pri formiranju krivulje učenja su statistički značajne između grupa dece različitog kalendarskog uzrasta.

Tabela 3 - Vrednost povezanosti varijabli između uzrasnih grupa i krivulje učenja

krivulja učenja/ hronološki uzrast (grupa 1 i 2)	t = 1, 405	df = 29	p = 281
krivulja učenja/ hronološki uzrast (grupa 1 i 3)	**t = 3,225**	df = 54	**p = 0,002**
krivulja učenja/ hronološki uzrast (grupa 1 i 4)	**t = 2,820**	df = 39	**p = 0,008**
krivulja učenja/ hronološki uzrast (grupa 2 i 3)	**t = 2,882**	df = 81	**p = 0,005**
krivulja učenja/ hronološki uzrast (grupa 2 i 4)	**t = 1,987**	df = 66	**p = 0,051**
krivulja učenja/ hronološki uzrast (grupa 3 i 4)	t = 0,718	df = 75	p = 0,475

* Legenda: 1 – uzrasna grupa od 8 i 9,11 godina, 2 - uzrasna grupa od 10 i 11,11 godina 3 - uzrasna grupa od 12 i 13,11 godina, 4 - uzrasna grupa od 14 i 16 godina

Tabela tri ukazuje na postojanje statistički značajnog odnosa pri proceni krive učenja kod dece različitog hronološkog uzrasta. Statistički značajna razlika jedino nije utvrđen između dve grupe najmlađih i dve grupe najstarijih ispitanika.

Tabela 4 - Zavisnost krivulje učenja od pola, koeficijenta inteligencije, socioekonomskog statusa porodica dece, edukativnog nivoa

krivulja učenja/pol	t =0,070	df = 122	p = 0,944
krivulja učenja/ koeficijent inteligencije	t= 0,949	df = 122	p = 0,345
krivulja učenja/ sociosekonomski status	t = 0,412	df = 122	p = 0,681
krivulja učenja/ edukativni nivo	t = 0,415	df = 122	p = 0,681

Varijable kao što su: pol, koeficijent inteligencije, socioekonomski status porodica dece i razred, u našem istraživanju se nisu pokazale kao značajne kada je u pitanju grafički prikaz uspeha pri usvajanju školskih znanja.

DISKUSIJA

Primenjeni test za procenu pamćenja omogućava formiranje krive učenja na osnovu zbira svih pet ponavljanja liste od 15 reči. Produktivnu krivu učenja, koja podrazumeva da se broj upamćenjih reči povećava posle svakog čitanja liste, u najvećem procentu formira samo grupa najstarijih ispitanika. Najmlađi ispitanici nisu u stanju da formiraju ovakvu krivu. Rezultati na celini uzorka ukazuju

na izuzetno niska postignuća. Posmatrajući grafički prikaz dobijenih rezultata uočava se da deca našeg uzorka na svim ispitanim uzrasnim nivoima u najvećem procentu ispoljavaju neproduktivnu krivu učenja, tj. broj upamćenih reči se smanjuje nakon svakog ponavljanja. Sledeće što se uočava je plato u učenju, što ukazuje da deca s lakom IO u velikom procentu pamte isti broj reči nakon više čitanja liste reči. Plato na krivulji učenja ukazuje na očuvano pasivno utiskivanje sadržaja, ali i na deficitiranu kontrolu prizivanja sadržaja (Đorđević, 1997; Lurija 1983).

Plato u toku učenja objašnjava se prelaženjem od nižeg ka višem nivou navika, odnosno od nižeg ka višem nivou rada. Tokom tog prelaženja dolazi do izvesne krize, odnosno izvesnog zastoja u napredovanju. Najčešči uzrok stagnacije nalazi se u činjenicima da radnje nižega reda nisu dovoljno uvežbane, automatizovane, a pokušava se prelaz na složenije radnje, nedovoljna motivacija ili nedovoljni podsticaji. Poslednja dva uzroka nastaju kada učenik gubi interesovanje nakon izvesnog vremena učenja iste stvari, u vidu nastale dosade od jednolikosti rada. Čest uzrok nastanka platoa u učenju može da se posmatra i sa aspekta obeshrabrenosti zbog sporog napredovanja usled teškoće samog gradiva. I umor može biti uzrok platoa učenja.

Rezultati prethodnih istraživanja ukazuju da deca s IO koriste različite strategije učenja, ali da su gneralizacija, transfer i samostalnost u korišćenju navedenih strategija vrlo mala (Sekušak-Galešev, 2002). Novija istraživanja ukazuju da opadanje kratkoročne memorije kod dece s lakom IO što je najčešće je izazvano deficitom u korišćenju mnemotehničkih strategija kao što su ponavljanje, organizacija i asocijacija. Mnogi istraživači koji su se bavili procenom mnemotehničkih strategija kod osoba s lakom IO ukazuju na teškoće njihovog korišćenja, ali srž problema još uvek nije rasvetljen. Pouzdano se zna se deficit memorisanja može pripisati bilo kojoj mnemotehničkoj fazi, i da je slaba radna memorija izazvana deficitom stategija kao što su ponavljanje, organizacija i asocijacija. Radna memorija u sebe uključuje informacije koje predstavljaju finalni proizvod prethodnih procesa, ali je ipak posebna strukturna celina, koja uključuje drugačiji stepen predstavljanja. Centralni egzekutivni sistem je stub tročlane radne memorije koji koordinira rad ostalih komponenti ovog sistema, pre svih fonološke petlje zadužene za privremenu obradu jezičkih informacija i vizuospacijalne konture odgovorne za privremeno skladištenje vizuospacijalnih informacija, i zadužen je za selekciju i odvijanje kontrolnih procesa i strategija. U periodu kraćem od pet sekundi, radna memorija je autonomna u odnosu na sistem dugoročnog pamćenja. Fonološka petlja uključena je u proces verbalnog učenja, a vizuospacijalna kontura u proces motornog učenja i prostornu percepciju informacija (Baddeley, 1986; Cornoldi, Marzocchi, Belotti at.al., 2001).

Deca s lakom IO postižu izrazito loše rezultate na zadacima radne memorije koji se mogu sagledati kroz neadekvatno korišćenje strategija upamćivanja i slabe voljne pažnje ukoliko su stimulusi prezentovani auditivnim putem. Ovaj podatak u nastavnom procesu znači da je polusatno usmeno predavanje edukatora prilično nekorisna prezentacija novog gradiva. Ukoliko je verbalno izlaganje neophodno onda se mora izražajnim tonom sa pauzama izlagati deo po deo nastavnog gradiva, dok su snimljene kasete još efikasnije. Verbalni metod izlaganja, iako najzastupljeniji, ne bi nikada trebalo da se primenjuje samostalno u radu dece s lakom intelektualnom ometenošću (Japundža-Milisavljević, 2007).

Brojna istraživanja su potvrdila postojanje teškoća u auditivnom i vizuelnom pamćenju kod dece s lakom IO. Poznato je da integracija informacija iz različitih čulnih modaliteta, kao i semantička povezanost među elementima, olakšava pamćenje. Deca s lakom IO, lošije koriste integracijske mehanizme, i potrebno im je i više vremena za sintezu informacija iz različitih čulnih modaliteta što u velikom procentu dovodi do slabijeg kapaciteta kratkoročnog auditivnog i vizuelnog pamćenja. Na temelju dobijenih podataka, ukazujemo na potrebu uključivanja vežbi za poboljšanje kratkoročnog pamćenja u procesu edukacije dece s lakom IO. Posebno naglašavamo vežbe koje zahtevaju upotrebu više integracijskih mehanizama budući da složena kognitivna obrada predstavlja najveći problem (Nađvinski, Pavičić-Dokoza, 2001; Marschuetz, et.al., 2000). Kapacitet radne memorije se proširuje upotrebom svih čula pri prezentaciji sadržaja. Stoga je važno da se nastavna građa izlaže vizuelnim, auditivim, taktilnim, pa čak i mirisnim putem, vodeći računa da se kapacitet radne memorije ne prevaziđe, jer se tada gubi cela informacija (Cooper, 2001).

Druga istraživanja su pokazala da spontano korišćenje mnemotehničkih strategija kod dece s lakom IO pokazuje značajno opadanje u kratkotrajnom pamćenju (Yalon-Chamovitz, Jarus, 2000). Deca s lakom IO koriste radnu meoriju na drugačiji način u odnosu na decu tipične populacije, na istim kognitivnim zadacima. Takođe, u velikom procentu formiraju neproduktivnu krivu učenja budući da pokazuju smanjenu sposobnost upamćivanja reči i pokazuju različit pristup upamćivanju reči u odnosu na decu tipične populacije (Henry, MacLean, 2003).

Ispitanici menjaju svoju strategiju upamćivanja kada se zadaci usložnjavaju tako da dolazi do prekoračenja kapaciteta radne memorije. Tada se informacije kompresuju ili se ponavljaju kako bi se što bolje memorisale (Curtis, D'Esposito, 2003). Druga istraživanja ukazuju na mogućnost da se zbog kontekstualnog preklapanja, odnosno preklapanja između konteksta učenja i konteksta prisećanja, prisećanje poslednjih informacija u nizu bude najtačnije, ako je pamćenje ispitivano neposredno, s malim intervalom retencije. Ukoliko je interval retencije manji, veća je verovatnoća tačnog prisećanja poslednjih informacija u nizu, jer se kontekst prisećanja, koji se ne može vratiti na početno stanje, neće puno vremenski udaljiti od konteksta učenja (Švegar, Domijan, 2007).

Herman Ebinghaus je sačinio krivu zaboravljanja na osnovu pamćenja besmislenog materijala. Zaborav se povećava sa proticanjem vremena ali ne linearno: posle 20 minuta zaboravi se 42% besmislenog materijala, posle 60 minuta zaboravi se preko polovine zapamćenog, nakon devet časova 64%, posle 24 sata 66% i nakon mesec dana zaboravi se oko 79% materijala (Trebješanin, 2000). Budući da se smisleni materijal zaboravlja dosta sporije, ovi podaci treba da budu samo orijentir za edukatore u procesu nastave kako bi mogli da na što bolji način organizuju ponavljanje gradiva da bi se ono trajno memorisalo.

Sledeća činjenica na koju ukazujemo jeste da učenje jednostavnog sadržaja u početku ima veliki i brz napredak koji postepeno postaje sve manji do potpunog usvajanja gradiva. Ovakav napredak se može zapaziti i pri učenju težeg gradiva, ali samo u slučaju kada učenik ima mnogo predznanja u vezi sa određenim gradivom. Međutim, pri učenju složenog sadržaja napredak je u početku spor s jedva primetnom tendencijom laganog porasta. Posle potrebnog broja ponavlja-

nja, usvajanje gradiva se odjednom ubrzava i dostiže optimalni nivo (Pastuović, 1999).

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na veoma nizak uspeh na primenjenom testu kod dece s lakom IO. Stoga je od izuzetne važnosti nastavne sadržaje prezentovati u vidu slika, reči ili osećaja, odnosno kroz višekanalne poruke. To zapravo znači da se moraju davati slikovite i vizuelne podloge verbalnim porukama koje će biti prihvatljive dečijim emocijama i osećajima. Ovakvi sadržaji će biti sačuvani u isto vreme u nekoliko delova leve i desne strane mozga što će u velikom procentu povećati šanse za sećanje (Grupa autora, 2000).

Naši rezultati sugerišu da veoma nizak procenat ispitanika uspevaju da ovladaju školskim znanjima budući da grafički prikaz pokazuje tendenciju ka neproduktivnosti u učenju. Stoga, u svrhu ostvarivanja uspešnog vaspitanja i obrazovanja, vrlo je važno rano otkrivanje i procena sposobnosti dece s lakom IO kako bi se odredili najprimereniji oblici, sredstva i metode rada kao i redovno praćenje svih promena. (Diamond, Hopson, 2002; Greenspan, Weider, 2004).

Jedno od tumačenja naših rezultata može da se odnosi na slabu primenu mnemotehnika pri memorisanju sadržaja. U nastavnom procesu korišćenje mnemotehnika podrazumeva upotrebu igre, budući da se verbalna, slikovna i mešovita mnemotehnička načela odnose na asocijaciju, imaginaciju i lokaciju. Mnemotehnike kao mentalni procesi koji nastavni sadržaj čine smislenijim i bolje povezanim u edukaciji dece s lakom IO je nedovoljno su iskorišćene. Korišćenje igre, asocijacija i kvizova na glavnom delu časa ponavljanja gradiva kao i u završnoj fazi časa obrade novog gradiva, predstavlja suštinu maksimalne iskorišćenosti mnemotehničkih načela u nastavnom procesu dece s lakom IO. Usvajanje nastavnog gradiva kod dece s lakom IO zavise od potreba i zahteva, postavljenih zadataka, od veličine nagrade, od inercije pojedinca, od njegove istrajnosti, od njegovog stepena aspiracije, od njegovog zadovoljenja sa onim što je već postigao ili, obrnuto. Na drugoj strani, nivo posignutog uspeha zavisi i od broja ponavljanja ili količine vežbanja kao i metode vežbanja koja je upotrebljena.

Jedan od osnovnih ciljeva školskog sistema kod dece s lakom IO treba da se odnosi na ostvarivanje trajnog znanja koje će biti primenljivo u svakodnevnim životnim aktivnostima. Trajno pamćenje je raspoređeno na različite sisteme smeštene u rasutim mrežama u mozgu. Posmatrano uopšteno, informacija ulazi u senzorni sistem, a onda ide putevima koji postepeno postaju sve specijalizovaniji. Podaci koji ulaze u vizuelni sistem idu putem od strijatnog korteksa do srednjeg temporalnog režnja nizom mreža koje određuju oblik, boju i identitet objekta, da li je on poznat ili nije, dok se, konačno, ne stvori neko sećanje na taj konkretan objekat, kao i to kada i gde je bio viđen. Percepcijska predstava koristi kod primećivanja, a zatim kod prepoznavanja stvari iz okoline. Ovaj sistem omogućava da se na osnovu nekih naznaka raspozna određena aktivnost, stvar ili pojava. Semantička memorija predstavlja sistem činjeničnih znanja koja se skupljaju tokom vremena, a organizovane su u kategorije. Za decu s lakom IO od posebnog je značaja da se informacije koje se usvajaju budu strukturirane u određene grupe kako bi se omogućilo njihovo trajno skladištenje.

Po teoriji spontanog zaboravljanja, odnosno teoriji neupotrebe, ono što je upamćeno, vremenom nestaje zato što se tragovi pamćenja u mozgu brišu, odnosno „blede". Pojava reminiscencije, koja govori o boljem sećanju posle izvesnog

perioda nego neposredno po upamćivanju, kao i Ribov zakon koji ukazuje da sporije propadaju ranija u odnosu na kasnija sećanja, protivreče teoriji zaboravljanja. Savremene kognitivne teorije, podržavaju tezu da nema zaboravljanja u pravom smislu te reči, i ukazuju na činjenicu da ono što se nalazi u dugoročnom pamćenju ne može da nestane, može samo da bude nepristupačno za uobičajeno traženje sadržaja i njihovo reprodukovanje. Današnja psihologija pravi razliku između zaboravljanja u kratkoročnom pamćenju koje se odvija vrlo brzo i u dugoročnom gde proces zaboravljanja teče dosta sporo (Trebješanin, 2000). Zaboravljanje je najveće odmah nakon prestanka učenja, a kasnije je sve sporije. Istaknimo još i činjenicu da psihomotorne vežbe koje su uvežbane do automatizma su otporne na zaboravljanje i kod njih izostaje nagli pad količine zapamćenih informacija (Pastuović, 1999). Ovo ističemo kao posebno značajno za proces edukacije i naglašavamo da je od suštinske važnosti adekvatno i pravilno obnavljanje nastavnog gradiva kako ono dospelo u dugotrajnu memoriju. Brzina i tok zaboravljanja zavise od prirode naučenog gradiva, metode učenje i vrste aktivnosti posle učenja. Tendencija u procesu pamćenja je da se novi sadržaji moraju usaglasiti sa ranijim iskustvom pre nego li budu konačno memorisani. Ukoliko je novi sadržaj u nesaglasnosti sa ličnim iskustvom neophodno je promeniti iskustvo ili da se za novi sadržaj pronađe prihvatljivo objašnjenje koje omogućava da ranije iskustvo bude nepromenjeno (Potkonjak i sar. 1996).

U literaturi se navode sledeći uzroci zaboravljanja (Pastuović, 1999):

a) postupno osipanje tragova pamćenja za sadržaje koji nisu ponavljani ili korišćeni, stoga je vrlo bitno naučene sadržaje ponavljati i često primenjivati;

b) sledeći uzrok zaboravljanje odnosi se na nemogućnost pronalaženja određenog sadržaja u dugoročnom pamćenju za koje postoje tragovi pamćenja koji nisu dostupni zbog nedostatka „znakova za prisećanje", zato je važno pri učenju novih sadržaja višestruko povezivanje sa ostalim znanjem kako bi se što bolje kodirali u kratkoročnom pamćenju;

c) represija, odnosno namerno ili nesvesno potiskivanje zapamćenjih sadržaja;

d) interferencija je najčešći uzrok zaboravljanju, pri čemu je izraženije delovanje retroaktivne od proaktivne interferencije. Retroaktivna interferencija naziva se još i retroaktivna inhibicija jer svako novo učenje potire, u određenoj meri, rezultate prethodnog učenja.

LITERATURA

1. Baddeley, A.D. (1986). Working memory, New York: Oxford University Press.
2. Cooper, G. (2001). Istraživanja o teoriji kognitivnog naboja i nastavnom modelu na Univerzitetu u Novom Južnom Velsu u Australiji, Australija.
3. Cornoldi, C., Marzocchi, M. G., Belotti, M. (2001). Working Memory Interference Control Deficit in Children Referred by Teachers for ADHD Symptoms, Child Neuropsychology, 7 (4), 230-240.
4. Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 671-684.
5. Curtis, C. E. i D'Esposito, M. (2003). Persistent activity in the prefrontal cortex during working memory. Trends in Cognitive Sciences, 7, 415-423.
6. Diamond, M. Hopson, J. (2002). Čarobno drveće uma Kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije u djeteta od rođenja do adolescencije, Kalifornijsko sveučilište, Berkeley, SAD, u izdanju Ostvarenja, Zagreb.
7. Greenspan, S. Weider, S. (2004). Dijete s posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja, Zagreb: Ostvarenje.
8. Henry, L. & MacLean, M. (2003). Relationships between working memory, expressive vocabulary and arithmetical reasoning in children with and without intellectual disabilities. Educational and Child Psychology, 20(3), 51-63.
9. Henry, L. (2008). Short-Term Memory Coding in Children with Intellectual Disabilities, American Journal on Mental Retardation, 113(3), 187-200.
10. Henry, L., Winfield, J. (2010). Working memory and educational achievement in children with intellectual disabilities, Journal of Intellectual Disabilities Research, 54(4), 354-365.
11. Japundža-Milisavljević, M. Maćešić-Petrović, D. (2008). Executive functions in children with intellectual disabilities, The British Journal of Developmental Disabilities, 54 (2), 113-121.
12. Mehler, F. M. (2000). Brain dystrophin, neurogenetics and mental retardation, Brain Research Reviews, 32 (1), 277-307.
13. Moray, N. (1967). Where is capacity limited? A survey and a model. In A. Sanders (Ed.) Attention and performance. Amsterdam: North Holland.
14. Marshuetz, C., Smith, E., Jonides, J., DeGuitis, J., Chenevert, T. (2000). Order Information in Working Memory: fMRI Evidences for Parietal and Prefrontal Mechanisms, Journal of Cognitive Neuroscience, 130-144.
15. Nađinski, S., Pavčić-Dokoza, K. (2001). Auditivna i vizualna memorija u djece različitih govorno-jezičkih poremećaja, Bilten br. 8., Hrvatska udruga za disleksiju i Edukacijsko-Rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
16. Verhoeven, L., Vermeer, A. (2006). Literacy achievement of children with intellectual disabilities and differing linguistic backgrounds, Journal of Intellectual Disabilities Research, 50(10), 725-738.
17. Witwer, A., Lecavalier, L. (2008). Psychopathology in Children with Intellectual Disability: Risk Markers and Correlates, Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 1, 75-96.
18. Vigotski, S.L. (1996). Problem razvoja psihe, ZUNS, Beograd.
19. Grupa autora (2000). Priručnik za nastavnike – pomoć u obučavanju, Bosna i Hercegovina: Phare Bridging program za stručno obrazovanje i obuku.
20. Đorđević, J. (1997). Enigma frontalnih režnjeva klinički neuropsihološki pristup, Beograd: CIBIF.

21. Japundža-Milisavljević, M. (2007). Oblici ispoljavanja kognitivnih smetnji u obrazovnom procesu dece s lakom mentalnom retardacijom, Doktorska disertacija, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
22. Jovanović-Ilić, M. (1977). Razvoj sposobnosti učenja – navike i tehnike čitanja i samostalnog učenja, Beograd: Prosveta.
23. Lurija, A.R. (1983). Osnovi neuropsihologije, Beograd: Nolit.
24. Milovanović, R. (2001). Pažnja i učenje, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
25. Ocić, G. (1998). Klinička neuropsihologija, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
26. Pavlović, D. (1999). Dijagnostički testovi u neuropsihologiji, ZUNS, Beograd.
27. Pastuović, N. (1999). Edukologija, Zagreb: Znamen.
28. Potkonjak, N. (urednik) (1996). Pedagoški leksikon, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
29. Sekušak-Galešev, S. (2002). Bio-psiho-socijalne karakteristike adolescenata s mentalnom retardacijom, Seminar u organizaciji Udruge za promicanje inkluzije i Državnog zavoda za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži RH, Zagreb.
30. Trebješanin, Ž. (2000). Rečnik psihologije, Stubovi kulture, Beograd.
31. Švegar, D. Domijan, D. (2007). Efekt serijalne pozicije u vidnomu radnom pamćenju, Psihologijske teme 16, (1), 81-98.

PRODUCTIVITY OF VERBAL LEARNING IN CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Mirjana Japundža-Milisavljević, Dragana Maćešić-Petrović
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

The purpose of the study is the definition and identification of factors that significantly correlate to the learning curve of children with mild intellectual disabilities. One hundred twenty four participants with intellectual disabilities, aged 8-16, were assessed using the Ray Verbal Learning Test. The study identifies a very high percentage of unsuccessful participants. The correlation analysis of the learning curve on the one hand, and chronological and school age, gender distribution, IQ and socio-economic status of their families, on the other, show statistically correlations with chronological age of the children only. There are no significant differences are identified in respect to their school age, gender distribution and socio-economic status, suggesting the possibility that learning curve are independent of these variables and it is only statistically related to chronological age.

Key words: curve learning, intellectual disabilities, chronological age.

UDC 81'234-056.263-053.2
159.943.8-056.263-053.2

SINTAGMA I FORMIRANJE ISKAZA KOD GLUVIH I NAGLUVIH

[1]Zorka Kašić, [2]Svetlana Milošević
[1]Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
[2]Škola za učenike oštećenog sluha i govora „11 maj", Jagodina

U radu se izlažu rezultati analize upotrebe sintagme u procesu formiranja iskaza kod gluvih i nagluvih. Istraživanjem je obuhvaćeno produkovanje sintagme kao eksponenta funkcionalnih rečeničnih elemenata u pisanom jezičkom izrazu gluve i nagluve dece starijeg osnovnoškolskog uzrasta uz poređenje te produkcije sa pisanom produkcijom dece bez oštećenja sluha, koja su istog školskog uzrasta. Istraživanje je izvršeno s ciljem da se ispita razlika u jezičkoj produkciji tipova sintagmi kod tri grupe ispitanika kako bi se potvrdila ili opovrgla hipoteza da struktura znakovnog jezika utiče na gluve i nagluve da tokom habilitacije (odnosno tokom prilagođavanja verbalnom jeziku) ne ovladaju ovim tipom sintaksičkih konstrukcija. Odnosno, cilj je bio da se na osnovu načina jezičkog izražavanja u verbalnom jeziku posredno donose sudovi o elementima strukture znakovnog jezika.

Ispitivanje je izvršeno na uzorcima produkcije u deskriptivnom žanru (jedan uzorak) i mešovitom deskriptivnom i ekspozitornom žanru (drugi uzorak). Pisana produkcija svakog ispitanika analizirana je u oba navedena tipa pisanih uzoraka. Dve grupe ispitanika činili su učenici oštećenog sluha iz škola za gluve i nagluve učenike u Srbiji, školskog uzrasta od V do VII razreda, a treću grupu činili su tipični ispitanici, po jedno odeljenje V, VI i VII razreda redovne osnovne škole. Ispitano je 235 učenika, od toga 85 gluvih, 72 nagluva i 78 učenika bez oštećenja sluha.

Do rezultata istraživanja, koji su dobijeni poređenjem pisane produkcije pomenutih grupa ispitanika, došlo se kvantitativnom i kvalitativnom analizom. Rezultati su pokazali da se (pored agramatične produkcije) najveća razlika u procesu formiranja iskaza između gluvih i nagluvih ispitanika i tipičnih ispitanika ispoljava u produkciji sintagmi kao eksponenata funkcionalnih rečeničnih elemenata. Razlika se ispoljava u broju sintagmi, a naročito u tipu sintagmi. Gluvi i nagluvi, i ukoliko produkuju sintagme, produkuju uglavnom dvočlane imeničke sintagme u kojima se zavisnim članom određuje pripadnost, dok tipični produkuju različite tipove sintagmi u okviru kojih se javlja značajno više vrsta odredbenih i dopunskih zavisnih članova.

Ključne reči: gluvi i nagluvi, znakovni jezik, sintagma, tipovi sintagmi, formiranje iskaza, pisana produkcija, tipično jezičko funkcionisanje.

UVOD

Opšteprihvaćena tvrdnja o jezičkoj produkciji govornika oštećenog sluha je da oni imaju „telegrafsku rečenicu". Ova tvrdnja ilustruje način na koji osobe bez oštećenja sluha doživljavaju jezičku produkciju gluvih i nagluvih jer je očigledno da je porede sa svojim iskustvom u specifičnom institucionalnom žanru u kome se imenuju samo ključni pojmovi da bi se smanjio broj reči u poruci.

Jezička produkcija gluvih i nagluvih se svakako razlikuje od produkcije tipične populacije, a u toj razlici se odražava nemogućnost da se jezik usvoji u sprezi zvuka i značenja. Nemogućnost percepcije zvuka se kompenzuje drugim tipovima percepcije u kojima je dominantna vizuelna. Vizuelna percepcija, kao posebno razvijena kompenzatorska sposobnost u razvoju jezika, omogućuje osobama oštećenog sluha jezičko funkcionisanje u znakovnom jeziku. Sposobnost simboličke komunikacije kod gluvih osoba (razumevanje i produkcija) prilagođena je dakle vizuelnoj percepciji. Ovakav način uspostavljanja jezičke sposobnosti i način njenog ispoljavanja nužno je stvorio i specifičan inventar jezičkih jedinica i specifična pravila kombinovanja tih jedinica koja se svakako sistemski razlikuju od inventara i gramatičkih pravila verbalnog jezika. „Telegrafska rečenica" habilitovanih osoba oštećenog sluha, koje su osposobljene za govornu i pisanu jezičku produkciju, odražava načine prilagođavanja (jednu vrstu prevoda) tipičnom prirodnom jeziku u kome je ostvarena veza zvuka i značenja.

Poređenje produkcije osoba oštećenog sluha sa produkcijom tipičnih govornika srpskog jezika pokazuje jednu bitnu razliku u formiranju iskaza. Ta razlika se statistički značajno odražava u produkovanju sintagme kao eksponenta sintaksičke funkcije. Razlika u frekventnosti sintagmi, a naročito razlika u strukturi i tipu sintagmi, upravo ukazuje na prevodnost sa znakovnog jezika jer se u znakovnom jeziku pojam najčešće označava jednim globalnim znakom. Svi tipovi negramatičnosti u produkciji iskaza gluvih i nagluvih takođe ukazuju na uticaj gramatičke strukture znakovnog jezika na proces habilitacije.

SINTAGMA

Termin sintagma u lingvističkoj literaturi ima različita značenja. U ovom radu se pod terminom sintagma podrazumeva značenje koje ovaj termin ima u savremenoj serbokroatistici. To je poseban tip *sintaksičke konstrukcije* koju čine centar i jedan ili više zavisnih konstituenata. Ove sintaksičke konstrukcije same ne izražavaju predikaciju, ali učestvuju kao eksponenti sintaksičkih funkcija u strukturi iskaza. Postojanje sintagme proističe iz karakteristika imenica, prideva, priloga i glagola da njihovo značenje može biti dopunjeno ili određeno značenjem sintaksičkih jedinica koje se vezuju za njih (Popović, 2008: 209). Govornici u datoj komunikativnoj situaciji zavisnim članovima sintagme aktuelizuju neku od osobina pojma koji imenuje centar sintagme (imenica, pridev, prilog ili glagol). To aktuelizovanje može biti odredbenog karaktera kada se sužava značenje pojma ili dopunskog kada se proširuje njegovo značenje. Prema kriterijumu centra sintagme ove konstrukcije mogu biti imeničke, pridevske, priloške i glagolske, a poseban tip predstavljaju partitivne i paukalne sintagme.

Prema strukturi *imeničke sintagme* sastoje se od centra (imenica) i jednog ili više zavisnih konstituenata za koje je ustaljen naziv atributi. Atributi se prema sastavu i obliku konstituentske jedinice dele na tri uža tipa: kongruentni atributi, padežni atributi (pridevskog, rekcijskog i priloškog značenja) i atributivi (Popović, 2008: 270-276). *Pridevske sintagme* formiraju se od centra koji najčešće predstavlja opisni pridev, a zavisni članovi preciziraju stepen osobine i najčešće predstavljaju priloge za meru ili imenice i imeničke sintagme u zavisnom padežu. Centar *priloške sintagme* predstavlja najčešće prilog za način, a zavisni članovi su takođe prilozi za meru i drugi načinski prilozi sličnog značenja, kao i imenice i imeničke sintagme u zavisnom padežu (Popović, 2008: 277).

Glagolske sintagme su niske frekventnosti u odnosu na ostali tip sintagmi što nije neočekivano jer glagol u ličnom obliku ima funkciju predikata, a čim postoji predikat u konstrukciji, onda se radi o višoj sintaksičkoj konstrukciji, odnosno o klauzi. Kao centar glagolske sintagme javljaju se samo nelični glagolski oblici: infinitiv i glagolski prilozi, a zavisni odredbeni i dopunski članovi najčešće su prilozi i imenice (Popović, 2008: 339).

Partitivne sintagme predstavljaju poseban tip i prema centru i prema zavisnim članovima. Centar *patritivne sintagme* predstavlja *partitivna reč* (partitivna imenica koja označava deo ili skup, brojna reč – osnovni broj, zbirni broj, brojna imenica - ili prilog za količinu). Partitivni centar zahteva partitivnu dopunu koju predstavlja imenički konstituent u obliku partitivnog genitiva. Posebnosti ovog tipa sintagmi doprinosi to što je na planu značenja u ovim sintagmama bitna imenica ili imenička sintagma u partitivnom genitivu.

Naročiti tip predstavljaju *paukalne sintagme* koje kod izvornih govornika srpskog jezika predstavljaju imenice muškog i srednjeg roda u obliku paukala kada se uz njih javljaju paukalni atributi, odnosno mali brojevi: dva, oba, obadva, tri i četiri. Oblik imenica u centru ovih sintagmi ima završetak na -a, a ovaj oblik predstavlja ostatak starog duala (Popović, 2008: 279-280).

Prema frekventnosti (na osnovu analize istraživanog korpusa) najbrojnije su imeničke, znatno manje frekventnosti su partitivne i paukalne, zatim pridevske i priloške, a najmanje frekventnosti su glagolske sintagme. Ovaj korpus koji su produkovali govornici srpskog jezika koji se približavaju odraslim izvornim govornicima ukazuje na tendenciju frekventnosti tipova sintagmi u srpskom jeziku.

ISTRAŽIVANJE

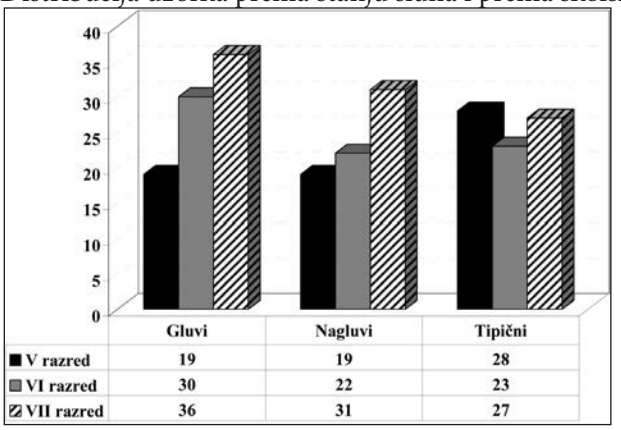
U prethodnom širem istraživanju eksponenata sintaksičkih funkcija u jeziku gluve i nagluve dece (Milošević, 2009) u kome su svi tipovi sintagmi posmatrani kao celina pokazalo se da je, pored agramatične produkcije (Kašić, Dimić, 1999), produkcija sintagmi ključna razlika u sintaksičkoj strukturi iskaza kod gluvih i nagluvih u odnosu na iskaz tipičnih govornika (Milošević, 2006). Polazeći od tog globalnog rezultata, ovo istraživanje je izvršeno s ciljem da se ispita razlika u jezičkoj produkciji tipova sintagmi kod tri grupe ispitanika kako bi se potvrdila ili opovrgla hipoteza da struktura znakovnog jezika utiče na gluve i nagluve da tokom habilitacije (odnosno tokom prilagođavanja verbalnom jeziku) ne ovladaju upotrebom ovog tipa sintaksičkih konstrukcija. Odnosno, cilj je bio da se na

osnovu načina jezičkog izražavanja u verbalnom jeziku posredno donose sudovi o elementima strukture znakovnog jezika.

UZORAK ISPITANIKA

Da bi se istražila uloga sintagme u formiranju iskaza kod gluvih i nagluvih uz poređenje sa tipičnim, odabrani su kao uzorak govornika, čija će se pisana produkcija analizirati, učenici starijih razreda osnovne škole, dakle govornici čija se jezička kompetencija približava kompetenciji odraslih izvornih govornika srpskog jezika. Odabrani su učenici iz škola za gluve i nagluve da bi se istraživani segment jezičke strukture analizirao kod govornika koji su habilitovani za pisanu i govornu produkciju. Uzorak je činilo 235 ispitanika koji su raspoređeni prema stanju sluha i školskom uzrastu u tri grupe. Struktura uzorka izložena je na Grafikonu 1.

Grafikon 1 - Distribucija uzorka prema stanju sluha i prema školskom uzrastu



	Gluvi	Nagluvi	Tipični
V razred	19	19	28
VI razred	30	22	23
VII razred	36	31	27

JEZIČKI KORPUS

Analiza funkcije sintagmi u formiranju iskaza izvršena je na uzorcima pisane produkcije u deskriptivnom žanru (od ispitanika se zahtevalo da u formi pismenog sastava opišu sliku *Proleće*) i mešovitom deskriptivnom i ekspozitornom žanru (od ispitanika se zahtevalo da napišu sastav na temu *Moja porodica i ja*). Odabran je deskriptivni žanr zbog toga što identični podsticaji u ovom žanru ipak omogućuju poređenje jezičkih sredstava prilikom produkcije kod različitih ispitanika. Nakon pilot istraživanja u kome je ispitivan samo deskriptivni žanr (druga tema je bila *Moja porodica*), zbog kratkoće pisanih produkcija, odlučeno je da se tema preimenuje da bi se dodali i elementi ekspozitornog žanra, kako bi se povećao broj iskaza u kojima bi bila veća mogućnost produkcije eksponenata sintaksičkih funkcija. Potrebno je napomenuti da ovakav tip jezičkog korpusa ima istraživačkih slabosti u smislu egzaktnog poređenja pojedinačnih ispitanika (različita motivacija i različite asocijacije), ali, s druge strane, relativno veliki broj iskaza omogućuje praćenje tendencija u jezičkom izražavanju (i sintaksičkoj produkciji) u ispitivanim grupama.

Pisana produkcija svakog ispitanika analizirana je u oba navedena tipa pisanih uzoraka. Analizirane su sintagme prema tipu njihovog centra. Pored kvantitativne analize pet tipova sintagmi karakterističnih za srpski jezik, kvantitativno su analizirane i predloško-padežne konstrukcije budući da se u nekim lingvističkim školama i predloško-padežna konstrukcija pribraja sintagmama (iako je to drugi tip gramatičkog odnosa među rečima).

Metodologija obrade podataka

U prikazu i obradi podataka korišćen je statistički paket za obradu podataka SPSS 14.0. Primenjeni su postupci deskriptivne statistike (AS i SD), kao i statističke značajnosti razlika u prosečnim vrednostima između učenika različitog uzrasta i različitog stanja sluha. Podaci su analizirani primenom jednofaktorske analize varijanse (u kojoj je posmatrano samo dejstvo faktora uzrasta ili samo faktora stanja sluha) i primenom dvofaktorske analize varijanse, u kojoj su istovremeno, kao nezavisne varijable (ili fiksirani faktori), uzeti uzrast i stanje sluha i posmatran njihov efekat na dobijene skorove. Prilikom interpretacije rezultata alternativno su korišćeni podaci dobijeni jednofaktorskom i podaci dobijeni dvofaktorskom analizom varijanse.

Pored kvantitativne analize, izvršena je i kvalitativna analiza pojave tipova sintaksičkih konstrukcija unutar vrsta sintagmi.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Tendencija distribucije sintagmi kod tipičnih govornika srpskog jezika

Pošto je predmet ovog istraživanja produkcija sintagme kao sintaksičke konstrukcije (o sintagmi je bili reči u uvodnom delu rada), kao dodatni rezultat analize dobijena je okvirna tendencija distribucije (frekventnosti) ovog elementa sintaksičke strukture u individualnim produkcijama govornika srpskog jezika. Takođe je kao dodatni rezultat dobijena i okvirna slika o razvoju ovog elementa sintaksičke strukture u periodu proširivanja jezičke kompetencije u fazi približavanja odraslom izvornom govorniku. Pomenuti dodatni rezultati analize izloženi su u Tabeli 1 i na Grafikonu 2.

Deskriptivne mere u Tabeli 2 ukazuju na tendenciju frekventnosti različitih tipova sintagmi u strukturi srpskog jezika. Treba napomenuti da se može govoriti samo o tendenciji pošto su korpus činile relativno kratke individualne produkcije na zadate teme u okviru određenog žanra.

I pored navedene ograde, može se zaključiti da je imenička sintagma najfrekventnija na šta ukazuje aritmetička sredina, kao i minimalni i maksimalni skorovi u okviru sva tri uzrasta. I pored različite motivacije i različitih asocijacija na zadate teme, dakle i pored različitih komunikativnih namera, nema ni jednog ispitanika koji nije upotrebio ovaj tip sintaksičke konstrukcije. Raspon od minimalnih 11 do maksimalnih 55 imeničkih sintagmi govori o distribucionoj superiornosti ovog tipa sintagme. Kvalitativna analiza imeničkih sintagmi kod tipičnih ispitanika pokazala je da su u kompletnom uzorku produkovani: kongruentni atributi, padežni atributi (pridevskog, rekcijskog i priloškog značenja), atributivi, kao i odnosne zavisne klauze u funkciji atributa. Takođe je ustanov-

ljeno da se, pored jednočlanih atributa, često pojavljuju višečlani atributi, i to u različitim tipovima kombinacija.

Sličan tip distribucione superiornosti pokazuje i predloško-padežna konstrukcija. Minimalni i maksimalni skorovi (2 do 41) pokazuju da nema ni jednog ispitanika koji nije upotrebio ovaj tip konstrukcije (iznenađujući je samo minimalni skor (2) koji je ispoljen kod jednog ispitanika u dve vrlo kratke produkcije na zadate teme).

Minimalni i maksimalni skorovi za pridevsku (0-8), priloš ku (0-7), glagolsku (0-2), kao i za partitivnu i paukalnu sintagmu (0-7), govore o njihovoj manjoj frekventnosti (odnosno sporadičnoj upotrebi), koja izrazito zavisi od govornikove komunikativne namere (odnosno od vrste i dužine diskursa, žanra i slično). Niska frekventnost je najuočljivija u upotrebi glagolskih sintagmi.

Tabela 1 - Deskriptivne mere i rezultati jednofaktorske analize varijanse postignuća tipičnih ispitanika

		N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimalan skor	Maksimalan skor	F (Df=2, 75)
Imenička sintagma	V razred	28	23.07	9.970	11	50	**4.831***
	VI razred	23	25.39	8.606	12	42	
	VII razred	27	30.96	10.067	15	55	
	Ukupno	78	26.49	10.093	11	55	
Pridevska sintagma	V razred	28	1.43	1.709	0	7	**5.057****
	VI razred	23	1.26	1.096	0	3	
	VII razred	27	2.56	1.826	0	8	
	Ukupno	78	1.77	1.682	0	8	
Priloška sintagma	V razred	28	1.39	1.663	0	7	2.581
	VI razred	23	0.87	1.014	0	4	
	VII razred	27	1.70	1.068	0	4	
	Ukupno	78	1.35	1.327	0	7	
Glagolska sintagma	V razred	28	0.14	0.356	0	1	0.390
	VI razred	23	0.22	0.518	0	2	
	VII razred	27	0.11	0.424	0	2	
	Ukupno	78	0.15	0.429	0	2	
Partitivna i paukalna sintagma	V razred	28	2.11	1.685	0	6	0.398
	VI razred	23	1.70	1.428	0	5	
	VII razred	27	1.93	1.752	0	7	
	Ukupno	78	1.92	1.626	0	7	
Predloško-padežna konstrukcija	V razred	28	13.57	8.002	2	41	1.818
	VI razred	23	15.96	7.684	5	33	
	VII razred	27	17.67	8.260	6	39	
	Ukupno	78	15.69	8.086	2	41	

*Razlika je statistički značajna na nivo 0.05
**Razlika je statistički značajna na nivo 0.01

Navedena tabela se ne iznosi da bi se pokazalo da su u postignuću u jezičkoj produkciji sintagmi bolji učenici VII razreda od učenika V razreda jer se to i

očekivalo. Naime, navedeno je da su za uzorak odabrani ispitanici koji se približavaju odraslim izvornim govornicima (a ne odrasli) pa se podrazumeva da uzrast ipak utiče na postignuće. Međutim, postojanje i nepostojanje statističke značajnosti u odnosu na uzrast u upotrebi različitih vrsta sintagmi kod tipičnih ispitanika je zanimljiv pokazatelj proširivanja jezičke kompetencije u ovom elementu sintaksičke strukture.

Analiaza varijanse je pokazala da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima različitog uzrasta, unutar grupe tipičnih u prosečnim skorovima za imeničku sintagmu. Naknadni (post hoc) testovi u analizi varijanse pokazali su da se, kada je reč o skoru imeničke sintagme, statistički značajno razlikuju postignuće učenika V i VII razreda (Mean difference = -7.892, $p < 0.05$). Ovaj rezultat (uz ogradu da je problematično statistički analizirati individualne jezičke produkcije na zadatu temu) ipak pokazuje da sa uzrastom raste sposobnost da se jezičkim sredstvima aktuelizuju pojedinačne karakteristike pojma bilo da se njegovo značenje sužava odredbenim atributima, bilo da se proširuje raznim tipovima dopunskih atributa, bilo da se istovremeno neki elementi značenja sužavaju, a neki proširuju.

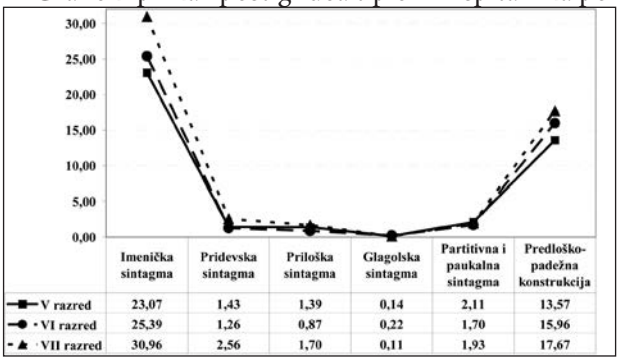
Analiaza varijanse je pokazala da u prosečnim skorovima postoji i za pridevsku sintagmu statistički značajna razlika među ispitanicima različitog uzrasta, unutar grupe tipičnih. Naknadni (post hoc) testovi u analizi varijanse pokazali su da se, kada je reč o skoru pridevske sintagme, statistički značajno razlikuje postignuće učenika VI razreda jer je njihov skor značajno niži od istog skora kod učenika V (Mean difference = 1.127, $p < 0.05$) i VII razreda (Mean difference = 1.295, $p < 0.05$). Uzimajući u obzir navedenu ogradu o problematičnosti statističke analize individualne jezičke produkcije na zadatu temu, manji broj ispitanika VI razreda, a naročito činjenice o minimalnom (0 u sva tri razreda) i maksimalnom skoru (7, 3, 8) moglo bi se pretpostaviti da je ovaj rezultat slučajan, da ga je uslovila slučajnost grupe ispitanika.

Nepostojanje statističke značajnosti u odnosu na uzrast u upotrebi priloške, glagolske, kao i partitivne i paukalne sintagme još jednom potvrđuje sporadičnost upotrebe ovih vrsta sintagmi i njihovu relativno nisku frekventnost.

Nepostojanje statističke značajnosti u upotrebi predloško-padežnih konstrukcija među ove tri uzrasne grupe je za lingvistu očekivano. Naime, na ovim uzrastima izvorni govornici srpskog jezika već uveliko vladaju gramatičkim sistemom u okviru gramatičke (morfološko-sintaksičke) kategorije padeža, čiji je odraz, između ostalog, i upotreba predloško-padežnih konstrukcija.

Već je rečeno da se u nekim lingvističkim školama i predloško-padežna konstrukcija pribraja sintagmama. U ovom istraživanju je analizirana i ova konstrukcija (iako je autori ne smatraju sintagmom) da bi se preko ovog elementa pratilo gramatičko prilagođavanje gluvih i nagluvih strukturi verbalnog jezika tipičnih govornika u procesu habilitacije.

Grafikon 2 - Grafički prikaz postignuća tipičnih ispitanika po razredima



REZULTATI POREĐENJA UPOTREBE SINTAGMI U ODNOSU NA UZRAST I STANJE SLUHA

Imenička sintagma

Tabela 2 - Deskriptivne mere i rezultati dvofaktorkse analize varijanse za upotrebu imeničke sintagme

		Skor za imeničku sintagmu		
Razred	**Stanje sluha**	N	M	SD
V razred	**gluvi**	19	6.47	8.990
	nagluvi	19	5.58	6.086
	tipični	28	23.07	9.970
VI razred	**gluvi**	30	7.17	5.350
	nagluvi	22	6.59	5.828
	tipični	23	25.39	8.606
VII razred	**gluvi**	36	10.53	8.739
	nagluvi	31	8.06	7.384
	tipični	27	30.96	10.067

Izvori variranja	**Sume kvadrata**	**Df**	**Prosečni kvadrat**	**F**
Razred	988.591	2	494.296	**7.486****
Stanje sluha	18480.997	2	9240.498	**139.951****
Interakcija razreda i stanja sluha	224.179	4	56.045	**.849**
Greška	14921.995	226	66.027	
Ukupno	80430.000	235		

**značajno na nivou 0.01

U Tabeli 3 izloženi su rezultati dvofaktorske analize varijanse, koji pokazuju statistički značajne efekte razreda (značajno na nivou 0.01) i stanja sluha (značajno na nivou 0.01) na prosečan skor za imeničku sintagmu. Statistički značajan efekat interakcije razreda i stanja sluha nije utvrđen.

Prilikom analize upotrebe imeničke sintagme unutar grupe gluvih i grupe nagluvih jednofaktorska analiza varijanse nije pokazala statističku značajnost u

grupama različitog uzrasta. Ova razlika se ispoljila samo unutar grupe tipičnih ispitanika, i to razlika statistički značajna na nivou 0,05.

Prilikom analize upotrebe imeničke sintagme unutar uzrasnih grupa jednofaktorskom analizom varijanse utvrđene je statistička razlika u skorovima učenika V razreda sa različitim stanjem sluha. Naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=-16.598, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-17.492, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistička razlika u skorovima za imeničku sintagmu kod učenika VI razreda sa različitim stanjem sluha. Naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=-18.225, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-18.800, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

I kod čenika VII razreda sa različitim stanjem sluha, jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistička razlika u skorovima za imeničku sintagmu. Naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=-18.225, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-18.800, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Na osnovu kvantitativne analize očigledno je da se gluvi i nagluvi statistički značajno razlikuju od tipičnih po broju upotrebljenih sintagmi u ispitivanom korpusu. I kod gluvih i kod nagluvih u svim ispitivanim razredima minimalni skor za ovu sintaksičku konstrukciju je 0. U okviru ove dve grupe postoje ispitanici koji su (na to ukazuju maksimalni skorovi) produkovali veliki broj imeničkih sintagmi sa istim ili sličnim tipom atributa.

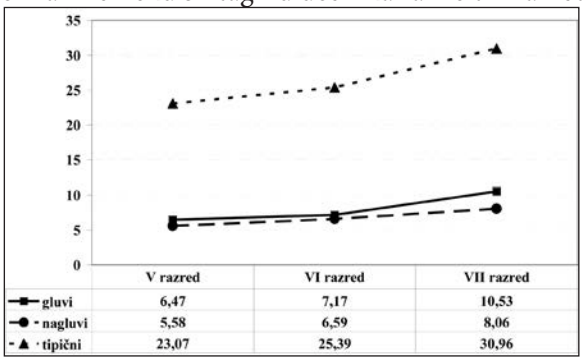
Kvalitativna analiza produkovanih korpusa kod ispitanika različitog stanja sluha pokazala je dve bitne razlike u upotrebi imeničkih sintagmi kod tipičnih ispitanika i ispitanika sa oštećenjem sluha (i gluvih i nagluvih).

Tipični ispitanici (svi) su upotrebili značajno veći broj imeničkih sintagmi svih tipova, znači upotrebili su sve tipove atributa (jednočlane i višečlane): kongruentne atribute, padežne atribute (pridevskog, rekcijskog i priloškog značenja), atributive, kao i odnosne zavisne klauze u funkciji atributa. Karakteristično je za tipične ispitanike da u atributskoj karakterizaciji pojma (imenice) kombinuju više tipova atributa, kao u sledećim upotrebljenim primerima u korpusu: *novi početak njihovog života, iste poglede na svet, pravi klon moga oca, neki smisao za humor, neku šalu iz čarobnog šešira, nova godina u prirodi, sa svojim malim pačićima tek izašlim iz gnezda, dosta zanimljivih putovanja sa mojim roditeljima...*

Ispitanici oštećenog sluha produkuju manji broj imeničkih sintagmi u odnosu na tipične kako je i izloženo u kvantitativnoj analizi. Međutim, pored broja sintagmi, postoji ključna razlika u broju zavisnih članova u okviru sintagmi (produkuju se uglavnom jednočlani atributi), kao što postoji i razlika u tipu značenja osobine koja se atributom ispoljava. Gluvi i nagluvi su u najvećem broju slučajeva produkovali atribut kojim govornici označavaju pripadnost (*moja majka, moj tata, moj brat, moja sestra, sa svojom porodicom, moju školu, moja rođena sestra, s moja tatom, mojim rođakom, na babinu njivu...).* U deskripciji se javljaju i drugi (ali jednočlani) atributi: *plavo auto, crveno traktor, velikom frezom, zimski san...*

Druga bitna kvalitativna razlika među tipičnim ispitanicima i ispitanicima oštećenog sluha je u atributskoj i predikatskoj upotrebi pridevskih reči. Kada govore o osobinama pojma ispitanici oštećenog sluha češće upotrebljavaju pridev ili imencu u pridevskom značenju u formi imenskog predikativa, dakle predikatski pripisuju pojmu osobinu, a ne sužavaju (proširuju) značenje pojma atributskom upotrebom (*pčelice vredne, štala velika, kuća velika, ja visoko, jagnje mal)i*. Tipični produkuju i jedan i drugi tip upotrebe pridevskih reči (i konstrukcija u pridevskom značenju), zavisno od nijanse značenja kojom izražavaju poruku.

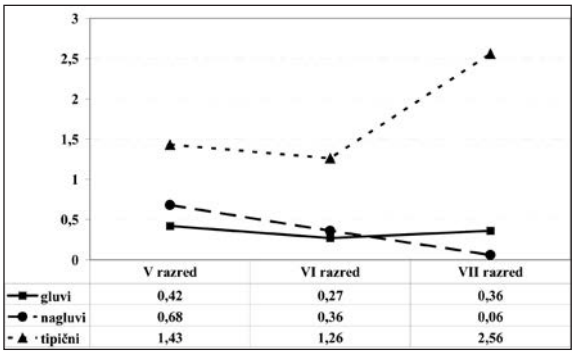
Grafikon 3 - Skor za imeničku sintagmu učenika različitih razreda i stanja sluha



Dakle, na osnovu rezultata izložene kvantitavne i kvalitativne analize može se zaključiti da habilitovani gluvi i nagluvi govornici u procesu formiranja iskaza produkuju imeničku sintagmu sa blagom tendencijom povećanja broja ovih konstrukcija u svojim iskazima. Međutim, dve ključne razlike: tipovi atributa i pretežnost predikativne upotrebe pridevskih reči ukazuje na uticaj znakovnog jezika na proces njihovog prilagođavanja verbalnom jeziku.

Pridevska sintagma

Grafikon 4 - Skor za pridevsku sintagmu učenika različitih razreda i stanja sluha



Rezultati dvofaktorske analize varijanse pokazuju da nema značajnog efekta razreda na prosečan skor za pridevsku sintagmu, ali da postoje statistički značajni efekti stanja sluha (značajno na nivou 0.01) i interakcije razreda i stanja sluha (značajno na nivou 0.01). Značajan efekat interakcije vidi se u sledećem: kada je reč o gluvim i tipičnim učenicima skor za pridevsku sintagmu ili raste ili ostaje

jednak sa porastom razreda, dok kod nagluvih učenika taj skor opada s porastom razreda (grafikon 4).

Jednofaktorska analiaza varijanse je pokazala da statistički značajna razlika među ispitanicima različitog uzrasta, unutar grupe nagluvih, postoji samo u prosečnom skoru za pridevsku sintagmu. Naknadni (post hoc) testovi u analizi varijanse pokazali su da u osnovi statistički značajnog F statistika stoji statistički značajna razlika u aritmetičkim sredinama učenika V i VII razreda (Mean difference= 0.620, $p < 0.05$) u korist učenika V razreda, dok se po srednjem skoru za pridevsku sintagmu učenici VI ne razlikuju statistički značajno u odnosu na učenike V i VII razreda. Pomenuta razlika je statistički značajna na nivou 0.05.

Kod tipičnih ispitanika različitog uzrasta skor za pridevsku sintagmu učenika VI statistički je značajno niži od istog skora kod učenika V (Mean difference= 1.127, $p < 0.05$) i VII razreda (Mean difference= 1.295, $p < 0.05$).

Prilikom analize upotrebe pridevske sintagme unutar uzrasnih grupa jednofaktorskom analizom varijanse utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u skorovima učenika V razreda sa različitim stanjem sluha.

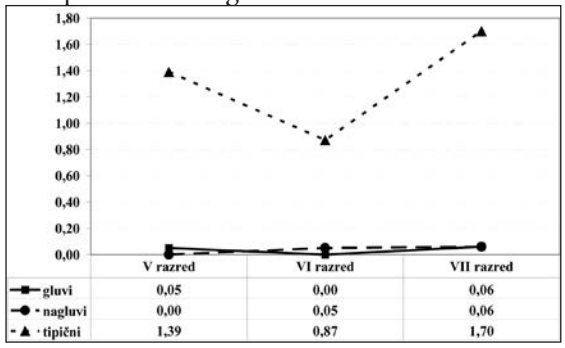
Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđena je statistička razlika u skorovima za pridevsku sintagmu kod učenika VI razreda sa različitim stanjem sluha. Naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=-.994, $p< 0.001$), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-.897, $p< 0.001$), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Takođe je utvrđena statistički značajna razlika u skorovima za pridevsku sintagmu kod učenika VII razreda sa različitim stanjem sluha. Naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=-2.194, $p< 0.001$), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-2.491, $p< 0.001$), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

S obzirom na izložene rezultate upotrebe imeničkih sintagmi, u kojima se pokazao problem ispoljavanja zavisnih članova koji predstavljaju prideve, pridevske reči, kao i imenice i imeničke konstrukcije u pridevskom značenju, nije neočekivan rezultat skoro simbolične upotrebe pridevske sintagme u procesu formiranja iskaza kod gluvih i nagluvih. Takođe nije neočekivao da uzrast ne utiče na njihovo postignuće. I ovaj rezultat bi mogao ukazivati na uticaj znakovnog jezika na proces habilitacije.

Priloška sintagma

Grafikon 5 - Skor za prilošku sintagmu učenika različitih razreda i stanja sluha



Rezultati dvofaktorske analize varijanse pokazuju statistički značajne efekte razreda (značajno na nivou 0.05) i stanja sluha (značajno na nivou 0.01) na prosečan skor za prilošku sintagmu. Statistički značajan efekat interakcije razreda i stanja sluha nije utvrđen.

Jednofaktorska analiza varijanse je pokazala da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima različitog uzrasta u prosečnom skoru za prilošku sintagmu ni u jednoj grupi ispitanika.

Prilikom analize upotrebe prloške sintagme unutar uzrasnih grupa jednofaktorskom analizom varijanse utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u skorovima učenika svih ispitivanih razreda sa različitim stanjem sluha.

Kod učenika V razreda naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika u upotrebi priloške sintagme značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=--1.340, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-1.393, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

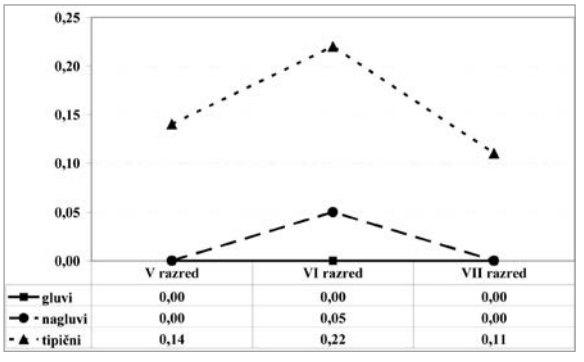
I među različitim grupama u odnosu na stanje sluha kod učenika VI razreda naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference= -.870, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-.824, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Takođe je utvrđena statistički značajna razlika u skorovima za prilošku sintagmu kod učenika VII razreda sa različitim stanjem sluha. Naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference= -1.648, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-1.639, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Simbolična upotreba (ili neupotreba) ovog tipa sintagmi kod gluvih i nagluvih takođe može ukazivati na uticaj znakovnog jezika na proces formiranja iskaza u verbalnoj produkciji.

Glagolska sintagma

Grafikon 6 - Skor za glagolsku sintagmu učenika različitih razreda i stanja sluha



	V razred	VI razred	VII razred
gluvi	0,00	0,00	0,00
nagluvi	0,00	0,05	0,00
tipični	0,14	0,22	0,11

Rezultati dvofaktorske analize varijanse pokazuju statistički značajan efekat stanja sluha (značajno na nivou 0.01) na prosečan skor za glagolsku sintagmu. Statistički značajni efekati razreda i interakcije razreda i stanja sluha nisu utvrđeni.

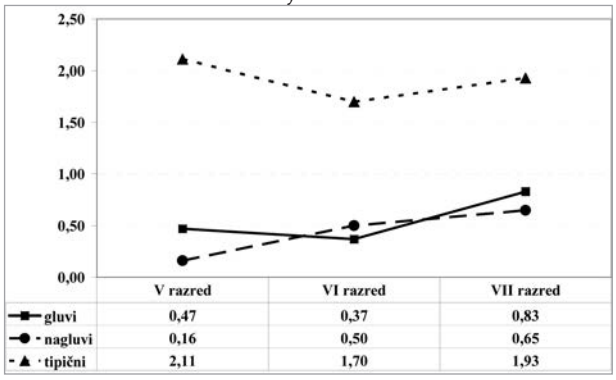
Jednofaktorska analiaza varijanse je pokazala da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima različitog uzrasta u prosečnom skoru za glagolsku sintagmu ni u jednoj grupi ispitanika.

Prilikom analize upotrebe glagolske sintagme unutar uzrasnih grupa, jednofaktorskom analizom varijanse utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika samo u skorovima učenika VI razreda sa različitim stanjem sluha. Naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=-.217, p< 0.05), dok razlike između skorova gluvih i nagluvih, kao i nagluvih i tipičnih nisu statistički značajne.

U strukturi srpskog jezika glagolske sintagme su male frekventnosti (karakteristična je njihova upotreba u „intelektualnom" žanru), stoga nije neočekivan rezultat njene sporadične produkcije u okviru ispitivanog uzrasta i kod tipičnih i kod gluvih i nagluvih ispitanika.

Partitivna i paukalna sintagma

Grafikon 7 - Skor za partitivnu i paukalnu sintagmu učenika različitih razreda i stanja sluha



	V razred	VI razred	VII razred
gluvi	0,47	0,37	0,83
nagluvi	0,16	0,50	0,65
tipični	2,11	1,70	1,93

Rezultati dvofaktorske analize varijanse pokazuju statistički značajan efekat stanja sluha (značajno na nivou 0.01) na prosečan skor za partitativnu i paukalnu sintagmu. Statistički značajni efekati razreda i interakcije razreda i stanja sluha nisu utvrđeni.

Jednofaktorska analiaza varijanse je pokazala da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima različitog uzrasta u prosečnom skoru za partitivnu i paukalnu sintagmu ni u jednoj grupi ispitanika.

Prilikom analize upotrebe partitivne i paukalne sintagme unutar uzrasnih grupa, jednofaktorskom analizom varijanse utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u skorovima učenika u okviru svih ispitivanih razreda sa različitim stanjem sluha.

Kod učenika V razreda naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika u upotrebi partitivne i paukalne sintagme značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=-1.633, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-1.949, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

I među različitim grupama u odnosu na stanje sluha kod učenika VI razreda naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih

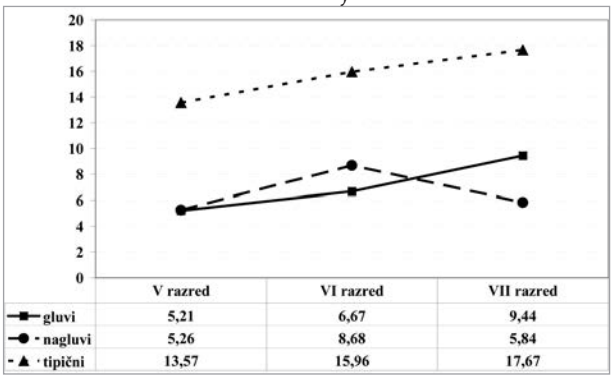
(Mean difference=-1.329, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-1.196, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Takođe je utvrđena statistički značajna razlika u skorovima za partitivnu i paukalnu sintagmu kod učenika VII razreda sa različitim stanjem sluha. Naknadnim testovima je utvrđeno da je razlika značajna između gluvih i tipičnih (Mean difference=-1.093, p< 0.05), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-1.281, p< 0.05), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Specifičnost partitivne, a naročito paukalne sintagme (koja u savremenoj upotrebi, naročito kada su u pitanju dvocifreni brojevi, predstavlja problem i odraslim tipičnim izvornim govornicima) uslovila je izloženi rezultat, koji nije neočekivan u populaciji gluvih i nagluvih.

Predloško-padežna konstrukcija

Grafikon 8 - Skor za predloško-padežnu konsktrukciju učenika različitih razreda i stanja sluha



Rezultati dvofaktorske analize varijanse pokazuju statistički značajne efekate razreda (značajno na nivou 0.05) i stanja sluha (značajno na nivou 0.01) na prosečan skor za predloško-padežnu konstrukciju. Statistički značajan efekat interakcije razreda i stanja sluha nije utvrđen.

Jednofaktorska analiza varijanse je pokazala da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima različitog uzrasta, samo unutar grupe gluvih u prosečnim skorovima za predloško-padežnu konstrukciju. Naknadni (post hoc) testovi u analizi varijanse pokazali su da u osnovi statistički značajnog F statistika stoji statistički značajna razlika u aritmetičkim sredinama učenika V i VII razreda (Mean difference= -4.234, p < 0.05) u korist učenika VII razreda, dok se po srednjem skoru za predloško-padežnu konstrukciju učenici VI ne razlikuju statistički značajno u odnosu na učenike V i VII razreda. Pomenuta razlika je statistički značajna na nivou 0.05.

Jednofaktorskom analizom varijanse utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u skorovima za predloško-padežnu konstrukciju u okviru svih ispitivanih grupa sa različitim stanjem sluha.

Skorovi za predloško-padežnu konstrukciju kod učenika V razreda pokazuju statistički značajnu razliku između gluvih i tipičnih (Mean difference=-8.361, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-8.308, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Takođe i skorovi za predloško-padežnu konstrukciju kod učenika VI razreda pokazuju statistički značajnu razliku između gluvih i tipičnih (Mean difference=-9.290, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-7.275, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Skorovi za predloško-padežnu konstrukciju kod učenika VII razreda pokazuju statistički značajnu razliku između gluvih i tipičnih (Mean difference=-8.222, p< 0.001), i nagluvih i tipičnih (Mean difference=-11.828, p< 0.001), dok razlika između skorova gluvih i nagluvih nije statistički značajna.

Blago povećanje skora sa uzrastom za predloško padežnu konstrukciju ukazuje na gramatičko prilagođavanje gluvih i nagluvih strukturi verbalnog jezika u procesu habilitacije.

Statistička značajnost razlika u skorovima za predloško-padežnu konstrukciju u okviru svih ispitivanih grupa sa različitim stanjem sluha ukazuje na gramatičnost iskaza kod tipičnih i postojanje negramatičnosti kod gluvih i nagluvih u procesu formiranja iskaza.

ZAKLJUČAK

Na osnovu kvantitativne i kvalitativne analize produkcije sintagmi u procesu formiranja iskaza kod gluvih i nagluvih i na osnovu kvantitativnog i kvalitativnog poređenja te produkcije sa produkcijom različitih vrsta sintagmi kod tipičnih govornika srpskog jezika, može se izneti određen broj zaključaka.

Rezultati su pokazali da se (pored agramatične produkcije) najveća razlika u procesu formiranja iskaza između gluvih i nagluvih ispitanika i tipičnih ispitanika ispoljava u produkciji sintagmi kao eksponenata funkcionalnih rečeničnih elemenata.

Na osnovu kvantitativne analize očigledno je da se gluvi i nagluvi statistički značajno razlikuju od tipičnih po broju upotrebljenih sintagmi u ispitivanom korpusu.

Kvalitativna analiza produkovanih korpusa kod ispitanika različitog stanja sluha pokazala je dve bitne razlike u upotrebi imeničkih sintagmi kod tipičnih ispitanika i ispitanika sa oštećenjem sluha (i gluvih i nagluvih).

Tipični ispitanici produkuju značajno veći broj imeničkih sintagmi svih tipova; produkuju sve tipove atributa (jednočlane i višečlane): kongruentne atribute, padežne atribute (pridevskog, rekcijskog i priloškog značenja), atributive, kao i odnosne zavisne klauze u funkciji atributa. Karakteristično je za tipične govornike da u atributskoj karakterizaciji pojma (imenice) kombinuju više tipova atributa.

Ključna razlika između ispitanika oštećenog sluha i tipičnih ispitanika ispoljava se u broju članova u okviru atributa (produkuju se uglavnom jednočlani atributi, odnosno dvočlane sintagme), kao i u dimenzijama značenja osobine koja se atributom izražava. Gluvi i nagluvi u najvećem broju slučajeva produkuju atribut kojim se označava pripadnost pojmu koji se nalazi u centru sintagme.

Druga bitna kvalitativna razlika među tipičnim ispitanicima i ispitanicima oštećenog sluha je u atributskoj i predikatskoj upotrebi pridevskih reči. Kada govore o osobinama pojma ispitanici oštećenog sluha češće upotrebljavaju pridev ili imencu u pridevskom značenju u formi imenskog predikativa, dakle predikatski

pripisuju pojmu osobinu, a ne sužavaju (proširuju) značenje pojma atributskom upotrebom.

Dve ključne razlike: tipovi atributa i pretežnost predikativne upotrebe pridevskih reči ukazuje na uticaj znakovnog jezika u procesu formiranja iskaza kod gluvih i nagluvih.

Simbolična upotreba (ili neupotreba) pridevskih i priloških sintagmi kod gluvih i nagluvih takođe može ukazivati na uticaj znakovnog jezika na proces formiranja iskaza u njihovoj verbalnoj produkciji.

Statistička značajnost razlika u skorovima za predloško-padežnu konstrukciju u okviru svih ispitivanih grupa sa različitim stanjem sluha ukazuje na gramatičnost iskaza kod tipičnih i postojanje negramatičnosti kod gluvih i nagluvih u procesu formiranja iskaza.

Svi tipovi negramatičnosti u produkciji iskaza gluvih i nagluvih mogu ukazivati na uticaj specifičnog inventara jezičkih jedinica i specifičnih pravila kombinovanja tih jedinica u znakovnom jeziku.

LITERATURA

1. Čomski N. (1984). *Sintaksičke strukture*. Novi Sad: Književna zajednica.
2. Dimić D. N. (2000). Neki novi modeli organizacije obučavanja gluvih i nagluvih. *Beogradska defektološka škola,* 2-3, 31-37.
3. Dimić D. N. (2004). Funkcija padeža u jezičkom izrazu kod dece oštećenog sluha. *Beogradska defektološka škola* 1, 49-63.
4. Dimić N., Polovina V., Kašić Z. (2009). O srpskom znakovnom jeziku. *Beogradska defektološka škola* 1, 1-28.
5. Grupa autora (2005). Smetnje i poremećaji u razvoju kod dece oštećenog sluha. U: Slavica Golubović i saradnici: *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*. Beograd: Defektološki fakultet: 13-73.
6. Kašić Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička „zbrka" kod dece ranog školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji.* Beograd: Defektološki fakultet, 113-131.
7. Kašić Z., Borota V. (2003). Negramatičnost i agramatizam u aktivnom sintaksičkom razvoju. *Srpski jezik* VIII/1-2, 451-467.
8. Kašić Z., Dimić N. D. (1999). Jezička kompetencija gluve i nagluve dece u ostvarivanju zavisne klauze. *Beogradska defektološka škola 1*, 10-19.
9. Kašić Z., Dimić N. D. (1999). Tipovi agramatizama u zavisnoj klauzi kod gluve i nagluve dece. *Beogradska defektološka škola 2-3*, 5-14.
10. Kristal, D (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
11. Милошевик С. (2006). Зачестеност во употребата на експонентките атрибути во јазикот на глувите и наглувите деца. *Дефектолошка теорија и практика, број 3-4*. Скопје: Филозофски факултет – Институт за дефектологија, Сојуз на дефектолозите на Република Македонија, 77-85.
12. Milošević S. (2009). *Eksponenti sekundarnih rečeničnih konstituenata u jeziku gluve i nagluve dece* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
13. Polovina V., Dimić N. (2009). Gramatičke kategorije u srpskom znakovnom jeziku. *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (urednik-Dobrivoje Radovanović). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 299-312.
14. Radoman V., Nikolić G. (2009). Važnost znakovnog jezika i eksperimentalno istraživanje njegove uloge u razvoju dece oštećenog sluha. *Istraživanja u specijalnoj*

edukaciji i rehabilitaciji (urednik-Dobrivoje Radovanović). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 343-360.
15. Stanojčić Ž., Popović LJ. (2008). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
16. Stevanović, M. (1986). *Savremeni srpskohrvatski jezik II*. Beograd: Naučna knjiga.
17. Valli C., Lucas C, (2000). *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*, 4th Ed. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

SYNTAGM AND FORMING OF SENTENCE WITH THE DEAF AND THE HARD - OF - HEARING

[1]Zorka Kašić, [2]Svetlana Milošević
[1]University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation
[2]School for students with impaired hearing and speech "11th May", Jagodina

Summary

This work presents the results of the syntactic language level structure analysis of deaf and hard-of-hearing children. This research included the production of syntagm as an exponent of functional sentence elements in written language expression of deaf and hard-of-hearing older primary school children compared with the written production of children of the same age with normal hearing. The examination was done on the production samples in narrative and descriptive genre (two written samples were done for every examinee).

One group of examinees included hard-of-hearing pupils from schools for deaf and hard-of-hearing children in Serbia, of primary school age from 5th to 8th grade. The total number of examined pupils with hearing problems was 190 (108 deaf and 82 hard-of-hearing pupils). The second group included examinees with normal hearing; those were pupils from the regular primary school „17th October" in Jagodina. In the second group there were 114 pupils of primary school age from 5th to 8th grade.

The results were obtained by comparing the written production of the two groups of examinees using quantitative and qualitative analysis. The results have demonstrated that (apart from the non grammatical production) the greatest difference in the process of forming expressions between examinees who are hearing-impaired and examinees with no hearing damage is evident in production of a syntagm as an exponent of a syntactic function.

Key words: hearing damage, written production, forming of sentence, syntagm, non-grammatical production.

UDC 376.1-056.262-053.2(497.6)
811.163.4(497.6)

UTICAJ VRSTE I VELIČINE GRAFEMA NA ČITANJE U ODNOSU NA OŠTEĆENJE VIDA PREDNJEG I STRAŽNJEG SEGMENTA OKA

[1]Amela Teskeredžić, [2]Mira Oberman Babić
[1] Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina,
[2]Odsjek za oštećenja vida, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

Veoma je malo pruočavan uticaj vrste i veličine grafema na vizuelnu percepciju i proces čitanja u odnosu na oštećenje vida prednjeg i stražnjeg segmenta oka. Cilj istraživanja je bio ispitati uticaj vrste i veličine grafema na vizuelnu percepciju i proces čitanja kod dece sa oštećenjem prednjeg i zadnjeg segmenta oka. Uzorkom je obuhvaćeno pedesetero dece osnovnoškolskog uzrasta, iz «Centra za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu» u Sarajevu. Za ispitivanje percepcije grafema koristilo se 10 tekstova koji po sadržaju odgovaraju uzrastu ispitanika. Svi tekstovi imaju po 50 riječi ili 476 grafema. Opredelili smo se za vrstu grafema tipa Arial- normal, Times New Roman i Arial black sa proredom. Ove grafeme inače imaju i veliku primenu u praksi. Prema veličini slova koristili smo; cicero (12,5 tt - 4,513mm); milt (14,5 tt – 5,265 mm); cicero i pol (18 tt - 6,769 mm); dva cicera (24 tt - 7,521mm). Ispitanik je sam odabirao vrstu i veličinu grafema koja mu odgovara za čitanje. Ispitivanjem je uočeno da postoji statistički značajna razlika u vrsti i veličini grafema prilikom čitanja dece sa oštećenjem prednjeg i stražnjeg segmenta oka. Rezultati istraživanja će se direktno moći aplicirati u praksi u okviru rehabilitacijskih programa za decu oštećena vida, pomoći rehabilitatorima i samim roditeljima dece oštećena vida.

Ključne riječi: vrsta i veličina grafema, oštećenje vida, brzina čitanja

UVOD

Percepcija je psihički proces kojim postajemo svesni prisutnih predmeta u sveukupnosti njihovih svojstava i osobina, a na osnovu njihovog delovanja na naša čula, usljed čega nastaje celovita slika objekta (Pavišić, 1982). To je osećaj koji je izazvan draženjem nekog čulnog organa, ali istovremeno i obogaćen drugim faktorima koji potiču iz prethodnog životnog iskustva pojedinca (Pavišić, 1982). Smatra se da čovek u komunikaciji sa svojom spoljašnjom sredinom najviše koristi informacije dobijene putem čula vida. Osnovne karakteristike tih

informacija su saznavanje šire okoline, jer nas snabdevaju podacima o relativno udaljenim objektima i velika brzina (Ognjenović, 1992). Sposobnost osoba oštećena vida u vizuelnoj percepciji grafema, u proseku je slabija od sposobnosti osoba sa normalnom vizuelnom percepcijom. Fiziološke osnove vizuelne percepcije teksta ukazuju da se polje čitanja može podeliti na tri dela: na mesto najjasnijeg opažanja; na oblast jasnog raspoznavanja i na perifernu oblast koja pomaže razumevanju teksta. Ispitivanja pokazuju da polje čitanja obuhvata ukupno 13 slova, što je u zavisnosti od veličine i vrste grafema u reči. Pri čitanju je indirektan vid (periferni) od velikog značaja za opštu orijentaciju, za pamćenje redova i za letimičan pregled teksta koji sledimo. Zato je periferni vid važna podloga za tačno čitanje. Nauman smatra da indirektan vid vodi oko preko redova, a verovatno prethodi direktnom vidu, te pomaže da se uspostavi uzajamna veza. Percipiranje pojedinačnih slova kod osoba oštećena vida se vrši sa poteškoćom. Čitanje je veština u kojoj se mora naučiti: prvo da se prepoznaju grafički simboli; drugo, da se povežu sa značenjem; i treće, da se pročitano može koristiti. Čitanje je u visokoj meri razrađena i vežbana radnja koju nije lako analizirati (Vudvort, 1964). Većina autora koji su se bavili proučavanjem procesa čitanja kod slabovide dece smatraju da slabovida deca čitaju dosta sporije od dece bez oštećenja vida (Tobin, M. 1985., Gompel, M., Van Bon W. H., Schreuder, R., 2004). Općenito uzevši, čitanje osoba oštećena vida ima dva temeljna specifična aspekta: diskriminaciju i rekogniciju simbola i pridavanje smisla tim simbolima. U uslovima reduciranog vida te dvije funkcije su otežane, te to izaziva ozbiljne probleme učenicima, nastavnicima i roditeljima u nizu školskih i izvan školskih aktivnosti, u kojima se traži precizna upotreba vida, a posebno pri čitanju crnog tiska (Zovko, 1998). Rončević (2005) smatra da je za veštinu čitanja neophodna razvijenost procesa dekodiranja, tj. prevođenja pisanog koda u govorno i lingvističko razumevanje koje uključuje bogatstvo rečnika. Pri čitanju indirektni (periferni) vid je od velikog značaja za opštu orijentaciju, za pamćenje redova i za letimičan pregled teksta koji sledimo. Zato je periferni vid važna podloga za tečno čitanje. Indirektan vid vodi oko preko redova, a smatra se da prethodi direktnom vidu, te pomaže da se uspostavi uzajamna veza. Kada je u pitanju uticaj vidnog polja na vizuelnu efikasnost Serpokril (prema Eškirović, 2002), zaključuje da deca sa širinom vidnog polja koje ide do 5 stepeni mogu pogledom obuhvatiti predmete veličine 5 cm. Deca sa širinom vidnog polja koje ide od 5 do 15 stepeni mogu da obuhvate pogledom predmete visoke do 15 cm na udaljenosti od 33 cm. Slabovida deca sa suženim vidnim poljem koje ide do 30 ili 40 stepeni imaju teškoće u percepciji oblika, veličini predmeta, čitanju teksta. Kada je u pitanju centralno oštećenje vidnog polja, uočene su teškoće u dešifrovanju grafema. Nastavne materijale opažaju sukcesivno, fragmentarno i sporije. Čitanje slabovide dece je u odnosu na čitanje dece neoštećenog vida obeleženo većim brojem odstupanja. Naročito se u uslovima neadaptiranog teksta ispoljavaju regresivni pokreti, smanjuje brzina čitanja i javlja više grešaka. U takvoj situaciji dete gubi red, preskače čitanje nekih slova, čita napamet, naginje se ka tekstu, približava tekst očima. U nastavnom procesu i uopšte u životu slabovidog deteta naročito je podsticajno saznanje da se uspeh pri čitanju povećava kada je tekst napisan veličinom slova koja detetu odgovara. Čitanje u odgovarajućim uslovima koji obuhvataju i veličinu teksta ne može dovesti do progresije oboljenja vida (Eškirović, 2002).

Čitljivost zavisi od veličine i oblika slova, osvjetljenja kontrasta, opšteg stanja oka i fizioloških faktora: umor, napor i naprezanje. Najjasnije se percipiraju slova pod uglom gledanja od 90 stepeni, tada veličina slova, koju oko vidi, odgovara onoj koja je odštampana (Lightfoot, 1948). Isti autor ističe da je dužina štampanog reda jako važna i da se mora posmatrati u vezi sa veličinom slova, pošto postoji određeni optimalni odnos između ove dve veličine. Umor od čitanja je najmanji kada je dužina reda 15-20 puta veća od slova. Kada se govori o specifičnostima vizuelne percepcije dece kod različitih vrsta i stepena oštećenja vida, neophodno je napomenuti da su to deca koja nemaju smetnje u razvoju. To znači da se razvijaju po opštim zakonitostima razvoja, s tim što se izvjesna odstupanja, koja se mogu javiti, uslovljena oštećenjem vida, ogledaju u načinu na koje se te opšte zakonitosti ostvaruju. «Iz navedenog razloga, deca sa oštećenjem vida imaju i izražene specifične potrebe za zaštitu, naročito im je neohodno obezbediti primjenu ličnih oblika stimulacije i podučavanja» ističe Miljković, 1982. godine. Peabody i Birch (1967) ustanovili su da se deca oštećena vida međusobno razlikuju obzirom na sposobnost čitanja uvećanog tiska. Najnovija istraživanja vezana za pomenutu problematiku su orijentisana prema korištenju vrste i veličine slova, prostora između slova i vremena brzine čitanja. Različiti istraživači su simulirajući pojedina oboljenja: kataraktu - Alotaibi (2007); psihofizičke promjene - Mansfield, Legge, Bane (1996); i ispitujući broj pročitanih reči u određenom vremenu u odnosu na vrstu i veličinu slova, došli do zaključaka da je najbolja vrsta grafema za osobe sa oštećenjem vida Courier ili Times New Roman 12, imajući u vidu i dvostruke razmake između slova. Rubin i Turano (1994) ispitivali su seriju prezentacija kod 14 ispitanika sa centralnim skotomima i 9 ispitanika bez skotoma, pri čemu su ispitivali brzinu percepcije pri prezentaciji, odnosno čitanje broja reči u minuti. Došli do zaključka da je za brzinu čitanja jako bitan, faktor i ograničavanje vizuelne percepcije usljed oboljenja. Čitanje u školi i savladavanje nastavnog gradiva predstavlja svojevrstan zahtev koji socijalna sredina postavlja pred kognitivne sposobnosti djeteta. Kulturološki faktori socijalne sredine određuju nivo zahteva koji se postavljaju pred intelektualne mogućnosti dece putem institucija koje se bave vaspitno-obrazovnim radom. Dete oštećena vida, bilo da pohađa redovnu osnovnu školu ili je u zavodu (internatu) ili specijalnoj školi, zahtjeva specifičan pristup u vaspitno-obrazovanom procesu. Cilj istraživanja je bio ispitati razlike u percepciji grafema ispitanika osnovnoškolskog uzrasta, oštećena vida u odnosu na oštećenje vida u prednjem i stražnjem segmentu oka.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćeno 50 ispitanika (učenika) oštećena vida koji pohađaju Centar za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu u Sarajevu. Uzorak je dobijen od ukupno 60 ispitanika, pri čemu je izdvojeno 50, a kriterij za odabir ispitanika zasnivao se na principima:

- da su ispitanici sa različitim vrstama i stepenima oštećenog vida (sa korekcijom);
- da osim oštećenja vida nemaju dodatnih smetnji u razvoju (očuvanog IQ).

Na taj način, pregledom medicinske dokumentacije, dobili smo uzorak koji sačinjava 22 ispitanika muškog i 28 ispitanika ženskog pola, uzrasta od 6 do 15 godina starosti, različitih oštećenja vida prednjeg i zadnjeg segmenta oka.

Način provođenja ispitivanja i mjerni instrumenti

Ispitivanje je obavljeno individualno uz prethodno objašnjenje šta se ispituje. U ispitivanju smo koristili dnevnu svetlost i prije podnevno vreme, kada su ispitanici bili odmorni, odnosno period od 8 do 11 časova. Svi instrumenti su primenjeni u istim uslovima, uz obavezno izbegavanje blještanja sunčeve svetlosti na radnim površinama, na udaljenosti od 30 cm, prilikom čitanja teksta. Za ispitivanje percepcije grafema koristilo se 10 tekstova koji po sadržaju odgovaraju uzrastu ispitanika. Svi tekstovi imaju po 50 riječi ili 476 grafema. Kako bismo realnije procenili percepciju oblika i veličine grafema, svaki tekst je dat u smisaono-logičkom i nelogičnom obliku. Zadatak teksta je da ustanovi kod ispitanika kakve vrednosti za vidnu percepciju ima oblik i veličina različitih grafema. Opredelili smo se za fontove tipa Arial - normal, Times New Roman i Arial black sa proredom. Ovaj oblik ima inače ima i veliku primenu u praksi. Prema veličini grafema ispitivali smo slijedeće veličine; cicero (12,5 tt - 4,513mm); mitl (14,5 tt – 5,265 mm); cicero i pol (18 tt - 6,769 mm); dva cicera (24 tt - 7,521mm). Ispitanik je sam odabirao vrstu i veličinu grafema koja mu odgovaraju za čitanje.

Obrada podataka

Statistička analiza rađena je uz pomoć statistički softverskog paketa SPSS 12.00. pri čemu se prvenstveno uradila deskriptivna statistika a zatim analiza varijance (ANOVA).

REZULTATI I DISKUSIJA

U diskusiji, čini se važnim podsetiti na savremena nastojanja, koja idu ka osiguranju maksimalnih mogućnosti razvoja svih učenika. U okviru tih nastojanja možemo posmatrati i učenike oštećena vida te njihove specifične potrebe u području čitanja ali i šire. Ne ulazeći u šire specifične potrebe učenika oštećena vida, koje možemo označiti kao oftalmološke, psihološke, socijalne, pedagoške, itd., u ovom istraživanju razmatrane su samo njihove specifične potrebe u području vizuelne percepcije grafema različitih vrsta i veličina, te njihovog zadovoljavanja s obzirom na oštećenje vida u prednjem i stražnjem segmentu oka. Da bi se mogle utvrditi te potrebe i definisati uslovi njihovog zadovoljavanja bilo je neophodno ispitati vrstu i veličinu grafema, te udaljenost između njih. Bilo je logično predpostaviti da iste bitno utiču na kvalitet percepcije osoba oštećena vida, ali je ostalo upitno da li postoje razlike između prednjeg i stražnjeg oštećenja vida, u odnosu na iste. Na relevantnost istraživanja upućivala su dosadašnja istraživanja te rehabilitacijska praksa sa populacijom oštećena vida i uslovi edukacijske integracije.

Za utvrđivanje razlika unutar grupe ispitanika, u zavisnoj varijabli, dobar pokazatelj je udaljenost aritmetičkih sredina. Kako je vidljivo iz tabele 1 aritmetička sredina za varijablu „TT“, odnosno varijablu veličine grafema, aritmetičke sredine se razlikuju za 1,31 s obzirom na vrstu grafema. Imajući u vidu da je udaljenost aritmetičkih sredina velika, mogli bismo očekivati i veliku razliku. Iz tabele je,

također, vidljivo da aritmetička sredina za varijablu vrste grafema (VS) za grupu ispitanika sa oštećenjem vida u prednjem segmentu oka, iznosi 1,74, dok je za ispitanike sa oštećenjem koje se odnosi na stražnji segment oka 2,26. Razlika između grupa sa različitim vrstama oštećenja vida je 0,52. Rezultati tabele pokazuju da je veličina grafema veoma bitna za vizuelnu percepciju i proces čitanja.

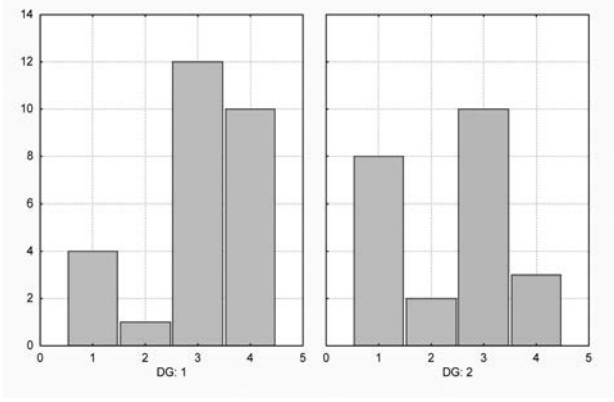
Tabela 1 - Aritmetičke sredine i standardne devijacije unutar grupe ispitanika oštećena vida u odnosu na vrstu i veličinu grafema

dg	Varijable	Aritm. sredine	Std. devijacija
1	VS	1,74	,859
	TT	3,04	1,018
2	VS	2,26	,810
	TT	2,35	1,112
Total	VS	1,98	,869
	TT	2,72	1,107

Legenda: VS- vrsta grafema; TT- veličina grafema; dg (dijagnoza) 1- prednji segment oka; 2- stražnji segment oka

Iz grafikona 1, vidljivo je da su ispitanici sa oštećenjem vida u prednjem segmentu oka preferirali grafeme veličine Cicero i pola ili 18 pointa, nešto slabije, 2 Cicera, dok su ispitanici sa oštećenjem vida u stražnjem segmentu oka ponajviše čitali grafeme veličine Cicero i pola i nešto manje Cicero (12 pointa).

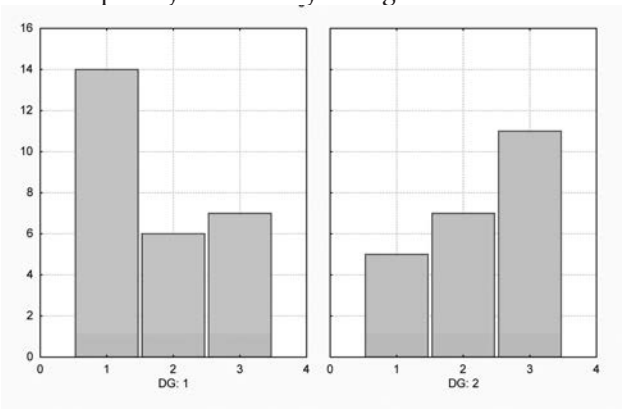
Grafikon 1 -Prikaz veličina grafema koje su čitali ispitanici oštećena vida u prednjem i stražnjem segmentu oka



Legenda: DG1- ispitanici sa oštećenjem vida u prednjem segmentu oka; DG2- ispitanici sa oštećenjem vida u stražnjem segmentu oka; TT- veličina grafema; 1- Cicero; 2- milt; 3- Cicero i pola; 4- 2 Cicera

Grafički prikaz vrste grafema koje su ispitanici oštećena vida u prednjem i stražnjem segmentu, koristili, vidljiv je iz grafikona 2. Ispitanici sa oštećenjem vida u prednjem segment oka koristili su najviše vrstu grafema Ariel bez proreda, zatim Ariel+bold sa proredom a nešto manje Times New Roman bez proreda, dok su ispitanici sa oštećenjem vida u stražnjem segmentu oka ponajviše se opredeljivali za čitanje grefema vrste Ariel+black sa proredom.

Grafikon 2 - Prikaz vrste grafema koje su čitali ispitanici oštećena vida u prednjem i stražnjem segmentu oka



Legenda: DG1- ispitanici sa oštećenjem vida u prednjem segmentu oka; DG2- ispitanici sa oštećenjem vida u stražnjem segmentu oka; VS- vrsta grafema; 1- Ariel bez proreda; 2- Times New Roman bez proreda;3- Ariel+black sa proredom

Yager i sar. (1998), komparirali su brzinu čitanja na dve vrste grafema i to: Dutch (serifni) i Swiss (neserifni). Tekst je prikazan na monitoru, bela pozadina sa crnim grafemima, uz dodatno osvjetljenje, pri čemu je veličina grafema umanjena za oko 5,5 puta od uvećanog tiska. Čak ni sa povećanim osvetljenjem nije bilo razlike u brzini čitanja. Postojala je statistički značajna razlika u grafemima Swiss sa umanjenim osvetljenjem. Ostatak vidne oštrine za grafeme vrste Swiss je dao veću brzinu čitanja u odnosu na vrstu Dutch sa smanjenim osvjetljenjem na monitoru.

Analiza varijance (ANOVA) je pokazala da na nivou od p=0,027 rizika, postoji statistička značajna razlika između grupa, u odnosu na oštećenja vida u prednjem i stražnjem segmentu oka za varijablu "TT" (veličinu grafema). Vrijednost p=0,33 rizika, pokazala je da na pomenutom novou postoji statistički značajna razlika između grupa, za varijablu „VS", odnosno za varijablu koja se odnosi na vrstu grafema (tabela 2).

Tabela 2 - Rezultati analize varijanse ispitanika oštećena vida u prednjem i stražnjem segmentu oka

Varijable	Izvor varijacija	Zbir kvadrata (SS)	Stepen slobode (df)	Sredina kvadrata (MS)	Empirijski omjer (F)	p-vrijednost
TT	Između grupa	5,8996	1	5,8996	5,2267	0,0267 (*)
	Unutar grupa	54,1804	48	1,1288		
	Ukupno	60,0800	49			
VS	Između grupa	3,3600	1	3,3600	4,7972	0,0334 (*)
	Unutar grupa	33,6200	48	0,7004		
	Ukupno	36,9800	49			

Legenda: TT- veličina grafema; VS- vrsta grafema

Solan i sar. (1998), proveli su istraživanje na dve skupine dece: kontrolna skupina, identificirana kao deca bez oštećenja vida i eksperimantalna skupina dece, koja je za proces čitanja koristila dodatno osvetljenje. Svim ispitanicima su me-

reni pokreti oka (uz pomoć Visagraph II), zatim brzina čitanja ali kroz različite medije, odnosno filtere u sivoj i plavoj boji. Ispitivanje je provedeno dva puta, kao na nepoznatom tekstu i nakon upoznavanja sa procedurama ispitivanja. Analizom varijance i regresionom analizom istraživači su došli do rezultata, da čitanje kroz sive filtere nije dalo značajne promene. Brzina čitanja se povećala, kao i broj fiksacija, prilikom čitanja kroz plave filtere. Kod ispitanika oštećena vida, a i kod ispitanika neoštećena vida, plavi filter je normalizirao sve ispitane varijable i pokazao učinak okulomotornog sistema na efikasnost procesa čitanja. Autori ističu da je podatak posebno aktuelan i mogao bi se inplicirati u kabinetima za ortoptiku i pleoptiku.

Rezultati do kojih smo došli nije u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima. Naime uočeno je da su ispitanici sa oštećenjem vida u prednjem segmentu oka ponajviše čitali grafeme veličine Cicero i pola zatim 2 Cicera, dok su ispitanici sa oštećenjem vida u stražnjem segmentu oka preferirali grafeme veličine Cicero i pola i Cicero. U odnosu na vrstu grafema, ispitanici sa prednjm ošterećenjm vida opredelili su se za grafeme vrste Ariel-normal bez proreda, dok su ispitanici sa oštećenjem vida u stražnjem segmentu oka, najviše se opredeljivali za grafeme vrste Ariel+black sa proredom. Predpostavljamo da ispitanicima sa oštećenjem vida u stražnjem segmentu oka više odgovara pojačana (bold) grafema, vjerovatno jer se radi o oboljenjima stražnjeg segmenta oka, koja nemaju mogućnost akomodacije. Razlog može da bude i različita širina vidnog polja. Dva slabovidna deteta mogu imati jednaku oštrinu vida, veoma sličnu širinu vidnog polja ili sličan doživlja perspektive, a u oba deteta je vid funkcionalan, pa ipak, u jednoga vidna uspešnost (vizuelna efikasnost), može biti mnogo veća, nego kod drugoga (Stančić, 1991). U istraživanju smo pošli od te predpostavke, na što su nas potakli i neki podaci iz literature.

Percepcija slova "Cicero i pola" je zadovoljavajuća kod kongenitalnog nistagmusa i visoke miopije. Male teškoće, u percepciji ovog tipa slova imaju slabovidni, sa abiotrofijom retine i oštećenjem vidnog nerva (Dikić, 1991).

Pseudovs i sar. (2002) ispitivali su vrednost i pouzdanost brzine čitanja kao mere potencijala centralnog vida. Brzina čitanja je merena brojem pročitanih reči u minuti te je za čitanje 30 reči brzina iznosila 1,2logMAR za zadanu veličinu grafema. Ukupan broj ispitanika sa kataraktom iznosio je 48, sa makularnom degeneracijom 35, perifernim vidom 14 i 10 ispitanika bez oštećenja vida. Autori su došli do rezultata da su ispitanici sa makularnim oboljenjem čitali sporije od ispitanika sa kataraktom. Veoma male razlike su se pokazale između ispitanika sa kataraktom, perifernim vidom i ispitanika bez oštećenja vida. Nakon ponovljenog testiranja pokazalo se povećanje brzine čitanja zadatog teksta za +/-16%. Autori ističu da dobijeni rezultati upućuju da za brzinu čitanja treba koristiti veći tekst, koji bi bio korisniji kod preostalog vida ispitanika sa kataraktom.

ZAKLJUČAK

Karakteristike pisma koje osobe oštećena vida čitaju su jako bitne. Prilagođen tekst za čitanje, s obzirom na veličinu i vrstu grafema te udaljenost između istih imat će pozitivan uticaj na uspešnost čitanja a time i na uspešnu vizuelnu percepciju. Naprijed izneseni podaci navode nas na zaključak da je veličina grafema

"Cicero i pol" (18 pointa), pogodna za štampanje udžbenika i priručnika za decu oštećena vida. To bi doprinelo optimalnom korištenju štampanih udžbenika od strane učenika oštećena vida, kao i zadovoljavanju zahteva škole u pogledu njihovog pravilnog psihofizičkog razvoja. Istraživanje daje direktan doprinos, kako u teoretskom tako i u praktičnom smislu, na razvoj naučne misli u području oštećenja vida i rezultati se mogu direktno aplicirati u praksi, u okviru rehabilitacijskih programa za decu oštećena vida, doprineti planiranju tretmana i vežbi vizuelnog funcionisanja i efikasnosti te pomoći rehabilitatorima i samim roditeljima dece oštećena vida. Individualnim rehabilitacijskim programima postići će se efikasnija vizuelna percepcija, koja povećava i broj sakada a time i veća brzina i oštrina čitanja.

LITERATURA

1. Alotaibi, A.Z. (2007). The effect of font size and type on reading performance with Arabic words in normally sighted and simulated cataract subjects, Clinic Experoments Optometrita, 90 (3):203-6. Dostupno na: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15252352?dopt=abstractplus [5.09.2008.]
2. Dikić, S. (1991). Specifičnosti vizuelnog opažanja slabovidih učenika, Naučna knjiga, Beograd
3. Eškirović, B. (2002): Vizuelna efikasnost slabovide dece u nastavi, SD Publik, Beograd.
4. Gompel, M.., Van Bon, J., Schreuder, R. (2004): Word reading and processing of the idendntity and order of letters by children with low vision and sighted children, Journal of visual impairment and blindness, december, AFB, New York.
5. Lightfoot, W. (1948). The partially sighted School, London
6. Mansfield, J.S. Legge, G.E. i Bene, M.C. (1996) Psychophysics of reading, XV: Font effects in normal and low vision. Invest Ophtalmology Visual Science, 37 (8):1492-1501.
7. Miljković, A. (1982). Deca ometena u razvoju: Institut za socijalnu politiku, Beograd
8. Ognjenović, P. (1992): Psihologija opažanja, Naučna knjiga, Beograd.
9. Pavišić, Z. (1982). Defektologija, Zagreb, 2:4
10. Peabody, R.L. i Birch, J,W, (1967). Educational implications of partial vision: new findings from a national study. Sight Sav Rev.;37(2):92-6. Dostupno na: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez
11. Pesudovs, K. Parel, B. Bradbury, J.A. i Elliott, D.B. (2002). Reading speed test for potential central vision measurement. Clinical and experimental ophthalmology,30:183-186.
12. Rončević, B. (2005): Individualne razlike u razumevanju pri čitanju, Psihologijske teme, Vol: 14(2): 55 – 77.
13. Rubin, G.S. i Turano, K. (1994). Low vision reading with sequential word presentation, Vision Research, 34: 1723- 1733.
14. Solan, H.A. Ficarra, A, Brannan, J.R. i Rucker, F. (1998). Eye movement efficiency in normal and reading disabled elementary school children: effects of varying luminance and wavelength. Journal American Optometrist Association; 69 (7):455-64.
15. Stančić, V. (1991). Oštećenje vida–biopsihosocijalni aspekti. Školska knjiga. Zagreb
16. Tobin, M.J. (1985): Pedagoška procena vizuelnog funkcionisanja u učionici, (prevela Dimčović N.), Defektološka teorija i praksa, br. 1, Beograd

17. Vudvort, S.R. (1964). Eksperimentalna psihologija.Naučna knjiga. Beograd: 630-635.
18. Zovko, G. (1998). Rehabilitacija vida slabovidnih.: Defektologija, Zagreb: 24(1):1-5.
19. Yager, D. Aquilante, K. i Plass, R. (1998). High and low luminance letters, acuity reserve, and font effects on reading speed, Vision Research, 38 (17):2527-2531

THE IMPACT OF FONT AND SIZE CARACTERS IN READING VERSUS VISUAL IMPAIRMENT FRONT AND REAR SEGMENT OF THE EYE

[1]Amela Teskeredžić, [2]Mira Oberman-Babić
[1]University of Tuzla, Faculty of Education and Rehabilitation,
Bosnia and Herzegovina,
[2]Department for Visualy Impaired, University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation, Croatia

Summary

There are very few studies of effect types and sizes of grapheme in visual perception and the process of reading in relation to visual impairment of the anterior and posterior eye segment. The research's goal of this study was to examine the influence of different types and sizes of grapheme on in visual perception and the process of reading in children with different disability vision. The sample included fifty children of primary school age, from the "Centre for the blind and visually impaired children and youth" in Sarajevo. To test the perception of graphemes using the 10 texts in content age appropriate subjects. All texts have 50 words 476 or graphemes. We have chosen the type of grapheme-normal type Arial, Times New Roman and Arial Black with the spacing. The Respondent chose the type and size of the graphemes that was easiest to read. The study noted that there was a statistically significant difference in the type and size of the graphemes when reading visually impaired children in relation to the anterior and posterior segment eye. Research results will directly be applied in practice in the rehabilitation programs for visually impaired children, help the rehabilitator and therefore parents of visually impaired children.

Key words: font and size character, low vision, process of reading

UDC 81'221.24
811.163.41'37

LEKSIČKO-SEMANTIČKI ODNOSI U SRPSKOM ZNAKOVNOM JEZIKU

[1]Vesna Polovina, [2]Nadežda Dimić
[1]Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, [2]Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U radu se prikazuju istraživanja leksičko-semantičkih odnosa u srpskom znakovnom jeziku, pre svega odnosi poput polisemije i homonimije, sinonimije, antonimije i hiponimije koje imaju značajno mesto sa leksikološkog i sa leksikografskog stanovišta u analizi svakog jezika. S obzirom da se leksičke paradigme zasnovane na formalnim i semantičkim kriterijumima mogu i razgraničavati jedne od drugih ali i preklapati, deo rada je posvećen pitanjima o kakvim se sve paradigmama može govoriti u srpskom znakovnom jeziku. U radu se takođe posvećuje dužna pažnja (ne)linearnosti i (ne) arbitrarnosti jezičkog znaka u srpskom znakovnom jeziku, pošto obeležja simultanosti i ikoničnosti mogu imati uticaja na to kako se utvrđuju leksičko-semantički odnosi.

Ključne reči: srpski znakovni jezik, leksičko-semantički odnosi, ikoničnost, simultanost, polisemija, homonimija, leksičko polje, antonimija, hiponimija

UVODNE NAPOMENE

Uovom radu navešćemo neka od pitanja sa kojima se susreće svako ko proučava strukturu leksikona nekog jezika, načine na koje se neki problemi mogu razrešiti, nedoumice koje mogu da prate istaživanja leksikona sa teorijskog i praktično-stručnog stanovišta i različite pristupe takvim pitanjima, a relevantni su za izučavanje leksičke strukture srpskog znakovnog jezika.

Rezultati ovakvih istraživanja obično se primenjuju u sakupljanju reči, njihovom opisu, pisanju rečnika. Da je leksikografija važan korak u standardizaciji jednog jezika neosporno je. Ali je isto tako jasno da je potrebno ne samo stalno unapređivati leksičko-semantička i leksikografska proučavanja, već i pratiti razvoj svakog jezika, te su se tim poslom bavili i bave i pojedinci i timovi stručnjaka, često u institucionalizovanim okvirima u jednoj jezičkoj zajednici. Tako se, da navedemo samo primer srpskog jezika, na savremenim jednojezičkim rečnicima radi godinama i decenijama: rad na Rečniku srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika Srpske akademije nauka i umetnosti započet je krajem devetna-

estog veka, prvi tom je izašao 1959, i još uvek nije završen, Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika Matice Srpske objavljivan je od 1967. do 1976. godine, da navedemo samo dva najčešće korišćena rečnika (Dragićević, 2007).

Kada je u pitanju znakovni jezik postoje specifičnosti zbog vizuelnog medija kojim se on prenosi. Zahvaljujući savremenoj tehnologiji relativno je lako, u odnosu na prethodna vremena, napraviti rečnik u video formatu, dok je pisano beleženje znakovnog jezika uvek, za sve znakovne jezike, kao i za govorne uostalom, stvar posebnog istraživanja ne samo u pogledu tipa konvencija vezanih za simbole koji se koriste, već i relativne složenosti označavanja svih relevantnih elemenata koje treba preneti u pisanu formu. Transkripcije zvučnog ili vizuelnog signala imaju nedostatke i uvek postoji mogućnost da se ne mogu lako protumačiti detalji znaka čak i kada se nastoji dati i verbalni opis i transkripcija.

Pored transkripcije, koja je znači, manje ili više nužna, rečnik svakog jezika sadrži i dodatne informacije: o vrsti reči, nekim gramatičkim formama, i to onim koje se ne mogu na osnovu opštih gramatičkih pravila pretpostaviti, o stilskoj vrednosti, formalnom ili neformalnom kontekstu, kolokvijalnosti, arhaičnosti lekseme, etimologiji. Ukratko rečeno, postoji niz obeležja koje treba uneti uz odrednicu kako bi informacija o leksemi bila što potpunija i što jasnija za korisnika rečnika.

Stoga leksikografska praksa kada je u pitanju srpski znakovni jezik predstavlja kompleksan problem. Ove uvodne napomene su potrebne kako bi se razumeo kontekst koji u praktičnom smislu uslovljava, mada naravno nije jedini faktor, i našu analizu leksičke strukture srpskog znakovnog jezika. Osvrnućemo se i na neka opšta pitanja koja su relevantna za prikupljanje građe leksema u srpskom znakovnom jeziku.

Početni stupanj u deskripciji leksikološko-semantičkih i leksikografskih odnosa često podrazumeva, a to je slučaj i sa našim radom, etnometodološki pristup koji omogućava proveru leksičkog statusa pojedinih leksema od strane izvornih govornika i njihovog jezičkog osećanja koje se ispoljava kada ga pitate da prevede reč sa jednog jezika poput srpskog na znakovni jezik. U tom slučaju očekuje se da takav govornik upotrebi onu formu koja je neutralna, ili bar odgovara nekom neutralnom kontekstu. Građa koju smo koristili u ovom radu sastoji se od Video rečnika za gluve i nagluve Saveza gluvih i nagluvih Jugoslavije, objavljenog 1998. godine (ur. Savić, Lj.) u Beogradu, zatim elicitiranih iskaza dva izvornog govornika znakovnog jezika snimanih u periodu od šest meseci, u kojima su upotrebljavane reči iz video rečnika u kontekstu rečenica, ali su se, naravno, u tim rečenicama koristile i nove reči, koje nisu bile deo navedenog video rečnika.

Ova vrsta podataka ima svoje nedostatke (Polovina i Dimić, 2009), jer je elicitacijom dobijan prevod, te se informant ponekad ispravljao kako bi koristio formalne oblike (što je eksplicitno ponekad naznačavao a ponekad ne), dok rečnik koji smo koristili daje samo dekontekstualizovanu formu znaka, bez primera njegove upotrebe u kontekstu, gde su moguće varijacije (a tih varijacija nisu svesni uvek ni profesionalni lingvisti, a kamoli govornici nekog jezika). Međutim, moramo ovde napomenuti da i neki naizgled uobičajeni, neutralni kontekst nije uvek nužno jedini koji dovoljno dobro ilustruje upotrebu neke lekseme ili izraza, što je poznati problem u semantičkim istraživanjima.

Stav pojedinih govornika srpskog znakovnog jezika, koji se javlja u komunikaciji sa nama, čujućim govornicima srpskog jezika, ponekad pokazuje njihovu svest o višeznačnosti znakova-leksema, koji su najčešće homonimične, kao specifikumu njihovog jezika. Stoga je potrebno ukazati na sličnosti srpskog znakovnog jezika sa drugim jezicima, znakovnim i ne-znakovnim, kako bi se istakle opštelingvističke osnove tog jezika, ono što mu je zajedničko sa svim ostalim jezicima. Pošto svaki jezik ima i svoje specifičnosti, a znakovni jezik se može, zbog vizuelnog medija još u nečemu dodatno razlikovati od govorenih, ta obeležja takođe moraju da se odrede. Ukazujući na opštejezičke odlike i specifičnosti srpskog znakovnog jezika, najčešće se osvrćemo na sličnosti i razlike u odnosu na dominantni jezik sredine, u našem slučaju srpski jezik, ali naravno koristićemo primere i iz drugih jezika. Na početku ćemo ukazati na dva opšta pitanja relevantna za našu analizu leksičko-semantičkih odnosa u srpskom znakovnom jeziku u kontekstu započetog procesa njegove standardizacije: pitanje identifikacije leksema i citatni oblik i varijantnost leksema.

REČ I LEKSEMA

Dok se na prvi pogled relativno lako uočava pojedinačna reč u velikoj većini slučajeva, ipak postoje problemi u vezi sa identifikacijom reči i leksema u određenom broju slučajeva u svakom jeziku, pa tako i u znakovnim jezicima. Naime, neke, često veoma frekventne reči, koje su inače po drugim kriterijima posebne leksičke i sintaksičke jedinice, fonološki se pripajaju i izgovaraju sa drugom rečju i zajedno imaju samo jedan akcenat (takav je slučaj npr. enklitika u srpskom jeziku); semantički je teško nekad razlučiti da li se radi o dve ili jednoj leksemi koje označavaju jedan pojam (i to pod uslovom da je sam "pojam" moguće jasno definisati); ortografski kriterij takođe može biti nepouzdan (jedna ista leksema, npr. *postman* u engleskom se piše odvojeno, sa crticom, ili zajedno kako smo je mi napisali, a smatra se jednom leksičkom jedinicom); sintaksički kriterij koji počiva na "slobodi" reči u pogledu njene distribucije u iskazu takođe nije uvek jednastavno primenjiv kriterij.

Jedan od načina da lingvisti prevaziđu takve probleme je i razgraničavanje pojmova "reči" i "lekseme", te je "reč" pre svega sintaksička jedinica, dok se "leksema" koristi za semantičku vizuru. Tako je svaki pojedinačni oblik lekseme *otac* za sebe pojedinačna reč (*oca, ocu, očevi…*), dok se svi oblici te lekseme i sva značenja ("roditelj", "rodonačelnik neke ideje, pokreta" i sl.) smatraju samo varijantama osnovne lekseme. Pošto se u srpskom znakovnom jeziku, po našem mišljenju, ovaj problem naročito ispoljava kada su u pitanju složenice, o tome ćemo još govoriti kasnije u radu.

CITATNI OBLIK

Nije svejedno koji će se oblik staviti kao citatni oblik, odnosno odrednica u rečniku. Kao u svakom jeziku, i u srpskom znakovnom jeziku možemo govoriti o pitanju i osobinama citatnog oblika. Većina jezika je ustalila upotrebu određenih oblika koji se navode u rečnicima kao citatni oblici. Tako se u mnogim indoevropskim i drugim jezicima navode infinitivni oblik za glagole, nominativ za

imenice, a ponekad obavezno još neki oblik. Ovo poslednje u slučajevima kada je taj dodatni oblik indikator promena koje podrazumeva određena klasa reči (glagola, imenica, prideva i sl.). Ostali oblici određene lekseme navode se u slučaju da spadaju u kategoriju nepredvidivih u okviru opštih pravila jezika, odnosno da predstavljaju tzv. nepravilne oblike. Sve druge, manje bitne varijacije mogu se ispoljiti i kroz ilustrovane primere u rečniku datog jezika, što se posebno odnosi na više ili manje česte kolokacije, dok se frazologizmi najčešće navode na kraju odrednice.

Kategorija citatnih oblika mora se primeniti i u slučaju srpskog znakovnog jezika, s obzirom da se oblik znaka može promeniti u diskursu. U znakovnom jeziku, obično se kao citatni oblik uzima onaj koji govornik tog jezika pokaže kao prevodni ekvivalent zadate reči, u našem slučaju zadate reči srpskog jezika. Smatra se da je u tom slučaju govornik proizveo nemarkiran, neutralan oblik. Opis takvih citatnih oblika u američkom znakovnom jeziku daje Liddell (2003) koji, baveći se glagolima, ističe da je pokret kod glagola poput PITATI, DATI, NAREDITI, bez obzira da li počinje u prostoru ispred tela, inicijalnim kontaktom ruke sa telom, ili duž, od, ka stacionarnoj („slabijoj") ruci, uglavnom relativno kratak, usmeren neodređeno ka sredini prostora ispred tela. S obzirom da i druge vrste reči, odnosno lekseme sa imeničkim, pridevskim značenjima mogu biti modifikovane bilo u gramatičkom bilo diskursnom kontekstu, jasno je da je citatna forma ona kod koje se podrazumeva neka vrsta neutralnosti.

U srpskom znakovnom jeziku takođe uočava da citatna forma može biti neutralna i da ima slična obeležja kao i u američkom znakovnom jeziku, jer se oblici glagolskih leksema mogu znatno razlikovati u različitim kontekstima. Tako PUCATI može da bude jedan ili višestruki pokret u zavisnosti od prirode objekta, usmeren ka različitim referentnim pozicijama u datom diskursu, ali se citatni oblik ispoljava kao relativno kratak i jednokratan pokret. Ili ako je u pitanju pridev, izolovan, bez konteksta, on se pokazuje u „tipičnom" kontekstu, relativno neutralan. Tek njegova upotreba u drukčijim kontekstima pokazuje varijabilnost. Tako se pridevi: DUG, KRATAK pokazuju u rečniku samo kao jedan pokret a zapravo u zavisnosti od toga da li kolociraju sa: KOSA, KNJIGA, ULICA imaju različite oblike, odnosno varijante.

Stoga smatramo da i u srpskom znakovnom jeziku mora govoriti i imati na umu da postoji citatna, neutralna forma, neobeležena gramatičkim, odnosno diskursnim kontekstima.

Moramo dodati da nije uvek lingvistički uverljiva odluka da se odabere jedan oblik a ne drugi kada je u pitanju citatni oblik. U srpskom znakovnom jeziku, u nekim slučajevima, citatni oblik npr. glagola DATI, isti je kao i flektivni oblik za prvo lice, odnosno za iskaz JA DATI TI. Međutim to je neminovnost, jer različiti jezici pokazuju da je neutralnost neke forme lekseme, te stoga i njena citatna forma, stvar odluke i lingviste i govornika, osećaja šta je „tipična" forma i „tipičan" kontekst za njih, odnosno šta se može smatrati najvažnijom informacijom za uspostavljanje leksičke jedinice, odnosno odrednice u datom jeziku.

Bez obzira na navedene probleme, u ovom radu se bavimo prvenstveno leksičkim odnosima između citatnih formi, osim u slučajevima kada je za leksičke odnose potrebno osvrnuti se na određene modifikacije citatnih oblika.

FORMALNO-SEMANTIČKI LEKSIČKI ODNOSI

Dva najopštija tipa odnosa između jezičkih jedinica – paradigmatski i sintagmatski, pretpostavljaju da, u lingvističkoj analizi, možemo da posmatramo odnose po nizu različitih kriterija. Leksičko-semantički odnosi obuhvataju sličnosti i razlike između leksema unutar semantičkih paradigmi. Formalne, obličke paradigme, iako forma nikada nije nešto samo po sebi u jeziku, već povezana gramatičkom funkcijom ili nekim semantičkim obeležjem, mogu se posebno posmatrati. Ipak, znakovni jezici imaju dve pretežno formalne specifičnosti za koje smatramo da im treba posvetiti pažnju u ovom delu rada, jer su relevantne za opis leksike znakovnog jezika. To su simultanost jezičkih obeležja u vizuelnim znacima i ikoničnost jezičkog znaka.

SIMULTANOST

U strukturalnoj lingvistici se smatra da je jedno od obeležja jezičkog znaka linearnost. Jezičke jedinice se nižu u iskazu jedna za drugom u govorenom jeziku, a u znakovnom jeziku fonološka obeležja se istovremeno realizuju.

Kada se poredi fonološki i leksički nivoi u znakovnom jeziku jedna leksema-znak ostvaruje se: oblikom šake, lokacijom, orijentacijom i pokretom, a distinktivnost tih elemenata, odnosno obeležja se, kao i u govornom jeziku, utvrđuje na osnovu promene značenja koja nastaje supstitucijom jednog obeležja drugim. Pored osnovnih manuelnih obeležja, za leksiku mogu biti značajni i nemanuelni znaci: torzo, odnosno položaj tela, pogled očiju, usta i facijalne ekspresije, jer mogu biti distinktivni u ponekim slučajevima. Nemanuelna obeležja zajedno sa znakom-gestom često se udružuju doprinoseći ne samo leksičkom već i rečeničnom značenju (Liddell 1980)

Navešćemo neke primere iz srpskog znakovnog jezika. Znakovi mogu da se proizvode sa dve ruke ili jednom: leksema VOZ, na primer; zatim znakovi kod kojih je jedna ruka stabilna dok druga čini pokret: ODLUČITI; samo jedna ruka: TREŠNJA; zatim nemanauelni znak paralelan sa gestom: ČUDITI SE, gde se inače isti znak kao za PROBUDITI SE kombinuje sa distinktivnim širenjem očiju i podizanjem obrva, itd. U svim ovim primerima važno je istovremeno prisustvo više karakterističnih formalnih vizuelnih obeležja, što važi za ceo leksikon srpskog znakovnog jezika.

U srpskom znakovnom jezku takođe je moguće posmatrati različite paradigmatske odnose koji su bazirani na formi i značenju, samo značenju ili samo formi. Takva grupisanja postoje i u drugim znakovnim jezicima, i ponekad se nazivaju porodicama znakova (Klima and Bellugi (1979:81). Neki znakovi naime, imaju formalno zajednički oblik šake, neki sličan pokret, neki poziciju.

Tako se mogu grupisati znaci kod kojih je oblik šake zajednički: ispružen kažiprst, a šaka stisnuta, svi prsti stisnuti u šaci, svi prsti ispruženi, šaka poluotvorena itd. (znakovni jezik može da koristi nekoliko desetina oblika šake kao distinktivne od mnogo većeg broja mogućih). Može da se uspostavi veza između oblika šake i značenja, te ispruženi prsti a šaka zaokružena u srpskom znakovnom jeziku moža da se koristi za lekseme: SVETLO, LAMPA, SUNCE. Dalje, pokret je isti kod leksema: DESNO i LEVO, samo je smer različit, a ostali elementi forme

su slični. Lokacija može biti ista, kao u leksemama: SUSRET, PROBLEM, oba ispred tela. POZICIJA. Mogu se utvrditi neke sličnosti između skupova leksema koje zauzimaju istu poziciju: ispred lica, ispred tela, sa strane, kao stacionarni znakovi i kao početak ili kraj pokreta. To vidimo kod leksema vezanih za jelo i piće: PITI, JEST, VODA, SLADAK, KISEO, i sl., kod donjeg dela lica; ako su u pitanju mentalni procesi: PAMET, MISLITI, INTELIGENTAN, ZABORAVITI, SANJATI, u predelu čela; osobine „srčanosti" u predelu grudi: SRETAN, HRABAR, OPASAN; naredbe od grudi ka prostoru ispred tela, odnosno pokreti koji se završavaju ispred tela: BESAN, OZBILJAN, STVARAN, ZAISTA.

Međutim, ako se pažljivije pogledaju navedeni primeri, postojanje formalne sličnost u jednom obeležju, ne znači nužno da postoji i sličnost u značenju. Ako grupi SVETLO, SUNCE dodamo leksemu BES, već se potire semantička jedinstvenost forme i značenja. Dalje, znaci po formalnim obeležjima veoma slični, na primer OVDE i DOLE (isti je pokret, oblik šake i pozicija samo je kod OVDE možda nešto kraći pokret i dupliran, bar u citatnoj formi), a oba spadaju u domen prostornih priloga, ipak imaju sasvim različita značenja i upotrebu.

Posebno se može govoriti o negaciji kod reči poput NIKO, NEMOJ, NE u složenicama i NE kao negaciji (NE+MOGU,). Iako je formalna strana ista u svim slučajevima, smatramo da kontekstualno može biti uslovljena jačina i dužina pokreta, te oštrija negacija ili zabrana može imati brži i snažniji pokret. Za razliku od lekseme NE koja ima polisemičnu ulogu u znakovnom jeziku, leksema: NIŠTA nema sličnosti sa ostalim negativnim oblicima, poseban je znak po svojim formalnim obeležjima.

Da se forma i značenje prepliću na kompleksne načine u jezicima jasno je. Ali o linearnosti i simultanosti jezičkih obeležja u jednom jezičkom znaku, pa i leksemi može se govoriti i kada su upitanju govoreni jezici. U njima takođe postoji simultanost, te se na nivou fonema govori o skupu obeležja koja je „sačinjavaju" i koja se simultano realizuju, simultana su i prozodijska obeležja koja su u nekim jezicima i na leksičkom (srpski, švedski) i na gramatičkom nivou distinktivna, zatim druga prozodijska obeležja kao relevatna i objedinjuju nizove drugih jezičkih jedinica. Ako se tome dodaju još i paralingvistički verbalni elementi u komunikaciji, kao i gestovi kao prateći i drugi neverbalni elementi, uključujući pogled očiju, položaj tela, facijalna ekspresija i sl. u analizu govorenog jezika, jasno je da simultanost određenih formalnih obeležja važi za sve jezike, znakovne i ne-znakovne.

IKONIČNOST

Drugo obeležje jezičkog znaka u strukturalnoj lingvistici je arbitrarnost, odnosno neikoničnost. Mnogo se raspravljalo o ikoničnosti znakova-reči u znakovnim jezicima. S jedne strane, čujućima se, kada se upoznaju sa nekim znakovnim jezikom, kada im se pokaže neki znak i kaže šta znači, čini da on na neki način zaista predstavlja ako ne sliku, onda bar stilizovani obris predmeta koji se označava znakom.

No podsetimo se da su još u antici filozofi, a kasnije i filolozi, pa naročito etimolozi, tragali i za „prirodnom" vezom između forme reči u govornim jezicima i njihovim značenjem. Jedan od puteva da to dokažu bilo je traganje za prvobitnim,

tzv. neiskvarenim oblikom reči koji je bio na neki način, kako su pretpostavljali, ikoničan. Iako je i tada i nadalje postojala i druga struja, tek je savremena strukturalna lingvistika zauzela stav da je jezički znak arbitraran. Iako ima pokušaja da se opovrgne suštinska arbitrarnost ljudskog jezika, svi ti pokušaji počivaju na izvesnom proširenju značenja pojma ikoničnosti. Kao što je jedan od ključnih dokaza za arbitrarnost činjenica da se jedna ista pojava označava sasvim različitim skupovima glasova na različitim jezicima (*pas* na srpskom, na drugim, *dog, Hund, chien, sobaka*, itd.) u ne-znakovnim jezicima, tako isto se za iste pojave nalaze razlike u formi znaka na različitim znakovnim jezicima. Npr. u mađarskom znakovnom jeziku citatni znak za mačku je pokret koji liči na grebanje vrhovima prstiju jedne ruke po nadlanici druge ruke, a u srpskom znakovnom jeziku pokretom se „oslikava" šapa kako „umiva" mačje lice. Dovoljno je pitati nekoliko govornika srpskog jezika šta misle da recimo znak mađarskog znakovnog jezika znači, pa se uveriti da on nije baš preterano ikoničan (uobičajeni odgovori: grebati, češati).

Dakle, kada govornici koriste svoj govoreni jezik, pokreću i ruke, gledaju u raznim pravcima, smeškaju se, mršte, dižu obrve, pokazju prstima na nešto u okruženju. Radi se pratećim gestovima i drugim neverbalnim znacima koji prate govor. Ti znaci mogu biti: ikonički, metaforički, deiktički i ritamski. Najvažnije pitanje je koliko su ti gestovi prirodni nasuprot konvencionalnom. Za znakovni jezik je to bitno jer neki istraživači tvrde (Taub, 2004) da je za poređenje govorenih i znakovnih jezika važno razmatrati odnos govornog jezika ne kao čistog zvuka, već uz sve prateće elemente neposredne komunikacije licem u lice. S tim se slažemo i mi, i smatramo da se otvara i polje obrnutog istraživanja, kakav je odnos pisanog, recimo srpskog jezika i njegovih suprasegmentnih grafemičkih obeležja i znakovnog jezika.

Da određeni broj ikoničkih znakova nekim obeležjem svojim "prirodno" povezuju svoju formu sa značenjem postoji u svim jezicima, relativno je lako pokazati (onomatopeje, npr.). Ipak, smatra se da je ljudski jezik u svojoj osnovi arbitraran, jer ako se u slučaju konkretnih zvukova i oblika iz prirode može očekivati neki stepen ikoničnosti, to je mnogo teže činiti kada su u pitanju apstrakcije.

Od začetka kognitivne semantike, odnosno lingvistike, o različitim vrstama ikoničnosti i u govornim jezicima, ali i u znakovnim, ponovo su aktuelizovana pitanja slikovne veze između forme i značenja. Naime, sredinom sedamdesetih godina prošlog veka a naročito od objavljivanja knjige *Metaphors we live by*, 1980. godine, dodavanje novih značenja, ili proširenje značenja postojećih leksema, odvija se po shvatanju Johsnona i Lakoff-a, putem metaforizacije, ali i metonimije, shvaćenih u veoma širokom smislu.

Po shvatanju ovih kognitivista govornici nisu svesni u kojoj meri su za kogniciju i jezik, kao deo te opšte kognicije, važni procesi metaforizacije i metonimije. Oni su sinhronijski mehanizmi, a naziv kognitivna semantika u okviru koje se razmatraju ti mehanizmi potiču od shvatanja kognitivista da se radi o pre svega kognitivnim procesima kojima mi jednu pojavu, najčešće se misli na apstraktne pojave, objašnjavamo, spoznajemo, preko neke druge, konkretne pojave sa kojom ima sličnosti. Osnova te metaforizacije je u našem prevashodno fizičkom okruženju, okruženju drugih ljudi, konkretnih predmeta, radnji i događaja. Ti osnovni koncepti fizičkih predmeta, živih organizama i ljudi su nam poznati. U

ovoj teoriji, kao i u drugim kognitivnim teorijama jezika, veliki značaj se pridaje prostornm fenomenima, mentalnim slikama, shemama koje proističu iz našeg fizičkog iskustva, interakcije tela sa okolinom.

Gestovi kao prateći elementi verbalnog, govornog jezika i lekseme u znakovnom jeziku pokazuju slične osobine koje tretiraju kognitivisti. U pratećim gestovima u verbalnoj komunikaciji, često koristimo gestove kojima se pravac u vis, na gore, označavaju pozitivni pojmovi: *pobeda, radost,* i sl. i obrnuto: ono što je praćeno pokretima na dole označava: *poraz, nisko*, *tužno* i sl. Slična metaforizacija se ispoljava i i u znakovnim jezicima, prema Wilcox-u (2001).

Možemo potražiti u leksikonu srpskog znakovnog jezika primere pozitivnih i negativnih elemenata značenja koji se ikonički pokazuju pokretom na gore – pozitivni su INTELIGENTAN, NASMEJAN, PONOSIT, ČUDAN, itd., i znak-leksema ima u sebi usemerenost ka gore, dok su negativni: NAIVAN; SUMNJIV; LENJ; ali i OZBILJAN, itd, a kod ovih znakova-leksema pokret je usmeren na dole. Na osnovu ovakvih primera moglo bi se zaključiti da postoji zajednička pozitivna, „na gore" i negativna „na dole" nit. Ali kao i kod drugih grupisanja ovog tipa nalazimo primere koji se ne uklapaju u navedenu shemu: leksema LEP u srpskom znakovnom jeziku pokazuje se znakom u kome pokret ide na dole, ISKREN takođe, a ne može im se lako pripisati „negativno" značenje. S druge strane znakovi za BESAN, ZABORAVAN imaju pokret na gore iako ova značenja imaju negativnost kao jednu od semantičkih obeležja.

Ovi naši primeri su navedeni kao pokazatelji koji mogu biti relevantni za utvrđivanje leksičko-semantičkih odnosa u srpskom znakovnom jeziku. Svakako da bi bilo dobro nastaviti takva istraživanja u budućnosti. Moramo ipak da kažemo da se ovi primeri razlikuju od primera koje daje recimo Wilcox (2000) čije analize metaforizacije u američkom znakovnom jeziku počivaju na intervjuisanju govornika kojima se eksplicitno traži da kažu, na primer, sa čime mogu da porede procese "komunikacije" i "mentalne" procese, i na osnovu njihovih zapažanja se potvrđuje metafore tipa: UM JE SADRŽIVAČ, KOMUNIKACIJA JE PUTOVANJE. Većina primera pak, u izučavanim govornim jezicima nalazi zapravo u kontekstima upotrebe reči u diskursu. Na primer, ako se pogledaju rečenice: *Vaš dokaz ukazuje na sledeće, Moramo sada da se zaustavimo na ovoj tački, Do konačnog razrešenja problema stići ćemo teško, Da li me pratite*, itd., koji se mogu javiti u nekoj raspravi, zaključićemo na osnovu "stizanja" do razrešenja, "zaustavljanja", "ukazivanja", "praćenja", da lekseme koje spadaju u domen rasprave "potiču" iz domena PUTOVANJA. S obzirom na različite tipove jezičkog materijala korišćenog u našem radu i u navedenoj knjizi o moetafori u znakovnom jeziku, kao i u radovima o metafori u govorenim jezicima, pozabavićemo se još samo metonimijskim odnosom, pošto nam se on čini relevantnijim za naš korpus.

Primećeno je u literaturi da se pogotovo metonimijski odnosi mogu smatrati ikoničnim. Tako Wilcox tvrdi da je metonimijska reprezentacija jedan način da se ukaže na nearbitrarnost jezikog znaka u znakovnom jeziku (Wilcox, 2000: 86) citira lingviste koji takođe smatraju da je prosto nemoguće u opisu američkog znakovnog jezika izbeći ukazivanje na ikoničnost. Štaviše, govori se o direktnim ikoničnim reprezentacijama (crtanje obrisa predmeta "ušiju" za ZECA, pokazivanje na nos kada se kaže NOS) i sl. Moramo međutim da napomenemo ovde, pre nego što ukažemo na ovu vrstu moguće ikoničnosti u srpskom znakovnom jezi-

ku, da je pokazivanje prstom pouzdano uspešan pokazatelj na šta se odnosi takav znak uglavnom u slučajevima kada već znamo da je to taj znak (klasičan problem tzv. ostenzivnih definicija značenja). Da navedemo samo jedan primer, ako neko izgovori *Ovo je krg*, a pri tome niko od sagovornika ne razume tu novoizmišljenu reč, a pri tome pokaže prstom sa naše leve strane, da li će sagovornici razumeti na šta se odnosi ta reč? Na zid sa leve strane? Nešto na komodi koja se tamo nalazi? Deo slike iznad komode? Najverovatnije ne).

Primeri koji u znakovnom jeziku podležu ovoj metonimijskoj analizi možemo naći u mnogim domenima rečnika znakovnog jezika. Tako recimo leksički znakovi za životinje u srpskom znakovnom jeziku mogu svrstati u ikonične znakove metonimijskog tipa po tome što "ispisuju" jedan deo predmeta: za PTICA pokazuje se znak koji oslikava kljun, slično za leksemu ZEC pokazuju se uši, za SLON surla, za ŽIRAFA izdužen vrat. Ipak obrisi dela tela ne koriste se za KRAVA, VAŠKA, već se u oba slučaja koriste pokreti koje ljudi koriste za "mužu" odnosno "istiskivanje" u slučaju vaši, dok se kod leksema MEDVED i PINGVIN rukama imitiraju pokreti koji su tipični za njihovo kretanje. Odabrali smo ove primere kao karakteristične, jer nam se čini da je u nekim leksičkim skupovima lakše naći metonomijske primere, nego u drugim.

Manje oblici, a više karakteristični pokreti za označene radnje koriste deo radnje da označe radnju uopšte. Prilično je vidljivo da lekseme-znakovi za: PRATI, KUPATI SE, BRISATI, ČEŠLJATI i slične radnje ilustruju karakteristične pokrete. Detaljnije ćemo to pokazati na primeru PRATI. Dok je citatna forma samo za PRATI "slika" pokreta koji pravimo trljajući veš (stisnute šake jedna naspram druge se dva tri puta se taru), pa taj isti pokret ulazi u složenicu kojom se označava VEŠ MAŠINA. Znakovi za PRATI ZUBE, PRATI SUDOVE predstavljaju pokrete kojima se ilustruje pomeranje četkice za zube prilikom pranja zuba odnosno pranje tanjira rukom.

Nisu svi skupovi leksema jednako podložni oceni da se radi o ikoničkim znakovima. Već je govoreno u literaturi o stepenu ikoničnosti i metonimičnosti znakova u znakovnom jeziku. Navešćemo da Johnston i Schembri (2006), dajući svoju skalu stepena ikoničnosti na: transprantne, tarnslucentne, opskurne i mutne, takođe ističu da su znakovi-lekseme manje ili više ikonične. Zapravo oni znakovi koju su najjasniji čini najviše 5 procenata svih znakova u njihovom, australijskom znakovnom jeziku. Mi ne možemo govoriti o procentima, ali je sigurno da je mali broj onih koji u srpskom znakovnom jeziku mogu biti prepoznatljivi govornicima srpskog jezika, a čak ni svi ti znakovi nisu ikonični po svojoj formi: DOBAR, ODLIČAN, PITI, PISATI, VOZITI (AUTO). U drugu grupu bi spadali znakovi poput MIRIS, RODITI, CVET, dok bi ostali bili u grupi onih kod kojih je ikoničnost gotovo ili sasvim neprepoznatljiva: SLOBODNO, ZABRANJENO, PROBLEM, TREBA, i sl.

Pored ikoničnosti leksema, napomenućemo ovde, samo ukratko, pošto to nije tema ovog rada, da je moguće je, i u okviru kognitivne semnatike, govoriti o motivisanosti, odnosno ikoničnosti nekih gramatičkih kategorija. Tako se referencijalni glagolski sistem pokazuje kao tipična deiktička kategorija ne samo kada su upitanju prvo i drugo lice, već se deiktička referencijalnost uspostavlja i između glagolskih uloga, o čemu je dosta pisano u literaturi (za američki znakovni jezik na primer Liddell, 1990, za srpski znakovni jezik Polovina, Dimić, 2009). Takođe

se i glagolska kategorija vremena posmatra kao sredstvo koje uspostavlja vezu između mentalnih prostora kojim se sagovornici u komunkaciji kreću, pomerajuću svoje težište sa tačke na tačku. Dakle, i u govornim jezicima i u znakovnim jezicima, moguće je pokazati određeni stepen ikoničnosti u gramatičkim i diskursnim kontekstima.

Za nas je ovde interesantan primer glagola PASTI koji se u znakovnom jeziku pokazuje kao varijantan u zavisnosti od konteksta, da li je u pitanju iskaz popud DRVO PADA; ZGRADA PADA, PASTI ISPIT, PASTI U NESVEST i sl. s obzirom da se oblik menja u zavisnosti od toga šta i gde se pada. Kao i u prevodima srpske reči za PRATI može da se postavi pitanje da li se radi o različitim rečima, kontekstualno uslovljenim varijantama reči i da li to možda proističe iz neke inherentne ikoničnosti iskaza širih od pojedinačnih leksema.

Kakav god stav zauzeli u vezi sa pojavama nelinearnosti i nearbitrarnosti leksema u srpskom znakovnom jeziku, iz navedenih primera vidi se da je potrebno još dosta analiza posvetiti ovim pitanjima, jer su ona značajna i za dalju analizu leksičko-semantičkih odnosa.

SEMANTIČKA POLJA

U lingvistici se polazi od pretpostavke da je celokupan jezički sistem strukturiran na različitim nivoima. Između ostalog, leksička polja su skupovi koji predtsvaljaju hijerarhijsko ustrojstvo leksikona jednog jezika, te se u okviru njih zapravo može se govoriti o užim i širim značenjima, o sličnostima, suprotnostima, preklapanjima značenja. Leksičko polje se odnosi na grupu reči koja pokriva jedno konceptualno, semantičko polje, to semantičko polje ulazi u neko šire leksičko polje i tako se stvara hijerarhija kojom se obuhvata u krajnjoj analizi celokupno leksičko-semantičko ustraojstvo jezika. Iako se danas smatra da se ne može lako sve objasniti u jeziku pojmom semantičkog polja, i da je metodološki koristan samo za neke konkretne i pojedine apstraktne skupove koncepata, nije prestalo zanimanje za ovu vrstu pogleda na semantičke jezičke pojave.

Jedna od čestih tema istraživanja u domenu leksičkih polja su porodični odnosi, u lingvistici s jedne strane, zato što jasno ukazuju na jezičke razlike između različitih jezika, te signaliziraju govornicima da više reči stranog jezika pokriva isto polje koje u maternjem može imati manje reči, i obrnuto. Leksičko polje je intersovalo i mnoge kulturne antropologe, jer, kako se smatra, iako u biološkom smislu nema razlike u pogledu rađanja, u kulturnom pogledu način organizacije porordice, kao bazične jedinice društva, počiva na tradiciji i kuluturi. Osnovno sredstvo za istraživanje porodičnih odnosa je upravo jezik. Ovu paralelu pravimo i stoga što srpski znakovni jezik, razumljivo, možemo očekivati da više liči na srpski jezik, nego recimo na engleski.

Osnovni leksikon srpskog znakovnog jezika sadrži lekseme za OTAC, MAJKA, DEDA, BABA, SIN, SESTRA; BRAT, TETKA; UJAK; STRIC. Interesantno je da se UJAK I STRIC, kao i u srpskom, razlikuju.Razlika u odnosu na srpski jezik je što srpski znakovni jezik ima samo oznaku za SIN, ali ne i za ćerku. Takođe možemo navesti lekseme-znake za "oženjen" i "udata", koji se u engleskom recimo, ne razlikuju (*married* u oba slučaja), dok u srpskom jeziku postoje dva različita termina: *oženjen* i *udata*, u srpskom znakovnom jeziku, u citatnoj formi, za

markirani, ženski oblik može se upotrebiti, OŽENJEN + PRSTEN (za "udata"). Neki pak znakovi imaju obličke sličnosti, poput znakova za BRAT i SESTRA, (za sestru kazuju trljanjem dva palca naizmenično, dok se za brata takođe upotrebe dva placa ruku ali tako da se dva puta dotaknu međusobno). Uzgred da napomenemo da se u nekim slučajevima upotrebe ovih leksema nije striktno ispoljavalo navedeno pravilo upotrebe. Interesantno je i kako se UJAK i STRIC pokazuju znakovima u oblasti vezanim za majku, odnosno oca: ŽENA, MAJKA i TETKA, ali i UJAK, svi se pokazuju sa strane tela, dok je STRIC u oblasti brade, odnosno donjeg dela lica, slično sa DEDA, OTAC (doduše znak je iznad brade, ali ipak blizu, sličan vrćenju brkova) i OČUH.

Drugi primer leksičkog polja koje se dosta razlikuje od leksičkog polja u srpskom jeziku je leksičko polje domaćih životinja**.** Na osnovu naših saznanja srpski znakovni jezik ima manje leksema za životinje nego u srpskom jeziku, a pogotovo manje raznovrsnih leksema za domaće životinje. Tako iako postoje lekseme za PAS, MAČKA, KRAVA, KONJ; MAGARAC, ne postoje odgovarajuće lekseme za označavanje životinje muškog i ženskog pola, odnosno njihove mladunce. Tek kod: KOKOŠKA; PETAO; PILE su posebni znaci, a mogu i OVAN i OVCA da se razlikuju, dok je znak za JAGNJE najverovatnije kombinacija leksema MLAD + RUNA. Ostale distinkcije između muškog i ženskog pola, ukoliko su uopšte potrebne, čini se, mogu napraviti jedino uz dodavanje leksema za MUŠKO, odnosno ŽENSKO.

Leksička polja se uređuju dalje prema leksičko-semantičkim odnosima sinonimije, antonimije i hiponimije, odnosno sličnosti i razlika među leksemama unutar leksičkog polja. Međutim za leksikon jednog jezika važni su, a pogotovo kasnije za leksikografsku obradu, i odnosi polisemije i homonimije, pa ćemo prvo nešto reći o ovim odnosima.

POLISEMIJA I HOMONIMIJA

U slučaju ovih leksičko-semantičkih odnosa radi se o višeznačnosti jedne iste lekseme kada je u pitanju polisemija (*otac* u značenju „roditelja" i u značenju „rodonačelnika neke ideje, pokreta", itd.), odnosno o dva značenja jednog istog oblika koji tretiramo kao dve lekseme koje, u principu, imaju slučajno poklapanje oblika kada se radi o homonimiji (*kosa* kao „deo tela", i *kosa* kao „alatka za košenje trave"). Među semantičarima i leksikografima opšte je poznata činjenica da je teško napraviti razliku između ovih pojava u svim slučajevima u jednom jeziku. Obično se ističe dijahroni kriterij kao mogućnost razlikovanja dveju pojava, ali je njega nekad teško utvrditi, a što je još važnije, govornik jednog jezika nije upoznat sa etimologijom, osim u veoma malom broju slučajeva, a čak i to njegovo znanje je dosta nepouzdano, pošto može biti rezultat popularne, laičke etimologije.

Otuda se kao primarni kriterij uzima da li postoji bliskost između više značenja jedne lekseme, i tada se smatra da je u pitanju polisemija, ili su značenja vrlo udaljena, nespojiva, te se tretiraju kao homonimi. Leksikografima je pitanje razgraničenja posebno važno, jer se više značenja jedne iste lekseme nabrajaju u okviru jedne odrednice, a homonimne lekseme se razdvajaju kao posebne odrednice. Tako na primer, u Rečniku SANU, za leksemu *mera* navedeno je osam značenja: 1. standardna veličina, [...] 2. dimenzija, [...]količina, iznos, [...] obim

stepen [...] dozvoljena granica [...] ravnoteža [...] 3. količina izmerene robe, [...] 4. predmet koji služi za merenje [...] 5. broj [...] veličina (mat.), 6. metrička jedinica [...] takt, 7. sredstvo, postupak [...] 8.namera, cilj [...]. Međutim postoji i posebna leksema *mera* (doduše sa drugim akcentom) koja je potekla iz turskog jezika i označava..."pašnjak u zajedničkom posedu" [...]. Ona je predstavljena kao posebna odrednica. Za leksemu *mir*[1] navedeno je 10 značenja, ali su kao *mir*[2] poreklom iz ruskog sa značenjem „svet" i zastarelo *mir*[3] poreklom iz latinskog sa značenjem „zaštitni bedem"... date posebno indeksirane odrednice. Od deset navedenih značenja *mir*[1] samo je jedno značenje (osmo po redu) gotovo bez ikakve veze sa ostalim jer je tu istaknuta regionalna upotreba te reči u značenju „brašno".

Ovakvi primeri polisemije i homonimije su brojni u rečnicima svih jezika. Proučavajući rečnike srpskog jezika Dešić (1982) je naveo da postoji tendencija da se polisemija više javlja kod domaćih reči, i da su to one koje su frekventne u upotrebi. Takođe se pretpostavlja da postoji regularnost u stvaranju i proširivanju značenja leksema figurativnom upotrebom u različitim kontekstima, o čemu smo ponešto rekli govorili u odeljku o ikoničnosti.

I u srpskom znakovnom jeziku polisemija i homonimija su uobičajene pojave. Tako se znak za OTAC može upotrebiti u značenju „narod", „nacija, „ljudi". Ili reč koja označava ŽENSKO može da označi i „devojčicu" i „ćerku" i „minđušu". Dok su prva tri značenja veoma bliska, „minđuša" je udaljenije značenje, ili možda i osnovno značenje od koga su izvedena ostala tri značenja. Međutim utvrđivanje prvobitnog značenja nije ni u drugim jezicima uvek moguće (Gortan-Premk, 2004). Tako u našim primerima iz srpskog znakovnog jezika postavljalo se pitanje u nekim slučajevima da li se radi o polisemiji, kao kod leksema: STIDETI SE i KISELO, koje se predstavljaju istim znakom, s obzirom da bi se mogla pretpostaviti veza između emocija i telesnih oseta i osećanja kao što to čine kogntivni semantičari (Lakoff, 1997), ili se radi o homonimiji pošto se ta veza čini ipak dosta nategnutom (zašto se ne bi stidljivost mogla povezati sa nekim drugim pokretom tela, crvenilom u licu i sl.?).

Smatramo da je značajno ukazati na ova opšta pitanja odnosa polisemije i homonimije jer nam se činilo u razgovorima sa našim infromantima da imaju stav da su znakovni jezici posebo polisemični. Međutim, kada bi se leksičkoj polisemiji u svakom jeziku dodala i strukturna polisemija pokazalo bi se lako da je to osobina svih jezika i to u velikoj meri, a razlog što te pojave ne uočavamo lako u našem svakodnovnom razgovoru i komunikaciji je činjenica da uvek komuniciranom u okviru nekog konteksta, a kontekst je osnovni i veoma uspešan način za prevazilaženje problema odlučivanja koje se značenje, od svih mogućih, upotrebljava.

SINONIMIJA

S obzirom da apsolutnih i potpunih sinonima u jeziku retko nalazimo, obično se govori o rečima koje imaju manje ili više slično značenje. Kao pravi sinonim bismo mogli da uzmemo dva znaka za ime dana: ČETVRTAK, ali podataka nemamo dovoljno da utvrdimo da li se ta dva znaka dominantno upotrebljavaju u nekim sredinama, a nekim ne, ili su sasvim fakultativno zamenjivi u svim kontekstima. U slučaju tri znaka za ŽENA, prvi znak je ispravljena šaka dodiruje

struk sa strane, dlan na dole, drugi znak polusavijena šaka, prsti svojom spoljašnjom stranom dodiruju struk opet sa strane tela, i treći znak kojim se prati oblik ženskih grudi, - čini se da se radi o različitim stepenu kolokvijalnosti, te je ovaj poslednji znak najkolokvijalniji. I navešćemo još jedan slučaj, leksema MAČKA može da se pokaže znakom kojim se imitira „umivanje" mačke, da se pokažu „brci" mačke, i karakterističan pokret „grebanja" šapom mačke. Prema našem saznanju drugi pokret „brci" se prvi usvaja kod dece koji usvajaju znakovni jezik kao maternji, kasnije prelaze na upotrebu drugog znaka „umivanja". Leksema CIPELA ima dva znaka. Jedan se pojavio u citatnoj formi u Rečniku saveza gluvih i nagluvih Jugoslavije, a drugi u kontekstu rečenice "Kupila sam cipele i čizme", u okviru koje je CIPELA iskazana samo početnim slovom. Izgleda da je navedena rečnička odrednica bila posebno stvorena za potrebe "bogaćanja" rečničkog fonda u srpskom znakovnom jeziku. Ovakve primere, a pogotovo tumačenja, trebalo bi proveriti na većem uzorku, ali navodimo ih kao ilustraciju tipičnih razgraničavanja upotrebe sinonima koji odgovaraju razgraničavanjima u drugim ne-znakovnim jezicima, gde se sinonimi zapravo upotrebljavaju u različitim regionalni, socijalnim, stilskim i situacionim varijetetima.

ANTONIMIJA

Paradigmatski odnosi koji obuhvataju i formalne i semantičke karakteristike naravno obuhvataju i antonime. Tako pojedine reči-znakovi poput DATI – UZETI, suprotstavljeni su i formalno po pravcu pokreta: „dati" je označen pokretom od govornika ka lokaciji (sagovorniku ili u stranu) koja je recipijent, a „uzeti" ka govorniku, odnosno u stranu ka lokaciji obično diskursno označenom recipijentu. Sličnih primera sa samo jednom formalnim obeležjima koji sikazuje suprotnost između antonima možemo naći još u srpskom znakovnom jeziku: ISPOD i IZNAD, SVETLO i MRAČNO, itd. Antonimi mogu biti i lekseme koje su po više parametara različite: DALEKO i BLIZU, KRAJ i POČETAK i sl.Takođe se može govoriti o odnosima antonimije, suprotnosti, koja se osvaruje upotrebom negacije NE: TREBA i NE TREBA, UREDAN, NEUREDAN itd.

Postoji više podtipova antonimije o kojima se govori u literaturi (Palmer, 1981). Za nas je interesantne podela na gradabilne i negradabilne, a u okviru ovih drugih osvrnućemo se na jedan primer iz domena relacionih antonima.

Gradabilni antonimi su oni kod kojih je moguća gradacija, stepenovanje, odnosno poređenje. Uglavnom se radi o pridevskim i priloškim značenjima, te se pridevi mogu komparirati gramatičkim sredstvima kao u srpskom jeziku: *debeo, deblji, najdeblji, i* (pa i *podebeo, predebeo*) ili intenzifikatorima: *veoma debeo, zdravo debeo* i sl. U srpskom znakovnom jeziku semantičke grupe znakova koji se mogu stepenovati bilo gramatičkim sredstvima: DEBEO, VIŠE DEBEO, JOŠ VIŠE DEBEO, bilo intenzifikacijom pokreta ili u slučaju lekseme DEBEO i distancom između dve ruke, takođe pokazuju veliku varijabilnost i sposobnost da se iskažu razne vrednosti na skali poređenja duž odgovarajuće dimenzije. Pored toga, lakše, od govornog srpskog, mogu da iskažu standarde tih dimenzija: DEBELA KNJIGA i DEBELA OSOBA imaju različite „standardne" dimenzije. To je sasvim u skladu sa činjenicom da se i u govorenim jezicima implicitno podrazumeva standard, čak i u osnovnom obliku prideva: *velika* kuća je za nekog,

ili u nekoj sredini, *mala* u zavisnosti od standarda koji imamo u svom znanju o kućama. Značajno je što se u ne-znakovnom srpskom i znakovnom srpskom jeziku očito mogu naći razlike u eksplicitnosti izražavanja standarda u različitim leksičkim oblastima.

U srpskom znakovnom jeziku postoje i negradabilni antonimi: KUPITI i PRODATI, VENČAN i RAZVEDEN, KRAJ i POČETAK. U ove negradabilne spadaju i pridevi koji se ne mogu stepenovati (osim u prenosnom smislu: *živ* i *mrtav*), imenice, prilozi, glagoli. Ono što su u jednom jeziku antonimi: *udata* i *oženjen*, odnosno *žena* i *muž* u srpskom, u drugom jeziku ne mora da bude grupa antonima: engleski ima samo *married*, i *wife* i *husband*, dok srpski znakovni jezik ima dva znaka: VENČATI odnosno SUPRUŽNIK u opštem smislu. Jednim od znakova se imitira stavljanje prstena na odgovarajući prst, za drugi znak se dlanovi ruku sastavljaju kao u pozdravu, zatim isti pokret se ponovi, samo se promeni orjentacija ruku (leva na desnu, pa desna na levu, ili obrnuto). Ono što je interesantno jeste da oba znaka mogu da zamene jedan drugog u kontekstu: JA SAM UDATA/OŽENJEN. OVO MOJ SUPRUG/SUPRUGA. Po našim podacima, znak za „prsten" i znak za „VENČATI SE" mogu da se jave i u prvoj i u drugoj rečenici naizmenično, a može biti upotrebljen i samo jedan od njih u obe rečenice. Sve varijante će biti razumljive govornicima znakovnog jezika.

HIPONIMIJA

Iako je hiponimija, kao odnos između leksema sa opštijim i posebnim značenjem jedna od ključnih za utvrđivanje hijerarhijskih odnosa između leksema u nekoj paradigmi, njoj je malo posvećeno pažnje u lingvističkoj literaturi uopšte. Jedan od razloga što je to tako je činjenica da, dok se u oblasti porodičnih odnosa, biljaka i životinja relativno lako uspostavlja hijerarhija, mada i u tim poljima ona nije savršeno simetrična, u mnogim drugim domenima daleko je teže uspostaviti tu hijerarhiju. Može se recimo govoriti o odnosu između leksema OSOBA – ŽENA - MAJKA kao skupu u kome se ide od opšteg značenja ka sve posebnijem, ali kako uspostaviti odnos unutar apstraktnih pojava, kako se prelamaju različiti skupovi u hijerarhijama, sve su to pitanja na koje je teško odgovoriti. S druge strane, s obzirom da se mnogi rečnici znakovnih jezika prave po principu tezaurusa, odnosno skupova pojmovnih oblasti, ovaj tip leksičkih odnosa zaslužuje posebnu pažnju.

U našem poslednjem delu rada pokušaćemo da pokažemo kako se dva tipa hiponimnih odnosa uspostavljaju u srpskom znakovnom jeziku putem derivacije i kompozicije

DERIVACIJA

Dodavanje morfoloških nastavaka u znakovnim jezicima najčešće se ilustruje morfemom OSOBA, koja se koristi da zajedno sa POŠTA; VOZITI, FOTOGRAFISATI i sl. označi „vršioca određene radnje", odnosno člana određene profesije: POŠTAR; VOZAČ; MEHANIČAR i sl. Čini se da je ta morfema najčešće u upotrebi kada se mora jasno naznačiti da se radi o osobi, i da nije uvek obavezna. Tako ako je kontekst poput „Vozač vozi auto na opravku", VOZAČ će verovatno

imati uz sebe oznaku za OSOBU, ali kao odgovor na pitanje: *Šta radi tvoj tata? On je VOZAČ* ta morfema nije neophodna. Postoje još neki znaci koji mogu da imaju status morfema: USTANOVA u POZORIŠTE, BOLNICA i sl. Ono što je u srpskom jeziku moguća derivaciona sufiksacija, mada prema latinskom: video-gram, audio-gram, u srpskom znakovnom jeziku –GRAM se ispisuje kao „grafikon", tako da bi trebalo proveriti koliko je produktivan taj proces, a isto tako nismo sigurni da nije u pitanju složenica.

SLOŽENICE

Složenice u leksičkim poljima. Iako status pojedinih leksema kao što su složenice takođe nije uvek lako odrediti, u lingvistici postoji nekoliko kriterija na osnovu kojih se smatra da, zavisno od jezika, mogu da se upotrebe radi utvrđivanja takvog statusa. Fonološki kriterij se često navodi kao jedan od ključnih, naročito u jezicima kod kojih morfološki kriterij spojne morfeme nije prisutan. Postojanje jednog naglaska ili akcenta, smatra se, utvrđuje status leksičke jedinice kao pojedinačne. Međutim, malo je empirijskih istraživanja, čak i za govorne jezike, koji su potrvrdili bilo fonetsku, bili psiholingvističku vrednost identifikovanja složenica putem fonološkog kriterija. U germanskim jezicima recimo, engleskom posebno, gde je kompozicija veoma produktivan proces, smatra se da složenice, najčešće imenica i imenica (*boarding school*) odlikuju samo jednim akcentom, ali to nije sigurno u mnogim primerima.

Analogno govornim jezicima očekivalo bi se da jedan elemenat u složenici bude kraći i manje naglašen od drugog. Drugim rečima da jedan od dva znaka bude redukovan. Iako idealno zamišljeni ni govorni ni znakovni jezici ne pokazuju doslednost u formalizovanju složenice kao jedne lekseme u datom jeziku, a empirijskih sitraživanja upotrebe složenica nema dovoljno. Otuda ostaje otvoreno pitanje da li nešto treba smatrati složenicom u nekom jeziku ili naprosto relativno slobodnom kombinacijom dveju leksema u sintagmi.

Sa semantičke strane nije lako odrediti jednu leksemu kao složenicu. Međutim za nas je interesantnija činjenica da kobinovanje leksema može uspostavljati iponimne odnose u leksikonu. Tako se leksema LEKAR odnosi se kao opšta leksema u odnosu na lekseme složenice u srpskom znakovnom jeziku: UŠI + LEKAR, OKO + LEKAR, ZUB + LEKAR, SRCE + LEKAR. Ovakav tip složenica je relativno lako uočiti, i on predstavlja sigurno produktivan način za stvaranje novih reči u srpskom znakovnom jeziku. Manje smo sigurni u status leksema poput: KOMŠIJA i OGOVARATI, zato što se u prvom slučaju uz znak za KUĆA dodaje pokret udaljavanja sklopnjenih šaka u obliku "krova" u stranu, ili drugog znaka u kome isti znak za OSOBA, ili ponovljen više puta za OSOBLJE, uz dodate pokrete znači OGOVARANJE. Pitanje da li su to složenice koje se sastoje iz više elemenata ili su u pitanju neki drugi procesi kreiranja reči.

NOVE REČI

Kao primere novih reči, a srpski znakovni jezik takođe neprestano stvara nove, ili modifikuje postojeće reči, navešćemo nekoliko reči vezanih za novu tehnologiju komunikacije. To su: INTERNET; VEBSAJT. FEJSBUK i MOBILNI. Prva

dva znaka su novi znakovi: za INTERNET se koriste obe šake koje sa ispruženim prstima i zaokruženih dlanovima „vrte“ ispred lica, a VEBSAJT spojena tri prsta uspravljena, s dlanovima i horizontalnim pokretom naspram tela, pa se pokret ispred lica nastavlja nadole sa okretanjem dlana ka sagovorniku i zaustavlja ispred tela. Druge dve nove lekseme vezane za novu tehnologiju više deluju kao složenice. To su FEJSBUK i MOBILNI. Za FEJSBUK se pokazuje LICE + KNJIGA, za MOBILNI – TELEFON + pokret DŽEP, s tim što se u oba slučaja mogu uprostiti pokreti, skraćivanjem ili izostavljanjem dela početnog pokreta.

Međutim ne samo tehnološke inovacije već i neki frekventnije reči doživljavaju promene tokom vremena. Dok se ranije PROBLEM pokazivao znakom sličnim znaku za STRUJA, ispred tela kažiprst i srednji prst se uprave ka stabilnom dlanu druge ruke i okrenu jednom, danas se upotrebljavaju sve više i: znak skupljenih prstiju obe šake koje se ispred tela jedni uz druge kreću naviše i naniže, ili na istoj poziciji dva savijena prsta takođe u kontaktu i s pokretom obrtanja u suprotnom pravcu. Moguće je da na neke od promena utiču i drugi znakovni jezici, jer se pozajmljivanje i konvergencija pojavljuju u svim jezicima, pa i u srpskom znakovnom jeziku. Zatim NEČU je bio isti znak kao MLAD, danas se koristi još jedan znak za: savijen kažiprst preko sredine nosa. (takođe moguće da se radi o uticaju nekog drugog znakovnog jezika, ili varijeteta)

Ono što je dosta teško utvrditi jeste etimologija leksema i način na koji dolazi do promena u znakovnom jeziku. Neki znakovni jezici, koji su opisivani i opisani u dužem periodu, poput francuskog znakovnog jezika ili američkog znakovnog jezika, mogu, sa dosta opreznosti, da govore o etimološkim aspektima leksema.

Kada je u pitanju srpski zakovni jezik, postoji i sloj opšteg zajedničkog leksikona koji je prepoznatljiv u više znakovnih jezika, s jedne strane, a s druge strane, geografsko i socijalno raslojavanje svakako da postoji, međutim relativno mala govorna zajednica od nekliko desetina hiljada govornika ne mora nužno da ima slične razlike kao u većim zajednicama.

Buduća istraživanja leksikona i semantičkih osobenosti leksike srpskog znakovnog jezika podrazumevaće ispitivanje više kontekstualnih upotreba i varijacija u upotrebi znaka. To bi trebalo da omogući da se utvrdi i varijacije u značenju uzrokovane okolnim znacima, stilske varijacije, dijalekatske varijacije, i eventualne okazonalizme. Pored toga, uporedna analiza leksikona više znakovnih jezika mogla bi da pokaže međukulturni srodnih znakovnih jezika. Savremena tehnologija svakako mnogo više pruža govornicima znakovnog jezika da komuniciraju sa sličnim pojedincima u mnogim zemljama. Dalje istraživanje leksikona može da ukaže i na značaj pogleda, pauza, nemanuelnih signala, ili položaja tela, spacijalne organizacije.

LITERATURA

1. Bolinger, D. 1985. The inherent iconism of intonation. In *Iconicity in syntax,* ed. J. Haiman. Amsterdam: John Benjamins.
2. Crystal, D. 1987. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Dešić, M. 1982. Polisemija i homonimija u rječnicima savremenog srpskohrvatskog jezika, *Naš jezik*, knj. XXV, sv.4-5. Beograd: Institut za srpski jezik, str. 229-441.
4. Dragićević. R. (2007) *Leksikologija srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Fauconnier, G., and E. Sweetser. 1996. *Spaces, worlds, and grammar.* Chicago: University of Chicago Press.
6. Frishberg, N. 1975. Arbitrariness and iconicity: Historical change in American Sign Language. *Language* 51:676–710.
7. Goossens, L. 1990. Metaphtonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics* 1 (3):323–40.
8. Gortan-Premk, D. 2004. *Polisemija i organizacija leksičkog sistema u srpskom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Johnston,T. i Schembri, A. (2006) Australian Sign Language (AUSLAN), Cambridge, Cambridge University Press.
10. Klima, E., and U. Bellugi. 1979. *The signs of language.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
11. Lakoff, G. 1987. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind.* Chicago: University of Chicago Press.
12. Lakoff, G., and M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press.
13. Lambert, P. M. L. 1865. *La Langage: De La Physionomie et Du Geste*. Paris: Jacques 6 Lecoffre, Libraire-Editeur.
14. Liddell, S. K. 1990. Four functions of a locus: Reexamining the structure of space in ASL. In *Sign language research: Theoretical issues,* ed. C. Lucas. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
15. Liddell, S. K. 1998. Grounded blends, gestures, and conceptual shifts. *Cognitive Linguistics* 9 (3):283–314.
16. Liddell, S. K. 2003. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Mandel, M. A. 1977. Iconic devices in American Sign Language. In *On the other hand: New perspectives on American Sign Language,* ed. L. A. Friedman. New York: Academic Press.
18. Newman, J. 1994. GIVE: A cognitive linguistic study. New Zealand: Massey University.
19. O'Brien, J. 1999. Metaphoricity in the signs of American Sign Language. *Metaphor and Symbol* 143:159–77.
20. Padden, C., and T. Humphries. 1988. *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
21. Palmer, F. R 1981. *Semantics, Cambridge: Cambridge University Press.*
22. Polovina, V. i Dimić, N (2009), Gramatičke kategorije u srpskom znakovnom jeziku, *Istraživanja u specijalnoj edukacji I rehabilitacijii,* (ur. Radovanović, D.), Beograd, Univerzitet u Beogradu, str. 299-313.
23. Stokoe, W. C. 1978. *Sign language structure*. Buffalo: University of Buffalo Dept. of Anthropology and Linguistics, 1960. Reprint, Silver Spring, Md.: Linstok Press.

24. Stokoe, W. C., D. Casterline, and C. Croneberg. 1976. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles.* Washington, D.C.: Gallaudet College Press, 1965. Reprint, Silver Spring, Md.: Linstok Press.
25. Supalla, T. 1978. Morphology of verbs of motion and location in American Sign Language. In *Second national symposium on sign language research and teaching,* ed. F. Caccamise. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.
26. Supalla, T., and E. L. Newport. 1978. How many seats in a chair? In *Understanding language through sign language research,* ed. P. Siple. New York: Academic Press.
27. Sweetser, E. 1990. *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Taub, S. (2004). *Language in the body: Iconicity and conceptual metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. *Video rečnika za gluve i nagluve Saveza gluvih i nagluvih Jugoslavije*, (1998), Beograd, Savez gluvih i nagluvih Jugoslavije, (ur. Savić, Lj.)
30. Wilbur, R. B. 1987. *American Sign Language: Linguistic and applied dimensions*. Boston: College-Hill Press.
31. Wilcox, P. 1998. GIVE: Acts of giving in American Sign Language. In *The linguistics of giving,* ed. J. Newman. Amsterdam: John Benjamins.
32. Wilcox, S., and P. Wilcox. 1997. *Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language.* Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

LEXIC-SEMANTIC RELATIONS IN SERBIAN SIGN LANGUAGE

[1]Vesna Polovina, [2]Nadežda Dimić
[1]University of Belgrade, Faculty of Philology, [2]University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

This paper begins with a presentation of the lexical semantic relations of synonymy, polysemy and homonymy as basic relations both from the point of view of lexicology and lexicography in Serbian Sign Language. Secondly, the characteristics of antonymous and hyponymous relations that are significant for the overall structuring of the lexicon of any language are analysed (including the subject language of this paper). One segment of the paper underlines the problems in defining certain semantic relations The paper also interrogates the interface between semantics and grammar (morphology and syntax)and the pragmatics of language utterances that involve some of the analyzed lexico-semantic relations. Analysis of the lexicon and of the use of lexemes in utterances shows that the problems of disambiguation are not so common in practice, since a language, and in this case Serbian Sign Language, generally finds ways to realise such disambiguation.

Key words: lexical semantic relations, Serbian Sign Language

UDC 81'221.24(497.7)
376.1-056.263-053.2(497.7)

STANDARDIZATION OF THE MACEDONIAN SIGN LANGUAGE WITH THE PURPOSE OF IMPROVING DEAF EDUCATION

Zora Jachova, Aleksandra Karovska
University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia

Sign language is one of the basic tools for communication amongst deaf people. The development of the educational system for deaf people in one country is dependent on the progress and evolution of the sign language used.

With the purpose to make an improvement of the educational process for the deaf persons in our country, we decided to standardize the Macedonian Sign Language using the categories defined by William Stokoe.

Our results showed several facts. We concluded that the question and negative sentences in ASL and MSL showed large flexibility. Wh-questions in ASL, are usually followed by a non-manual signal which is consisted by raised and corrugated eye-brows, the head is slightly on the side, and the forwarded body. We also found that the negative sentences can contain the manual sign for NOT, but they also consist a non-manual sign which is consisted by turning the head from one to another side and lowered eye brows. The arrangement of signs in sign languages is quite flexible and in ASL and MSL, the standard arrangement of signs can be used as in the English and the Macedonian language, and that is subject, verb and object.

Key words: MSL, ASL, sign language standardization, deaf education

INTRODUCTION

In the communication of the deaf people between themselves and the hearing people there are three basic aspects of interaction: gesture, finger signs and writing (Savic, 2002). The gesture is a conditionally agreed manner of communication with the help of the hands followed by face and body mimic. The finger sign or "dactilema" is an arbitrary agreed position of the right hand fingers with whom, a certain letter of the alphabet is denoted. Writing is a universal action for understanding between the educated people. Many of signs contain something more than simple hand activity (Costello, 1998).

The emergency of the gesture is unknown, as its unknown when the speech emerged. All the theories that explain the emergency of the gesture, insist to

connect speech and gesture either by supporting of the sounds in the nature either by imitation of the movements in the nature. In either way, the gesture and the movements preexist the speech and they had the purpose to mark something, and later to emphasize the speech expression. But, the gestured can have an independent meaning, actually within the culture of the deaf people they consist the system of conditionally agreed movements that is called sign language.

Sign language is one of the basic tools for communication amongst deaf people. The development of the educational system for deaf people in one country is dependent on the progress and evolution of the sign language used. In July, 2009 the parliament of Republic of Macedonia brought several laws for the use of sign language. These laws were adopted because of the need for better education of the deaf in our country. The laws were the following (internet resource – portal: www.sakamznammozam.gov.mk).

Article 1

With this law the following rights are assigned: how to use sign language, the right of the deaf persons and the persons with hearing disabilities, learning of sign language, interpreters for sign language, the tasks of the National association of deaf and hard of hearing (in further text: the Association), financing, rights and offence sanctions.

Article 2

Sign language according to this law is acknowledged as a fully natural manner of communication equal to the spoken communication.

Sign language is a language with which the persons with impaired hearing communicate with each other, it is a natural mean of communication between these persons and other persons, which have the need for such communication.

Article 16-a

The Minister of labour and social politics with the purpose to develop and affirm the use of sign language, and its promotion from a linguistically, phonological and morphological aspect, syntax and its standardization, with a decree forms a commission consisted of 5 members:

- One member with the title doctor of sciences, with a knowledge of sign language, which has practical experience in the education of deaf persons;
- One member from the Faculty of Philology with the title doctor of sciences;
- One member from the Institute of Special Education and Rehabilitation with the title doctor of sciences, with a narrow specialization in the field of hearing impairments and
- Two members from the Association that have knowledge in sign language from which one has to be a deaf person.

With the purpose to make an improvement of the educational process for the deaf persons in our country, we decided to standardize the Macedonian Sign Language using the categories defined by William Stokoe. Briefly, before giving the information regarding the comparison of the American Sign Language (ASL) and the Macedonian Sign Language (MSL) we will give you information for both sign languages accordingly.

STRUCTURE OF AMERICAN SIGN LANGUAGE

In the early 1970-ties many linguists and psychologists started with studying the characteristics of ASL. The studies of the different aspects of the grammar of ASL didn't leave place for doubt that the one who practise ASL use a real human language. (Liddell, 2003)

Stokoe was the first linguist that realised that the signs are not a whole that can not be analysed. He analysed signs in insignificant parts that he called "chemeres", and many linguists today call them phonemes. He created three main phoneme categories: hand position, location and movement.

As in most of the other natural languages, the sign languages have different ways of recognizing one word from the next etc. All sign languages studied so far have a rich system of changing with a free schedule of constitution. Although in ASL there is no grammatical expression of time, the verbs can influence the agreement between the subject and the object, and also on some other aspects as commonness, continuity etc. Another manner of changing is thru the initial and final points from the action or thru the frequency independent of time. If we take the verb "go-to", on his usual aspects we can influence thru fast reduplicating. This changes the meaning, but not the essential one (the lexical), but in this case points towards going to a place regularly. If we repeat the same sign with a slow, circle movement that means a continuous aspect, and means going to some lace again (probably not so regularly). If we start to produce this sign and then suddenly stop before the full performance, that means that the action hasn't been realised and it shows a not realised aspect.

Some verbs form plural thru reduplicating, while the hands are in a horizontal position. Also there are other ways to form plural, dependently of the phonological content of the sign. The sign "LOOK" in ASL is made with two spread fingers on each hand or only with one hand. If we spread all the fingers except the thumb and we use both hands that means that a lot of people are watching.

ASL shows the time in the sentence, but it's not known whether it is Past continuous tense or past tense. It uses adverbs usually at the beginning of the sentence as time marks. An indirect way to show past tense in ASL is by using a final form of the verb "FINISH".

The basic structure of the sentence in ASL is subject-verb-object. Sometimes in ASL it emerges a need to change the basic schedule of the words. More languages have a need from this process called "themathization", during which, the noun placed in a role to which the sentence is turned to is placed at the beginning of the same. The theme starts with a special non manual behaviour and continues until another theme is presented.

So if we are talking about a longer discourse, there is no need for a shift in the sentences that follow.

In sign language, the face and the body posture have the same function like the intonation in the spoken language, even more than that. In some way they are closer to the grammar (lexis) in the spoken language, and point to differences in the meaning. So, for example, the negation in ASL is made with head movement, and a question with raising the eye brows and widening the eyes.

We can freely say that every sign language has phonological, morphological and syntax structures that are also complex as the spoken language.

We can freely say that every language has phonological, morphological and syntax structures that are also as complex as the spoken language.

MACEDONIAN SIGN LANGUAGE DICTIONARY

The corpus of the Macedonian standard language contains 64.522 words. 1443 terms are exempted from this corpus in the first Macedonian sign language dictionary, that present integral part of this manual.

Sign language dictionaries as basic didactic mean appear as necessaries in overbearing of the signs at the same time with the development of the education of the deaf. According to the fact that speech is learnt behavior in the permanent development, sign language dictionary has the purpose to increase and enhance the expression of deaf people, throwing them off the static counting of concepts and their meaning. Taking into consideration the basic division of dictionaries we can say that the Macedonian sign language underwent a transformational form from textual sign dictionary to Sign Language Dictionary for deaf people in which terms are presented according the life complexes. The structure of the dictionary is realized in 23 areas - chapters, respecting the speech models that spring from everyday situations and life practice in which a deaf person can find his way.

1. RELATIONS AMONG PEOPLE
2. FOOD AND DRINK
3. LIFE AND HEALTH
4. PEOPLE AND FEELINGS
5. INTELLECT
6. DESCRIPTIVE GESTURES
7. COMMUNICATION
8. SOCIAL ORDER
9. TIME AND SEASONS
10. OCUPATIONS AND TRADES
11. LIFE ENVIRONMENT
12. GEOGRAPHICAL TERMS
13. TRAVEL AND MEANS OF TRANSPORT
14. STATES (COUNTRIES)
15. CITIES IN MACEDONIA
16. MATHEMATICS
17. ARMY AND WEAPONS
18. LABOR AND LABOR RELATIONS
19. RELIGION
20. SPORT AND FUN
21. EFFECTS (PERSONAL BELONGINGS) AND THEIR USAGE
22. ONE - HAND ALPHABET
23. NUMBERS

Every word in this dictionary is given through a picture with a sign and in a written form, in direct not in transferable sense-meaning, not presenting the synonyms and model phrases which explain the word. Every term is put into

function of everyday speech communication as in many other dictionaries. We consider that if the deaf person handles the dictionary deposit appointed in the Dictionary sign language, he can communicate without difficulties, be adapted and socialized in the society.

Considering the fact that the Macedonian frequent dictionary is still not prepared, in the analyses for building up the dictionary we come up to several aspects:

- philogenetic order of voice appearance
- psychological order of word appearance
- linguistic order of different parts of speech
- sociological order of dictionary development (Savic, 1996)

Realizing the stated principles in general we can say that the principle - *social order of dictionary development*, by the authors is respected with an elementary approach, i. e. the need for everyday communication of deaf population in Republic of Macedonia is estimated.

Respecting the psychological aspect of gestures, i.e. their etiology - the root, way of formation, the meaning that is expressed with the movement of hand, we present the connection of signs with the concrete reality, which gives the logical understanding and memorizing of concepts.

Reflecting on the psychological characteristics of the Macedonian sign language dictionary we conclude:

The decreased number of concepts in the sign language dictionary in relation with the overall fund of words in the Macedonian standard dictionary, limits the expression of signs of the deaf;

The movement of hands - gesture as a basic unit of the gestured speech is usually accompanied by mime;

The sign itself represents one concept at a level of one word, and less syntax or whole sentence;

The gesture itself is saturated with objectiveness, that's why in the gesture speech there are no general concepts (fruit, furniture) but they are presented through single concepts (an apple, a table), by stating of all of them " together" that belong to the same class;

Picture 1 - Apple

Picture 2 - Table

- There are signs that do not have a base in objects or reality as "arbitrary agreed signs" (how much, where, new etc.)

Picture 3 - How much?

Picture 4 - When?

Picture 5 - New

- A lot of the signs seem unusual but if we analyze them more we'll find out that they carry an element of objectiveness (lie - is presented with a hit on the nose with the forefinger aside, meaning that a person doesn't tell the truth, misinterprets it i.e. tells a lie);

Picture 6 - Lie

- There are signs that are characterized with specific lingual syncretism (equality in form for different meanings), for example, with the same sign we present a cook, cooking, forger, forge, painter, painting. All these concepts to be differentiated an articulation is necessary;

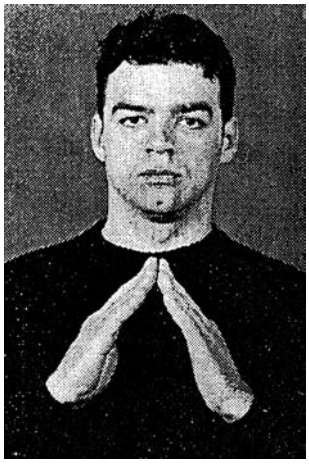
Picture 7 - Cook

Picture 8 - Forge

Picture 9 - Paint

- Signs are amorphous i.e. grammatically impersonal, having no gender, plurality and tense change, meaning they are always in the infinitive form;
- Contrary to the words that present a whole concept in the dictionary the parts of the concept undertake the function of the whole word: (a house is presented with the gesture that signifies a roof, a book with opening and closing the book).

Picture 10 - House



Picture 11 - Book

The linguistic aspect of the analyses of the Macedonian sign language dictionary implies logical order of the types of words, according to great number of researches by Kostic (Savić, 1982) that refer to the order of the grammar parts of speech:

1. nouns (1160)
2. adjectives (149)
3. verbs (61)
4. adverbs (40)
5. numbers (26) - as a separate chapter XXIII
6. pronouns (11)
7. conventional concepts (9)
8. prepositions (5)
9. conjunctions (5)

METHODOLOGY OF RESEARCH

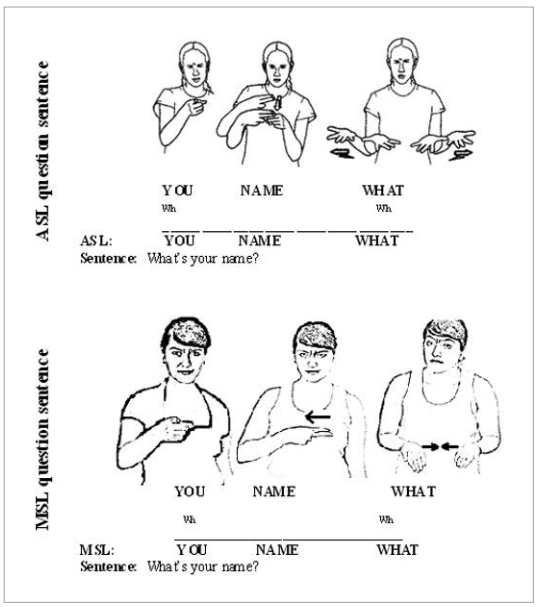
Regarding the fact that the Stokoe categories were primarily used to standardize the American Sign Language, we decided to make a comparison between certain aspects and signs between the American and Macedonian Sign Language. This research was a comparative study direct towards analyses of visual symbols (signs) produced during the use of ASL and MSL. In this paper we will present the structure and flexibility of the negative and question sentences in ASL and MSL, as well as the arrangement of the signs in the sentences of the both languages.

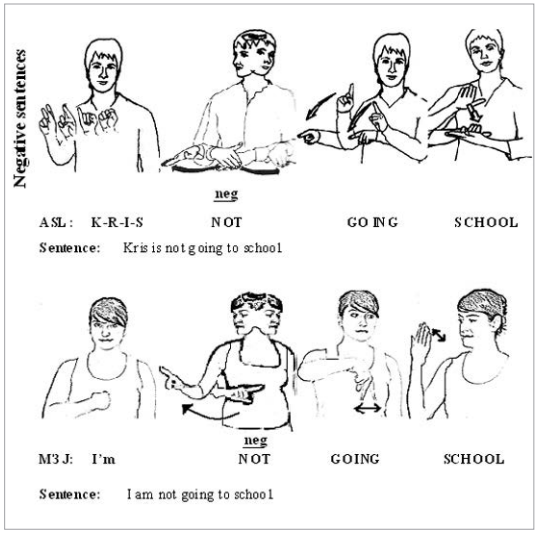
RESEARCH HYPOTHESES

1. We presume that the negative and question sentences in ASL and MSL are made in a different manner.
2. We presume that the question words (who, where e.t.c.) are differently produced in ASL and MSL according the Stokoe categories.
3. We presume that the signs in the ASL and MSL sentences have the same arrangement when produced.

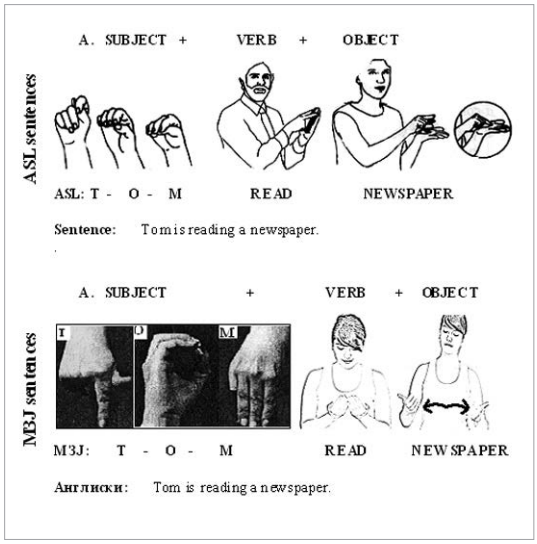
RESULTS

1. Regarding the first hypothesis that we presume the negative and question sentences in ASL and MSL are made in a different manner we found that the question and negative sentences in ASL and MSL showed large flexibility. Wh-questions in ASL, are usually followed by a non-manual signal which is consisted by raised and corrugated eye-brows, the head is slightly on the side, and the forwarded body.





2. Regarding the second research hypothesis that we presume that question words (who, where e.t.c.) are differently produced in ASL and MSL according the Stokoe categories we discovered that the negative sentences can contain the manual sign for NOT, but they also consist a non-manual sign which is consisted by turning the head from one to another side and lowered eye brows. In ASL the negative sentence differ from the affirmative ones because of the manual sign "NOT" (internet source).



3. Regarding the third hypothesis that we presume the signs in the ASL and MSL sentences have the same arrangement when produced we concluded that the arrangement of signs in sign languages is quite flexible and in ASL and MSL, the standard arrangement of signs can be used as in the English and the Macedonian language, and that is subject, verb and object.

CONCLUSION

Although ASL and MSL are sign languages that have different origin, they share certain similarities in the area of sentences production and also other aspects. We confirmed that the schedule in these sentences is quite flexible, which means that in ASL and MSL we can use the standard order as in the English and Macedonian language, and that is subject, verb and object. We also concluded that if there was a time indicator, it's produced at the beginning of the sentence. The comparative analyses also showed that the Wh-question words are different among eachother regarding their location, hand/s shape and the movement, but not in the non

manual signs, which indicates that the non manual signs are similar or the same in these sign languages. We also defined that because of the flexibility and the similar order of signs in the sentence, these two sign languages make questions and negation in the same manner. The Wh-questions are accompanied with a non manual signal which is consisted of lowered eyebrows, the head leans a little to the sides and the body moves forward with the anticipation of an answer. The non manual signal can be present during the entire question or just during a part of the question. The negative sentences can contain the non manual signal "NOT" but they can also contain only a non manual signal for negation which is consisted from movement of the head from one side to the other according the Stokoe categories.

Our research and all the gained information from the comparative analyses points to the fact the Macedonian sign language can be standardized with the use of the Stokoe categories.

LITERATURE

1. Costello, E. (1998), American Sign Language Dictionary, p. X – XX.
2. http://web.bu.edu/ASLLRP
3. http://www.sakamznammozam.gov.mk/default.aspx?mId=38&eventId=11912&lId=1
4. Liddell, K. S. (2003), Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language, UK: Cambridge University Press, p. 1-5.
5. Savić, Lj. (2002) Neverbalna komunikacija gluvih i njena interpretacija, Beograd: Saveza gluvih i nagluvih, p. 35-39.

UDC 81'221.24
371.3::821.163.41

RAZUMEVANJE BAJKE NA OSNOVU UPOTREBE ZNAKOVNOG JEZIKA I VERBALNE I PISANE PRODUKCIJE

Tamara Kovačević, Ljubica Isaković
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Gubitak sluha na dečjem uzrastu remeti uredan razvoj čitavog niza funkcija, pre svega govor i mišljenje. Nerazvijene lingvističke sposobnosti gluvu i nagluvu decu onemogućavaju da uvide apstraktne odnose koje omogućava isključivo verbalni izraz. Usvajanjem znakovnog jezika otklanjaju se problemi ograničenog primanja poruka i ograničene komunikacije. Gluva deca imaju više samopouzdanja, komunikativnija su i pokaziju bolje razumevanje različitih situacija koje ih okružuju. Rano usvajanje znakovnog jezika neophodno je za uredan kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj, kao i opšti obrazovni uspeh gluvog deteta.

Cilj našeg istraživanja bio je ispitati stepen razumevanja obrađene bajke "Uspavana lepotica", u okviru upotrebe znakovnog jezika i pisane i verbalne produkcije, kod gluvih i nagluvih učenika VII i VIII razreda. Nakon pročitane bajke, objašnjenja nepoznatih reči i njene obrade putem znakovnog jezika učenicima je dat zadatak da prepričaju bajku uz pomoć slika.

Bolje razumevanje fabule i postupaka likova uočava se u okviru prepričavanja bajke putem znakovnog jezika. Takođe, učenici su upotrebili veći broj rečenica u okviru znakovnog jezika, nego u okviru pisane i verbalne produkcije. Dečje rečenice, iskazane putem znakovnog jezika, su povezanije.

Pisani izraz gluvih i nagluvih učenika je vrlo težak za analizu, agramatičan i jezički siromašan.

Teškoće nastaju i prilikom razgraničavanja realnog od fantastičnog.

Ključne reči: bajka, pisani, verbalni i znakovni jezički izraz, gluvi i nagluvi učenici

Deca urednog sluha prate govor odraslih, usvajajući konkretna značenja reči, koja su već utvrđena i njima gotova data. Dete samo ne odabira značenje za reč već usvaja gotov govor sredine koja ga okružuje i značenje reči dobija u procesu govorne komunikacije (Isaković, Kovačević, 2009a).

Kod gluve dece zaostaje čitav jezički i intelektualni razvoj (razvoj govora i mišljenja). Nerazvijene lingvističke sposobnosti onemogućavaju im da uvide apstraktne odnose koje omogućava isključivo verbalni izraz. Usled toga dolazi do usporenog jezičkog razvoja, oskudnog leksikona i teškoća u upotrebi i razumevanju pojmova.

Zastoj na elementarnom razvojnom izrazu - pojmu, odražava se na bogaćenje rečnika, pretvaranje pasivnog depozita reči u aktivni verbalni rečnik, na razvoj logike misli i izražajni govor u celini, a samim tim i na razumevanje i usvajanje znanja (Isaković, Djoković, Kovačević, Dimić, Ostojić, 2010).

Upravo zbog toga rad na razvoju leksikona i formiranju pojmova predstavlja važan segment u radu sa gluvom i nagluvom decom. Pravilnim formiranjem pojmova omogućavamo detetu da predstave koje kod njega postoje budu denomirane, tj. da se nađe verbalni izraz i tako izraze misli i potrebe. Treba davati nove pojmove, a već usvojene stalno proširivati, kako bi postali njihova trajna svojina.

Dete je usvojilo pojam kada je shvatilo da je reč samo znak za predmet, pojavu i događaj i da saopštavajući tu reč prenosi na drugoga svoje misli, osećanja (Dimić, 2003).

Gluve osobe otežano formiraju apstraktne pojmove, jer se njihov proces mišljenja odvija samo u granicama onoga što se može videti. Nove pojmove treba "odlepiti od konkretnog predmeta" i omogućiti njihovu samostalnu upotrebu u svakoj situaciji i učiniti ih sredstvom razvoja mišljenja.

Pisani i govorni jezički izraz

Pisana reč se susreće u svim društvenim situacijama. Savlađivanjem pismenosti čovek sebi otvara put ka sticanju znanja i proširenju duhovnog horizonta, ka jednoj širokoj mogućnosti komunikacije sa drugim ljudima.

Pisani govor je za gluvu i nagluvu decu veoma značajan aspekt komunikacije. On ima izuzetnu važnost pošto je komunikacija putem usmenog govora otežana. Putem pisanog govora mogu da se primaju informacije i da se izražavaju misli i osećanja.

Učenje gluve i nagluve dece pravilnom pisanju je osnov za njihovo uključivanje u proces komunikacije sa ljudima i uslov za sticanje znanja i razvoj ličnosti. Pisani govor je sredstvo opšteg i govornog razvoja ove dece i dopunjuje ograničenost njihovog usmenog govora (Kovačević, Isaković, 2009).

Kod dece koja čuju u centru interesovanja je govorni jezik. Kod mnoge slušno oštećene dece govorni jezik je izuzetno ograničen i često nerazumljiv i vrlo često ga nije moguće ispitivati i analizirati. Zbog toga se u mnogim slučajevima javlja pisanje kao jedino sredstvo opštenja sa populacijom koja čuje.

Usmeni i pisani govor, kao dva osnovna vida govora, su međusobno uslovljeni i neraskidivo povezani. Usmeni i pisani govor teku po potpuno različitim pravilima i grade se gramatički potpuno različito.

Pisani govor, po svom građenju, uvek je govor u odsustvu sabesednika. Sredstva kodiranja misli u govornom iskazu, koja se u usmenom govoru koriste nesvesno, u pisanom govoru postaju predmet svesne radnje. U pisanom govoru nema nejezičkih sredstava (poznavanja situacije, gestova, mimike), zbog čega on mora da bude gramatički celovit i samo ova gramatička celovitost omogućuje da se pisano saopštenje učini potpuno razumljivim.

Pisana reč je za gluvo dete apstraktna. Ona mu služi da razvija govor, što je suprotno u odnosu na njegovog vršnjaka koji čuje i koji ima već razvijen govor i zna mnoštvo reči. Pisana reč se bolje vidi, može da se raščlani, na njoj se može duže zadržati pažnja, može se ponavljati, vraćati na nju da bi se razumeo njen smisao, dok je izgovor usmene reči kratkotrajan.

„Nastavnik radeći na razvoju usmenog govora kod učenika proširuje rečnik i frazeologiju, podučava ih logičko-posledičkom načinu izražavanja misli, što je neophodno za razvitak pisanog govora. Obučavanje pravilnom pisanju, sastavljanju rečenica i povezanih priča stvara sposobnost za poboljšanje usmenog govora. Usmeni i pisani govor su dve strane jednog istog procesa koje omogućavaju razvitak svesnog logičkog mišljenja" (Dimić, 2002).

Znakovni jezik

Najsloženije i najpreciznije sredstvo sporazumevanja je govorni jezik, koji pored izgovora – artikulacije ima i pisanu formu – pismo.

Govor putem znakova je glavno sredstvo sporazumevanja među gluvim osobama. One, u svom izrazu, pored govornog i pisanog prevashodno koriste znakovni jezik. Znakovni jezik je prirodni jezik gluvih, koji se kod njih spontano razvija. Znakovni jezik ima značajnu stimulativnu ulogu u razvoju kognitivnog funkcionisanja (Kovačević, Isaković, Dimić, 2010).

Danas znamo da znakovni jezici imaju strukturu koja se po svojoj složenosti može porediti sa strukturom govornog i pisanog jezika. U različitim delovima sveta koriste se različiti znakovni jezici i oni međusobno nisu razumljivi. Koriste se različiti znakovi i različita pravila za njihovo građenje (različit redosled znakova) kao i različita stuktura rečenice (Kristal, 1996).

Da li gluvu decu treba učiti znakovnom jeziku, veoma je staro pitanje i često je bilo predmet mnogih rasprava. Glavni argument protiv znakovnog jezika je taj da on izdvaja gluve ljude od svih osim od njihove sopstvene male zajednice. Oni time postaju obeleženi, drugačiji i različiti i onemogućena im je komunikacija sa svetom koji čuje.

Nasuprot tome, insistiranje na oralnom govoru, koji je često ograničen i teško razumljiv za gluve osobe, još više povećava izolovanost. Danas se zna da gluvo dete, ili dete koje čuje a ima gluve roditelje, uči znakovni jezik kao "maternji" i proizvodi nivo manualne svesnosti i rafiniranosti koji se razlikuje od svesnosti gluve dece roditelja koji čuju ili ljudi koji čuju a koji su naučili znakovni jezik.

Mnoga istraživanja pokazuju da je rana dvojezičnost dece oštećenog sluha (poznavanje znakovnog jezika i govornog/pisanog jezika) od neporocenjive važnosti za njihov razvoj. Usvajanjem znakovnog jezika otklanjaju se problemi ograničenog primanja poruka i ograničene komunikacije. Gluva deca imaju više samopouzdanja, komunikativnija su, nezavisnija od drugih, sa adekvatnijim reakcijama u različitim životnim situacijama i pokazuju manje frustracija vezanih za odnos sa populacijom ljudi koja čuje.

Takođe, novija istraživanja (Most, 2003) pokazuju da deca koja komuniciraju putem znakovnog jezika pokazuju više varijacija i fleksibilnosti u svom ponašanju, nego što čine u komunikaciji putem govora. Neophodno je podjednako razvijati jezičku komunikaciju putem znakovnog i govornog jezika i ne zaboraviti da deca imaju potrebu da komuniciraju na oba jezika.

Poznavanje dečjeg rečnika (znakovnog, govornog i pisanog) je od izuzetnog značaja za potrebe nastave. Škola mora poznavati sve njegove glavne osobenosti i karakteristike na svakom pojedinom uzrastu (Dimić, Kovačević, 2004).

Specifičnosti usvajanja bajke

Ciljevi nastave književnosti, na području estetskog vaspitanja, su u razvijanju ljubavi prema književnoj umetnosti i stvaranju čitalačkih navika, u sticanju umetničkog ukusa, bogaćenju reproduktivne i stvaralačke mašte i jačanju čulnog, jezičkog i literarnog senzibiliteta. Za ostvarivanje ovih ciljeva značajna su dela sa društvenom i moralnom tematikom (od posebnog su značaja bajke, basne, legende, zagonetke, pitalice, brzalice i tekstovi koji začuđuju originalnim gledištima i nonsensnom perspektivom).

Bajka ima jasno izgrađenu strukturu: likove, fabulu, kompoziciju, realističke slike, fantastične motive i čudesne događaje, kao i karakterističan jezik. Ona sa sobom uvek nosi izvesno idejno i moralno značenje.

Bajkama treba pristupati kao kakvoj starinskoj škrinji, znatiželjno, s ljubavlju – istraživati, otkrivati čarobne svetove, predavati se čaroliji pripovedanja. Jezički osavremenjene bajke omogućavaju bolju komunikaciju sa ovovremenim čitaocem i potpuniji čitalački doživljaj (Rosić, 2002).

Bajke nam nedvosmisleno kazuju da rešenje uvek postoji, ma koliko težak i ponekad bolan put do njega bio. Na taj način, upućuju nas da je u postizanju naših životnih ciljeva neophodno biti hrabar, uman, pošten i pun razumevanja. Bajke nam jasno nagoveštavaju koji treba da bude smer i koje moraju biti pretpostavke našeg delanja.

Priroda tumačenja bajki proističe iz njene unutrašnje strukture, iz njenih žanrovskih specifičnosti. U toku tumačenja moramo sačuvati umetničku autonomnost bajke, obratiti pažnju na njene tipične karakteristike, ali istovremeno uočavati zakonitosti na kojima je zasnovana.

Učenike mlađeg uzrasta, pre svega, zanima fabula bajke. Oni sa velikim interesovanjem prate fabularnost teksta, neobične i čudesne pojave i likove, pa onda njeno idejno i moralno značenje. U toku obrade bajke moraju se poštovati principi: od lakšeg ka težem, od jednostavnog ka složenom (Lekić, 1993).

Iako su zanimljive, bajke svojom dužinom i dinamičnom fabulom, brzinom smenjivanja realnih i fantastičnih slika doprinose opadanju pažnje učenika. Taj psihološki momenat može biti važan za čas obrade bajke. Zato bi trebalo izbegavati monotone razgovore, efikasno je postavljati zanimljiva i dinamična pitanja, ponekad pročitati odlomak radi ilustracije određenog mišljenja, zahtevati od učenika da se stave u ulogu određenog lika, da razlože kako bi oni razrešili određenu situaciju. Stvaralačko učešće učenika umnogome doprinosi kvalitetu obrade bajke (Lekić, 1993).

Karakteristično je da je u bajkama zlo prisutno kao i vrlina i da likovi nisu ambivalentni kao u životu, već prikazuju polaritet karaktera (ili su dobri ili zli). Na taj način dete razrešava složenost dvosmislenosti uočavajući razliku u suprotnosti. Ono razume razliku među ljudima i mora se opredeliti ko želi da bude.

Postoji više modela obrade bajke i svaki ima svoju metodičku strukturu časa u školama za gluve učenike. Specifičnosti obrade odnose se na to da čas može biti prezentovan oralno ili uz pomoć znakovnog jezika, u zavisnosti od strukture učenika i njihovog načina komunikacije. Uvek se posebna pažnja poklanja nepoznatim rečima i delovima bajke koji su nerazumljivi i teži za analizu. Crtanjem na tabli, ili pak pokazivanjem unapred pripremljenih crteža, mogu se uspešno objašnjavati značenja nepoznatih reči i izraza.

Slike, crteži, dijagrami i grafikoni u mnogome olakšavaju i intenziviraju rad na časovima književnosti, kao i na časovima gramatike. Uporedo sa vizuelnim stvaraju se i akustičke slike koje umnogome olakšavaju usvajanje gradiva. Deca oštećenog sluha su, usled nemogućnosti percipiranja zvuka, usmerena gotovo isključivo na vizuelne informacije koje primaju iz svog okruženja. Putem njih oni razvijaju govor, jezik, bogate rečnik i razumeju različite situacije i odnose iz svog okruženja. Možemo reći da predmet izučavanja nije sama slika, već nam ona služi kao sredstvo putem kojeg utičemo na razvoj govora i usvajanje različitih jezičkih primera (Isaković, 2007).

Učenici ne poznaju mnogo materijalne pojmove iz narodne književnosti i dela naših realista. Verbalno predstavljanje ovih i ovakvih pojmova suviše je apstraktno i nepouzdano, tako da su dobrodošle i dopune u vidu slika ili nastavnikovih improvizovanih crteža na tabli.

Metodička struktura časa u školama za gluve i nagluve učenike (po N. Dimić)

1. Uvodni (pripremni) razgovor
2. Najava nastavne jedinice
3. Razgovor o bajci (opšte karakteristike)
4. Priprema za čitanje teksta (uz ilustraciju, slike)
5. Čitanje teksta
6. Objašnjavanje nepoznatih reči
7. Razgovor o doživljaju
8. Prepričavanje
9. Analiza teksta po logičkim celinama i tumačenje likova
10. Izražajno čitanje (može dramatizacija)
11. Poruka teksta
12. Domaći zadatak

Prilikom obrade bajke u školama za gluvu i nagluvu decu, dolazi do problema u razumevanju, kako fabule, tako i postupaka njenih likova. Teškoće nastaju i prilikom razgraničavanja realnog od fantastičnog (Isaković, Dimić, 2009).

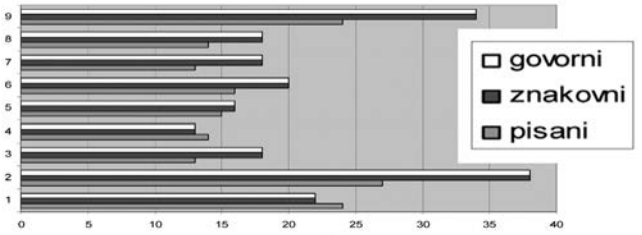
MATERIJAL I METOD

Cilj našeg istraživanja bio je ispitati stepen razumevanja obrađene bajke "Uspavana lepotica" u okviru znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije. Nakon pročitane bajke, objašnjenja nepoznatih reči i njene obrade putem znakovnog jezika učenicima je dat zadatak da prepričaju bajku uz pomoć 9 slika.

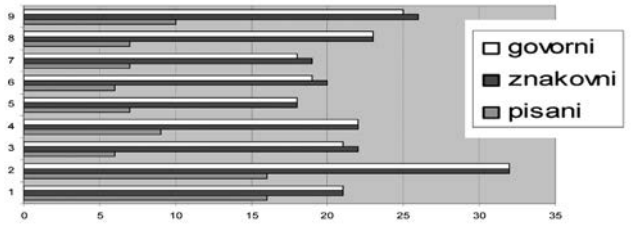
Ispitivanjem su obuhvaćeni učenici VII (7 učenika) i VIII razreda (10 učenika), koji pohađaju Školu za oštećene sluhom-nagluve "Stefan Dečanski" u Beogradu.

Izvršena je kvantitativna i kvalitativna obrada dobijene jezičke građe.

Grafikon 1 - Broj upotrebljenih rečenica u okviru znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije pri opisu 9 slika – VIII razred



Grafikon 2 - Broj upotrebljenih rečenica u okviru znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije pri opisu 9 slika – VII razred

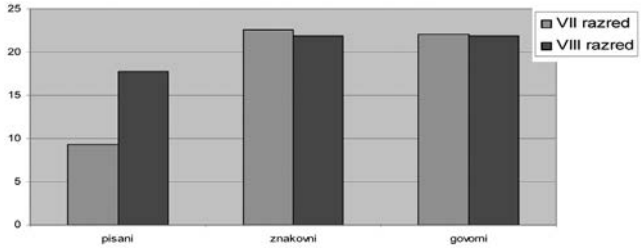


Grafikoni 1 i 2 pokazuju da su gluvi i nagluvi učenici VII i VIII razreda najveći broj rečenica upotrebili pri opisu druge i devete slike. Na drugoj slici je prikazana celovita (kompleksna) radnja sa velikim brojem likova u pokretu, koji poseduju veoma izraženu mimiku i fizionomije lica. Deveta (poslednja) slika donosi ljubav i srećan završetak, što je u deci probudilo pozitivne emocije i navelo ih da je jasnije i kompleksnije opišu.

Najmanji broj rečenica upotrebljen je pri opisu treće, četvrte, sedme i osme slike.

Nešto veći broj rečenica, pri opisu 9 slika, upotrebljen je u okviru znakovnog i govornog jezika.

Grafikon 3 - Prosečan broj upotrebljenjih rečenica kod učenika VII i VIII razreda u okviru znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije



Učenici VII i VIII razreda su podjednak (i veći) broj rečenica upotrebili u okviru verbalnog i znakovnog jezika, dok je manji broj rečenica upotrebljen u okviru pisane produkcije (gde su međusobne razlike i najuočljivije).

Tabela 1 - Ukupan broj upotrebljenih reči i broj različitih reči u okviru znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije pri opisu 9 slika – VIII razred

slika	1	2	3	4	5	6	7	8	9
pis.	227(186)	362(270)	96(92)	124(110)	174(146)	133(113)	113(102)	129(115)	214(171)
znak	149(132)	265(220)	112(104)	80(74)	104(98)	116(97)	64(62)	103(93)	185(147)
gov.	147(130)	264(219)	111(103)	77(71)	101(95)	113(94)	61(59)	101(91)	184(146)

	prosečan broj upotrebljenih reči
pisani	174,67 (145)
znakovni	130,89 (114)
govorni	128,56 (112)

Tabela 2 - Ukupan broj upotrebljenih reči i broj različitih reči u okviru znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije pri opisu 9 slika – VII razred

slika	1	2	3	4	5	6	7	8	9
pis.	96(87)	99(86)	62(60)	51(46)	54(52)	37(36)	34(30)	61(58)	73(66)
znak.	105(84)	125(101)	97(77)	79(67)	68(58)	71(62)	67(52)	77(64)	93(71)
gov.	99(80)	118 (95)	87(67)	69(57)	59(49)	60(51)	56(41)	71(58)	89(67)

	prosečan broj upotrebljenih reči
pisani	63 (57,89)
znakovni	86,89 (70,69)
govorni	78,69 (62,78)

Gluvi i nagluvi učenici VIII razreda su pri opisu 9 slika upotrebili veći broj reči od učenika VII razreda (u okviru sva tri analogna oblika izražavanja). Najveći broj reči (kao i različitih reči) upotrebljen je pri opisu druge i devete slike. Najmanji broj reči upotrebljen je pri opisu treće slike. Učenici VIII razreda su veći broj reči upotrebili u okviru pisane produkcije, nego u okviru znakovnog i govornog jezika. Učenici VII razreda su najmanje reči upotrebili u okviru pisanog oblika izražavanja, a najveći broj reči u okviru znakovnog jezika.

KARAKTERISTIČNE REČENICE KOJE SU GLUVI I NAGLUVI UČENICI UPOTREBILI PRI OPISU 9 SLIKA

Pisani govor

Slika 1

1. Pre ima godina živi kralj i kraljica.
2. Jedan dan kralj rodio sa bebu.
3. Kralj i kraljica rodila bebu.
4. Kraljica se vesela što ima nova ćerka.
5. Kralj je rekao princeza da pravi gozbu. Dobila sam svoju bebu.
6. Kraljica je lepa žena ima plavu kosu.
7. Davno, davno u jednoj zemlji, kralj i kraljica su rodili lepu princezu devojčicu.

Slika 2
1. Veštice je jurio, čovek je koplje gurne.
2. Kraljice je ljuti zato princeza je čuvamo bebu.
3. A jedan ženu je drži bebu.
4. Pozvao tri vile, zaboravila vešticu.
5. Vešticu zaboravi, javi. Došla veštica, bili mnogo ljuti.
6. Veštica je loše i naljutila zato nisi pozivnica.
7. Devojčica bude 17 godina umre i tri vile neće bude umreš, hoće momci poljubac onda da živi.

Slika 3
1. Došao je kralj na otvori papir diploma.
2. Svi dođeš ljudi šta je bilo.
3. Kralj zabranimo sve vretena, baci u vetri.
4. Kralj je rekao vretena sve polomi i basi vatru.
5. Kralj je javio ljudi, uzimaju da baci vreteno na vetra.
6. Kralj je ispitao radnike da zapali sva vretena.
7. Kralj je rekao da baci vrteno pali vatra!

Slika 4
1. Princeza je ruke u ptice se igramo.
2. Na dečak je gleda i vidi princeza.
3. Devojčica rastla bila srećna.
4. Devojčica se raste i bila srećan.
5. Devojčica se raste i baš srećan.
6. Princeza je porasla, lepota i dobrota.
7. Princeza je rasla i srećni sa puno ljubavlju.

Slika 5
1. Došao je princeza je ulazio u kuća i krije veštice je napravi vuna.
2. Devojčica 17 godina videla vreteno.
3. Devojčica 17 godina videla vreteno ubodeo i spava.
4. Devojka ima 17 godina i videla veštica vetrovi.
5. Devojka ide u dvorac i videla loše veštica da bere vune.
6. Ušla je na kuli, da vidi šta ima.
7. Princeza je ušla u sobu i videla je vešticu i vretena.

Slika 6
1. Devojka nikada dotada nije videla vreteno sa uplašio veštice.
2. Devojčica upola i spava.
3. Devojčica je došao i ubode.
4. Devojčica je došla i ubode vreteno i zaspi.
5. Pitala je da dopušta da razgleda.
6. Devojčica je ušla u kuću i videla zlu vešticu kako vreteni.
7. A devojka je pipkala iglu i ubola se, i zaspala.

Slika 7
1. Svi ljudi spavaš je došlo žena, je zvono na ljudi svi ustaneš.
2. Svi ljudi spava.
3. Spava 100 godina.
4. Svi ljuti.
5. Svi kralj i kraljica su spavam.

6. Mala spava i vila čuvaj sa devojčica princeza.
7. Svi ljudi su tužni i spavali.

Slika 8

1. Kralj je otvori gurnuo na vrata je jedan čovek spava.
2. Došao prinz otvor dvorac video lepa prinzeca.
3. Došao momak video svi su spavali 100 godina.
4. Na kraju prnci je došao u dvorac, vidi lepa princeza koje da spava.
5. Momci sa konjom je trčao kod devojčica princeza.
6. Posle 100 godina jedan princ je došao u dvorac pun travom.
7. Prošlo je 100 god, mladić je video zamku.

Slika 9

1. Kralj je probudio se devojku princeza i zaljubiš ljubavi i oženi kraljice lepom princeza.
2. Na kraju prince je došao u dverci, vidi lepa princeza koja da spava probudi.
3. Momče da poljubi devojku i probudi.
4. Poljubio i probudi prinzeca i oni su svi probudi.
5. Princ poljubi devojčicu se probudila.
6. Princ i devojka su ljubav.
7. Mlad kraljević je poljubi svojom princezom i svi su probudi se, i počinju gozbu.

Znakovni jezik i usmeni govor

Slika 1

1. Davno, davno u jednoj dalekoj zemlji, kralj i kraljica rode jednu lepu devojčicu.
2. Muž mazi ruka beba. Mnogo mazi beba.
3. Čovek kralj i devojka kralj rodi beba.
4. Svi ljudi gleda hoće vidi bebu.
5. Pozvali mnogo goste ljudi.
6. Kralj i kraljica veseli, zato što ima novu ćerku.
7. Kralj i kraljica želi bebu.

Slika 2

1. Dolazi veštica i čovek vojnik gurne veštica. Veštica pobegne žuri.
2. Ljudi gura veštica, vatra.
3. Kralj čuva devojka, princeza.
4. Devojčica plače, veštica.
5. Kaže ljudi slomila vreteno baca vatra.
6. Rekla devojčica ima 17 godina ima ubode vreteno.
7. Tri vila ako ubode, kad momak poljubi da se probudi.

Slika 3

1. Kralj pokaže papir, priča.Ljudi vide, šta ima piše.
2. Kralj javi pokvari veštica vreteno.
3. Ljudi gleda čovek kralj.
4. Svi ljudi bace vatra vreteno.
5. Svi ljudi kaže beži veštica. Svi ljudi bije veštica.
6. Kralj je rekao da skupi sva vretena i u vatru baci, na ljudi.

7. Kralj plaši se devojčica ubode.

Slika 4

1. Devojčica princeza, uzme ruka ptica.Devojčica stoji ruka ptica.
2. Baba plete lepo goblen, okrugao.
3. Dve baba čuva devojčica.
4. Ljudi čuva devojka.
5. Devojčica raste srećna.Dve vile čuva devojčica.
6. Princeza rasla, ljubav srećna.
7. Devojčica vesela, igra ptice.

Slika 5

1. Devojčica, princeza dođe, vidi i veštica. Veštica pravi vuna.
2. Veštica glumi voli devojka.
3. Devojčica ulazi veštica.
4. Devojka vidi polomi vrata. Veštica lopov vreteno.
5. Kad devojka ima 17 godina, ona vidi vreteno uđe i ubode.
6. Vidi veštica radi vreteno.
7. Princeza na 17 rođenje je video vreteno.

Slika 6

1. Devojka nikad dosadna.
2. Devojka videla veštica, vuna.
3. Devojka uplaši, vidi vreteno.Veštica gleda, smeje.
4. Devojka padne u nesvest, pao.
5. Devojka ne umre, sto godina spava.
6. Rođendan ubode u vreteno.
7. Princeza je ubola vreteno i spava.

Slika 7

Ljudi svi spava. I žena dođe vidi svi.

1. Čarobni štapić ima duh.
2. Dođe devojka pita:"Zašto spava?"
3. Devojčica spava i isto svi ljudi.
4. Kralj spava i ljudi svi spava sto godina.
5. Kralj, kraljica, vojnici spava dugo.
6. Devojčica čarobni štapić.

Slika 8

1. Čovek polomi vrata. Ruka puklo.
2. Čovek popne na drvo, udari vrata.
3. Sto godina, uđe devojčica.
4. Čovek video devojka spavam.
5. Princ, momak, mač ulazi u dvorac.
6. Video lepa princeza, devojčica spava.
7. Momak da vidi raste drveće, dvorac nije uredno.

Slika 9

1. Devojka probudi, svi ljudi u zamak.
2. Momak vidi, poljubi devojka. Devojka probudi.
3. Svadba, prsten, momak i devojka.
4. Momak i devojčica se udali, svadba.
5. Princ kaže kako si kako, dobro.

6. Princ je poljubio princeza probudio. Svi srećni.
7. Poljubio princeza usta, probudila i on zaljubio.

ZAKLJUČAK

Bolje razumevanje fabule i postupaka likova uočava se u okviru prepričavanja bajke putem znakovnog jezika. Tu je dobijen veći broj rečenica, nego u okviru verbalne i pisane produkcije. Takođe, dečije rečenice, iskazane putem znakovnog jezika, su povezanije i njihov misaoni tok adekvatnije prati radnju i postupke likova.

Pisani i usmeni izraz gluvih i nagluvih učenika je vrlo težak za analizu, agramatičan i jezički siromašan. Učenici ne povezuju adekvatno reči u rečenici i rečenice međusobno.

Uočena je i nemogućnost učenika oštećenog sluha, da pravilno, u okviru pisanog jezičkog izraza, saopšte svoje misli, osećanja i razmišljanja. Agramatizmi i neslaganja u rodu, broju i padežu, kao i neadekvatna upotreba ličnih zamenica i lica umnogome karakteriše njihovu pisanu produkciju. Veći broj dobijenih reči u okviru pisanog oblika izražavanja, kod učenika VIII razreda dobijen je usled nabrajanja pojmova (likova, predmeta, radnji) bez povezivanja sa celinom radnje koju slika prikazuje.

Karakteristične su rečenice u kojima su neke reči date putem govora, dok su one reči (pojmovi) koje u govoru ne postoje, dati samo putem znakovnog jezika (to su: vreteno, čarobni štapić, duh, mač, padne u nesvest).

Takođe, uočeno je da slike imaju značajnu ulogu prilikom prepričavanja i da je vizuelno opažanje gluve i nagluve dece detaljizovano, sa dobrim uočavanjem fizionomija, pokreta i položaja tela i boja.

LITERATURA

1. Dimić, D. N. (1996). Specifičnosti u pisanju slušno oštećene dece, Defektološki fakultet, Beograd
2. Dimić, D. N. (2002). Klase reči i leksički deficiti kod gluve i nagluve dece, Istraživanja u defektologiji, Defektološki fakultet, CIDD, Beograd
3. Dimić, D. N. (2003). Govorno – jezički deficiti kod gluve i nagluve dece, Društvo defektologa Srbije i Crne Gore, Beograd
4. Dimić, D.N., Kovačević T. (2004). Znakovni, govorni i pisani rečnik kod dece oštećenog sluha, Beogradska defektološka škola, Beograd, 2-3, 69-77
5. Dimić, N., Isaković Lj (2007). Specifičnost upotrebe reči suprotnog značenja kod dece oštećenog sluha i dece koja čuju, Nove tendencije u specilalnoj edukaciji i rehabilitaciji, I naučni skup Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, 509 – 528
6. Hakuta, K (1986). Mirrors of Language: The debate on bilingualism, New York:Basic Books.
7. Hoffmeister, R. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children.U C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (ur.) Language acquisition by eye. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.143-164.
8. Hoiting, N.& D.I. Slobin (2002). What a deaf child needs to see: Advantages of a natural sign language over a sign system. U R. Schulmeister & H. Reinitzer (ur.) Progress in sign language research: In honor of Siegmund Prillwitz. Hamburg: Signum. 267-277.
9. Isakovic, Lj., Dimic N. (2009). The specifity of understanding fairy tales in schools for deaf students, 11th European Congress of Psychology ECP09 Oslo, Norway 7 – 10 July Abstracts, 585 www. ecp2009.no
10. Isakovic, Lj., Dimic, N., Kovacevic, T. (2008). Function of sign language, oral and written lexicon in deaf children, NHS2008-june 19-21-Cernobbio (Como Lake) Italy, Poster Session on Medical Reports, 216.
11. Isaković, Lj., Kovacević, T. (2009a). Neke specifičnosti semantike kod gluvih i nagluvih učenika, Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, priredio prof. dr Dobrivoje Radovanović, Berograd, 313-331
12. Isaković, Lj. (2007). Neke specificnosti upotrebe leksike kod dece oštećenog sluha i dece koja čuju, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije, Beograd, 2-3, 17-32
13. Isaković, Lj., Djoković, S., Kovačević, T., Dimić, N., Ostojić, S. (2010). The understanding of proverbs by deaf children, 2nd International Congress on Deafness: Communication and Learning Advances in the Oral Modality, Barcelona, 3-4 june 2010, Book of abstracts 56
14. Isaković, Lj., Kovačević, T. (2009b). Funkcija različitih upitnih reči u pisanom i znakovnom jeziku u školama za gluvu i nagluvu decu, Beogradska defektološka škola, 2, 1-12
15. Kašić, Z. (2000). Funkcija suprasegmenata u govornom izrazu, Beogradska defektološka škola, 2 - 3, 113 - 123.
16. Kovačević, T. (2005). Razvijanje i bogaćenje rečnika dece oštećenog sluha na osnovnoškolskom uzrastu, Beogradska defektološka škola, Beograd, 3, 1-16.
17. Kovačević, T., Isaković, Lj.(2009). Specifičnost pisanja pisama kod gluvih i nagluvih učenika, Beogradska defektološka škola, 3, 65-75

18. Kovačević, T., Isaković, Lj., Dimić, N. (2010). Jezičke specifičnosti govornog i znakovnog izraza kod gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta, Zbornik rezimea, Dani defektologa Srbije, Zlatibor, 15-16
19. Kovačević, V. (2000). Oštećenje sluha i leksičko – semantički razvoj, Zadužbina Andrejević, Beograd
20. Kristal, D. (1996). Kembrička enciklopedija jezika, Nolit
21. Lazarević D. (1999). Od spontanih ka naučnim pojmovima, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
22. Lekić, Đ. (1993). Metodika razredne nastave, Nova prosveta, Beograd
23. Lurija, R. A. (1982). Osnovi neurolingvistike, Nolit, Beograd
24. Lurija, R. A. (2000). Jezik i svest, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2000.
25. Most, T. (2003). The use of repair strategies: bilingual deaf children using sign language and spoken language, American Annals of the deaf, Washington, Fall 2003. Vol. 148, Iss 4; pg. 308-315
26. Prinz, P. M. (2002). Cross-linguistic perspectives on sign language and literacy development. U R. Schulmeister & H. Reinitzer (ur.) Progress in sign language research: In honor of Sigmund Prillwizt. Hamburg: Signum. 221-233.
27. Quigley S., Paul P. (1984). Language and Deafness, College Hill Press, San Diego, California
28. Quigley, S., Kretschmer, R.E. (1982). The education of the deaf children, Baltimore, University park Press
29. Rosić, T. (2002). Najlepše srpske narodne bajke, Srpska književna zadruga, Beograd
30. Savić, Lj. (1986): Metodika učenja govora gluve dece, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
31. Stokoe, W. (1993). Sign Langue Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, Studies in Linguistics, Occasional Papers 8, University of Buffalo Department of Antropology and Linguistics, Buffalo, 1960, Reprint, Linstok Press, Burtonsville, Md. Press
32. Stuckless, R. & J. Birch (1966). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. American Annals of the Deaf. 106, 436-480.
33. Valli, C., Lucas, C. (2000). Linguistics of American Sign language, Gallaudet Universitz Press, Washington, D.C.
34. Vasić, S. (1977). Govor u razredu, Prosveta, Beograd
35. Vigotski, L. (1996). Dečja psihologija, Sabrana dela, tom četvrti, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
36. Vigotski, L. (1996). Naučno nasleđe, Sabrana dela, tom šesti, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
37. Vujasinović, Z., Isaković, Lj. (2007). Bilingvalni pristup u razvoju jezika kod dece oštećenog sluha predškolskog uzrasta, Nove tendencije u specilalnoj edukaciji i rehabilitaciji, I naučni skup Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, 493 – 507

FAIRYTALES UNDERSTANDING BASED ON SIGN LANGUAGE AND VERBAL AND WRITTEN PRODUCTION

Tamara Kovačević, Ljubica Isaković
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

The loss of hearing at a young age disturbs regular development of an entire series of functions, the foremost being speech and thought. Underdeveloped linguistic capabilities disable deaf and hard of hearing children from comprehending abstract relationships which allows for verbal expression exclusively. With the adoption of sign language the problems pertaining to limited reception of messages and limited communications are mostly eliminated. Deaf children have higher self esteem, are more communicative and they show better understanding of various situations which surround them. Early adoption of sign language is necessary for regular cognitive, emotional and social development.

The aim of the study was to assess the level of understanding of the fairytale "Sleeping Beauty", within the scope of written and sign language, in deaf and hard of hearing students attending grade seven and eight. Following the reading of the fairytale, explanation of unknown words and its presentation by way of sign language, the students were given the task of retelling the fairy tale with the aid of pictures.

Better understanding of the plot and the actions of the characters is observed when the children retold the fairytale using sign language. Also a greater number of sentences within the scope of sign language, than written and verbal speech, were obtained. Sentences expressed by way of sign language are more connected. In contrast, written expression is ungrammatical and linguistically poor and very difficult to be analyzed.

Difficulties also occur in distinguishing between reality and fantasy.

Key words: fairytale, written, verbal and sign language, deaf and hard of hearing students

UDC 376.1-056.34-057.874
371.3::514

PSEUDOPOJMOVI I VIZUELNA KONSTRUKCIJA U GEOMETRIJI KOD DECE SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

Aleksandra Đurić-Zdravković, Mirjana Japundža-Milisavljević
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Pri procesu usvajanja pojmova pažnju treba obratiti na važna obeležja, nevažno treba apstrahovati, a relevantne karakteristike objašnjavati na konkretnim primerima. Ukoliko ne dođe do aktivnog upoznavanja pojma, nedostatkom mišljenja u pojmovima bi se stvorio odgovarajući pseudopojam.

Cilj ovog rada obuhvata procenu vizuokonstruktivnih sposobnosti kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću starijeg školskog uzrasta, kao jedan od uslova kvalitetnog usvajanja geometrijskog pojma i utvrđivanje korelativiteta sa savladanošću programskih sadržaja iz geometrije. U okviru ciljeva je, takođe, planirano utvrđivanje nepravilno usvojenih pojmova geometrijskih sadržaja. Uzorak ovog istraživanja uključuje 90 učenika, oba pola. Kriterijumi za izbor ispitanika podrazumevali su količnik inteligencije učenika koji se kretao u okvirima od 50 do 69, kalendarski uzrast od 12 do 15 godina, školski uzrast koji je podrazumevao uključivanje učenika od V do VII razreda, odsustvo neuroloških, psihijatrijskih, senzornih, izraženih emocionalnih i kombinovanih smetnji.

Vizuokonstrukciona organizacija ispitana je Testom slaganja složene figure, dok je za procenu savladanosti geometrijskih sadržaja korišćen je kriterijumski test znanja. Oba instrumenta su posebno konstruisana za potrebe ovog istraživanja.

U radu je ukazano na teškoće vizuokonstruktivne analize figura, utvrđivanje korelata sa savladanošću geometrijskih sadržaja, kao i na nepravilno usvojene pojmove ovog programa. Implikacije rada se odnose na predloge ponavljanja i vežbanja, primene igre, konkretnih sadržaja, demonstracije, eksperimenata i nastavnih sredstava prijemčivih za nastavu geometrije, čijom favorizacijom bi se obezbedilo i učvrstilo pravilno formiranje pojmova u geometriji.

Ključne reči: pseudopojmovi, geometrijski sadržaji, deca sa lakom intelektualnom ometenošću

UVOD

Znanje koje je usvojeno na funkcionalan način ima tendenciju da se samo organizuje i izrazi (logički i verbalno) kad god za to postoji povod. Insistiranje na formalnom podučavanju koje prethodi razumevanju sadržaja inicijalno ostaje u verbalizamu (Pijaže, 2008).

Pijaže (2008) analizirajući ideje Komenskog insistira na postupnoj i progresivnoj gradnji strukture pojmova, iznoseći, de facto, aktuelnu praksu u obrazovanju punu pustog verbalizma ili pseudopojmova (flatus vocis), odnosno gomile reči koje su daleko od stvarnog poznavanja značenja istih do kojih učenik može da dođe samo ako mu je omogućeno da ih aktivno upoznaje.

Pseudopojmovi funkcionišu unutar strukture znanja. Nedostatkom mišljenja u pojmovima, a u zamenu za stvarni naučni pojam, stvara se odgovarajući pseudopojam (Primorac, Sliško, 1992).

Kako Vujisić-Živković navodi, prevodeći Pijažeove impresije nakon čitanja zapisa Komenskog - "štetno je precenjivati sposobnosti dece, odnosno: 1) kada se deca prisiljavaju da uče o stvarima koje ne odgovaraju njhovom uzrastu i sposobnostima, 2) kada ih teraju da uče napamet ili kad ih teraju da rade stvari koje im prethodno nisu podrobno objasnili i pokazali tako da ih oni vide očima" (Pijaže, 2008:121).

Saznajni proces o pojmu odvija se kroz čulno-iskustvenu i misaonu fazu. Dakle, kvalitet usvojenosti pojma zavisi od kvaliteta dobijenih čulnih signala i kvaliteta njihovog povezivanja u procesu misaone prerade. Pojmovi predstavljaju svest o suštinskim obeležjima objekata, pojava i procesa (Gallistel & Gelman, 2005).

Pojmovi se stiču kroz misaonu aktivnost učenika, ali kvalitet nastavnog procesa uslovljava uspešnost ove aktivnosti. Da bi učenici uočili bitna obeležja pojma, neophodno je da se u perceptivnom i misaonom delu koncentrišu na ono što je najvažnije. Učenici će pouzdanije apstrahovati pojmove, ako nastava bude više zasnovana na posmatranju i demonstracijama i ako u nastavnom procesu bude više dijaloga, a manje nastavnikovog monologa. Uloga edukatora u procesu formiranja pojmova je krucijalna. Njegova obaveza je da pojmove prezentuje tako da oni svakom učeniku budu jasni i da, tako prezentovani, budu povezljivi sa drugim pojmovima u odgovarajući sistem. Činjenica je da se u pojmovnom znanju uočavaju brojni nedostaci i da je, u takvim slučajevima, neosporno prisustvo pseudopojmova. Ističe se da razlog tome može biti nedovoljna očiglednost, prenaglašavanje određenih osobina pri formiranju predstava, ograničavanja na konkretan primer, nedovoljno obraćanje pažnje na glavne osobine pojma, neadekvatno upoređivanje, nedovoljno, ili neodgovarajuće vežbanje i ponavljanje prezentovanog sadržaja (Sophian, 2007, Vasilijević, 2004).

Mnogi matematički pojmovi su toliko sofisticirani, složeni i apstraktni, te su potpunosti izvan iskustvenih tokova većine dece. S druge strane, ta ista većina dece u svakodnevnom životu u velikoj meri zavisi od matematičkih znanja. Ne samo da kvalitet matematičkih znanja varira od deteta do deteta, već se bitno razlikuju i načini na koji ih oni stiču. Autori navode da je za sticanje nekih vrsta znanja iz matematike potrebno dati primat formalnim, u odnosu na neformalne i informalne obrazovne aktivnosti. Sasvim je verovatno da, kako Pijaže tvrdi, deca savladavaju većinu fundamenata matematičkih znanja sopstvenim neformalnim

iskustvima u granicama njihove uobičajene društvene i fizičke sredine (Bryant & Nunes, 2004).

Izučavanje geometrije smatra se izvorištem aktivnog razvoja umnih sposobnosti kod deteta. Njeni sadržaji omogućavaju detetu da upozna svet koji ga okružuje, osvrćući se na prostorne i količinske odnose sredine (Japundža-Milisavljević, 2008).

Formiranje pojma u geometriji

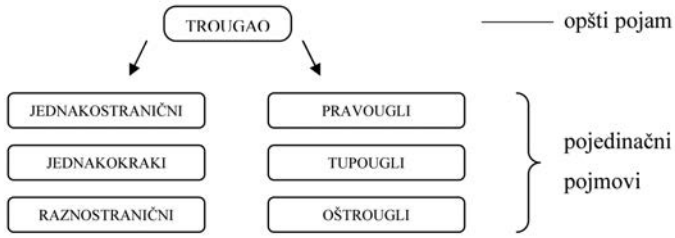
U procesu saznavanja *analizom* se vrši rasčlanjivanje celine na delove i njena svojstva dobijena čulnim saznanjem. U tom smislu, posmatrajući geometrijske sadržaje, mogli bismo da damo primer analize pojma kvadrat, objasnivši da je to oblik sastavljen od četiri stranice jednake dužine i četiri prava ugla. *Sintezom* se vrši misaono sastavljanje delova u kompatibilne celine (npr. dve prave koje se seku obrazuju dva tupa i dva oštra ugla). *Komparacijom* se misaono uspostavljaju sličnosti i razlike među posmatranim objektima (npr. upoređivanje kvadrata i pravougaonika), *apstrakcijom* izdvajaju bitna svojstva objekata i istovremeno odbacuju nebitna i manje važna (npr. sve lopte se kotrljaju, nije bitno da li su male, ili velike), dok se *generalizacijom*, ili uopštavanjem, vrši prenošenje identifikacije izvan posmatranih objekata (npr. krive i prave linije uočavamo i u okruženju).

Kada je reč o formiranju geometrijskih pojmova, navode se sledeće faze kroz koje se njima ovladava postupno:

- formiranje jasnih predstava na osnovu iskustva i predznanja, kada učenici percipiraju geometrijski oblik ili telo kao integrativni lik, bez elemenata
- misaono raščlanjivanje pomoću analize, kada učenici otkrivaju svojstva geometrijskih oblika ili tela i među uočenim izdvajaju karakteristična
- sintetsko posmatranje bitnih osobina
- uvršćivanje pojmova u pojmovni sistem i primena (Heuvel-Panhuizen & Buys, 2008).

Skup svih svojstava koje obuhvata geometrijski pojam predstavljaju sadržaj, tj. intenzitet pojma (npr. obim pojma lopta obuhvata skup svih predmeta tog oblika), dok je sadržaj pojma određen kao skup karakterističnih osobina pojma (npr. pojam pravuogaonik podrazumeva podudarne uglove, podudarne stranice, itd.) (Sophian, 2007).

Sadržaj pojma se, tokom saznavanja, stalno nadograđuje. Formirani pojmovi se ugrađuju u sistem drugih pojmova, te tako čine pojmovnu hijerarhiju (Sophian, 2007). Opšte predstave treba budu osnov za formiranje opštih pojmova, a pojedinačne predstave osnov za pojedinačne pojmove (Vasilijević, 2004). Sledi primer pojmovne hijerarhije na primeru pojma *Trougao*:



Prepoznavanjem geometrijskih pojmova, slika i figura u svetu oko sebe i uobličavajanjem sličnih oblika među predmetima koji ih okružuju, deci je olakšano formiranje osnovnih pojmova i sticanje iskustava u posmatranju, a time i snalaženje u sredini.

Smatra se da je od svih matematičkih disciplina koje se izučavaju u školama u Srbiji, geometrija najzapostavljenija (Ćebić, 2008), iako mnogi autori predlažu da se upravo geometrijskim pojmovima započne proces dečjeg otkrivanja matematike, zbog performansi kroz slikovitosti i jasnoće (Vuletić, 2000).

Usvajanje geometrijskih pojmova kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću

Osnovni zadatak izučavanja geometrijskih sadržaja je formiranje jasnih predstava i pojmova o osnovnim geometrijskim figurama i telima i upoznavanje sa odnosima među njima. Nastava geometrije usmerena je na razvijanje prostorne orijentacije i sposobnosti posmatranja, uočavanja, upoređivanja, apstrahovanja i uopštavanja (Vuletić, 2000).

Uspešnost u savladavanju geometrijskih sadržaja u okviru nastavnog predmeta Matematika zavisi od mnogobrojnih faktora (Van der Stel & Veenman, 2008). Kao primarne razvojne specifičnosti, navode se sposobnosti spacijalne vizuelizacije (Weckbacher, 2008) i sposobnosti vizuelizacije dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih objekata (Broakes, 2009, Van der Stel & Veenman, 2008). Takođe, konstrukcijske funkcije koje obuhvataju perceptivnu aktivnost i motorički odgovor, a sadrže i prostornu komponentu imaju značajnu ulogu u kvalitetu usvajanja ovih sadržaja (Broakes, 2009).

Geometrijsku figuru sklopivu prema modelu treba prvo vizuelno razložiti na sastavne delove, a zatim predvideti način na koji će se dati delovi uklopiti u celinu identičnu modelu. Potrebno je, dakle, prvo izvršiti analizu geometrijske figure, a zatim njenu sintezu. Za uspešno izvršavanje ovog zadatka neophodno je dobro poimanje odnosa delova prema celini, kao i mogućnost manipulacije datim delovima.

Deca sa lakom intelektualnom ometenošću (u daljem tekstu LIO) oskudevaju u kapacitetu sposobnosti spacijalne vizuelizacije koja se koristi za manipulacije prostornim, vizuelnim informacijama. Kao posledica toga, između ostalih, nastaju problemi vezani za rešavanje geometrijskih zadataka koji zahtevaju snažnu sposobnost vizuelizacije geometrijskih oblika, ili figura (Zhang, 2008).

Naglašava se da je tempo sticanja novih geometrijskih pojmova kod dece sa LIO znatno sporiji od sticanja ovih znanja u dece tipične populacije. Kod dece sa LIO mlađeg školskog uzrasta potrebno je čak 25 do 30 proba za učenje razlike u crtanju dva geometrijska oblika, dok je za istu disktiminaciju deci tipične populacije potrebno svega dve do tri probe (Heward, 2008).

U pređašnjim istraživanjima dokazano je da deca sa LIO imaju i problem održavanja pažnje pri rešavanju geometrijskih zadataka (Đurić-Zdravković i sar, 2009), koji doprinosi teškoćama u sticanju, rekogniciji i generalizaciji novih geometrijskih znanja i veština.

Kod dece sa LIO starijeg osnovnoškolskog uzrasta problemi se javljaju već pri rešavanju jednostavnijih geometrijskih zadataka koji ne sadrže mnogo koraka i koji se mogu rešiti jednostavnom formulom (Butler et al., 2001).

U izvorima domaće literature ne postoji mnogo podataka o kapacitetima koji kod dece sa LIO uslovljavaju kvalitet usvojenosti geometrijskih sadržaja.

Imajući u vidu naglašen značaj spacijalne vizuelizacije (Weckbacher, 2008) i sposobnosti vizuelizacije dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih objekata (Broakes, 2009, Van der Stel & Veenman, 2008) u savladavanju geometrijskih sadržaja, cilj ovog rada obuhvata procenu vizuokonstruktivnih sposobnosti kod dece sa LIO starijeg školskog uzrasta, kao jedan od uslova kvalitetnog usvajanja geometrijskog pojma i utvrđivanje korelativiteta sa savladanošću programskih sadržaja iz geometrije. Intencija nam je, takođe, da utvrdimo koji su to pojmovi geometrijskih sadržaja, čije značenje, kod dece ove populacije, nije pravilno usvojeno.

METODOLOŠKI OKVIRI ISTRAŽIVANJA

Uzorak

Uzorak ovog istraživanja uključuje 90 učenika, oba pola. Kriterijumi za izbor ispitanika podrazumevali su količnik inteligencije učenika koji se kretao u okvirima od 50 do 69, procenjen WISC skalom za procenu intelektualnih sposobnosti, kalendarski uzrast od 12 do 15 godina, školski uzrast koji je podrazumevao uključivanje učenika od V do VII razreda kada se obrađuju geometrijski sadržaji u starijem školskom uzrastu (za svaki razred ispitano je po trideset učenika), odsustvo neuroloških, psihijatrijskih, senzornih, izraženih emocionalnih i kombinovanih smetnji.

Grafikon 1 – Broj učenika prema polu

U uzorku je bilo nešto više učenika muškog pola (56.7%) u odnosu na ispitanike ženskog pola (43.3%).

Tabela 1 – Inteligencija učenika sa LIO petog, šestog i sedmog razreda

	AS	SD	N
V	60.77	6.91	30
VI	61.90	6.33	30
VII	62.10	6.48	30
AS5: AS6 –> t= 0.66; AS5: AS7 –> t= 0.77 (nije z.) AS6: AS7 –> t= 0.12 (nije z.)			

Sve navedene vrednosti t-testa nisu statistički značajne, pa možemo zaključiti da između ispitanika V, VI i VII razreda ne postoje značajne razlike u pogledu razvijenosti intelektualnih sposobnosti.

Metode i instrumenti

Vizuokonstrukciona organizacija ispitana je Testom slaganja složene figure, posebno konstruisanog za potrebe ovog istraživanja, koji je sačinjen od testova dvodimenzionalne i trodimenzionalne konstrukcije koji uključuju prostornu komponentu u percepciji, konceptualizaciji i motoričkoj aktivnosti, pri čemu se ocenjuje međusobni položaj elemenata, orijentacija elemenata i tačnost reprodukcije uglova. Procenjena je mogućnost analize prostornih odnosa i njihova reprodukcija u prisustvu modela, kroz aktivnosti sastavljanja i kopiranja složene figure.

Svaka složena geometrijska figura se posmatra posebno i ocenjuje na sledeći način:

- ◊ tačno sklopljena i tačno prostorno postavljena figura (+)
- ◊ izmenjena ili nepotpuna, ali prepoznatljiva, tačno postavljena - uz pomoć (+ –)
- ◊ neprepoznatljiva ili figura koja nedostaje u celini (–).

Za procenu savladanosti geometrijskih sadržaja korišćen je kriterijumski test znanja, posebno konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Rezultati kriterijumskog ocenjivanja distribuirani su u tri kategorije:

- ◊ savladao u potpunosti programske zahteve (+)
- ◊ delimično savladao programske zahteve (+ –)
- ◊ nije savladao programske zahteve (–).

Ostali podaci koji su bili neophodni za potrebe istraživanja, preuzeti su analizom pedagoške dokumentacije učenika.

Obrada prikupljenih podataka, smeštenih u datoteku programa SPSS, vršila se metodama deskriptivne i parametarske statistike. Od statističkih postupaka i mera korišćeni su: frekvencije, procenti, aritmetička sredina, standardna devijacija, Studentov t-test, $\chi 2$ test, koeficijent kontigencije (c).

Terensko ispitivanje

Istraživanje je sprovedeno na teritoriji grada Beograda, u osnovnim školama za decu sa lakom intelektualnom ometenošću. Testiranje je sprovedeno u kontinuitetu, bez vremenskih pauza, individualno, sa svakim učenikom ponaosob. Pred kraj školske godine dat je kriterijumski test znanja, kada su programski sadržaji geometrije u potpunosti realizovani.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Tabela 2 – Uspešnost ispitanika pri rešavanju zadataka Testa slaganja složene figure

	–		+ –		+		Σ	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Vizuokonstruktivne sposobnosti	3.3	3	71.1	64	25.6	23	100	90

Uočavamo nizak procenat neuspešnih ispitanika (3.3%) na Testu slaganja složene figure koji su sklopili neprepoznatljivu ili figuru koja nedostaje u celini.

Izmenjenu ili nepotpunu, ali prepoznatljivu ili tačno postavljenu figuru uz pomoć sklopilo je 71.1% ispitanog uzorka.

Potpuno uspešnih na Testu slaganja složene figure uz tačno sklopljenu i tačno prostorno postavljenu figuru bilo je 25.6% ispitanog uzorka.

Tabela 3 – Uspešnost slaganja složene figure u odnosu na nivo edukacije učenika

	vizuokonstruktivne sposobnosti					
	–		+ –		+	
	%	n	%	n	%	n
Peti razred	10	3	76.7	23	13.3	4
Šesti razred	3.3	1	60	18	36.7	11
Sedmi razred	0	0	86.7	26	13.3	4
	$\chi 2$= 9.55 df=6 c=+0.45 (nivo 0.01)					

Distribucija ispitanika prema uspešnosti u sklapanju geometrijskih figura u odnosu na nivo edukacije upućuje na zaključak o dominaciji ispitanika starijih razreda. U pitanju je pozitivna korelacija između ispitanih varijabli (c = + 0.45) koja je statistički značajna na nivou pouzdanosti 0.01 ($\chi 2$= 9.55 p < 0.01 za df=6).

Tabela 4 – Uspešnost ispitanika na kriterijumskom testu znanja

	Oblast Geometrijske figure					
	–		+ –		+	
	%	n	%	n	%	n
Peti razred	27.5	8	3.3	1	69.2	21
Šesti razred	38.6	12	13.4	4	48.0	14
Sedmi razred	72.2	22	18.9	6	8.9	2
	$\chi 2$= 30.53 df=6 c= – 0.45 (nivo 0.01)					

Distribucija ispitanika prema uspešnosti u savlađivanju geometrijskih sadržaja u odnosu na školski uzrast tj. nivo edukacije upućuje na zaključak o dominaciji ispitanika starijih razreda. U pitanju je negativna korelacija između ispitanih varijabli (c = – 0.45), koja je statistički značajna na nivou pouzdanosti 0.01 ($\chi 2$= 30.53 p < 0.01 za df=6).

Iz tabele 4 uočavamo da ispitanici našeg uzorka ni na jednom nivou edukacije ne postižu potrebnih 75% savladanosti programskih sadržaja, koliko je potrebno da bismo program smatrali primerenim i prilagođenim sposobnostima dece sa LIO.

Tabela 5 – Korelacija kvaliteta vizuokonstruktivnih sposobnosti sa savladanošću geometrijskih sadržaja

	savladanost gradiva geometrije
Vizuokonstruktivne sposobnosti	$\chi 2$= 58.19 df=4 c=+0.57 (nivo 0.01)

Testiranje korelacija među varijablama (tabela 5) pokazalo je statistički značajnu razliku odnosa rezultata dobijenih na testu za procenjivanje vizuokonstruktivnih sposobnosti i Kriterijumskom testu znanja geometrijskih sadržaja na svim nivoima edukacije.

Tabela 6 – Prosečne vrednosti najlošije urađenih zadataka u okviru geometrijskih sadržaja

Peti razred	Šesti razred	Sedmi razred
Obim pravougaonika, kvadrata i truogla (AS=0.80)	Crtanje uglova pomoću uglomera i lenjira i obeležavanje temena i krakova (AS=0.20)	Izračunavanje površine pravouglog trougla (AS=0.23)

U tabeli 6 su dati netačni odgovori kod većine dece našeg uzorka za geometrijske sadržaje starijeg školskog uzrasta.

ZAKLJUČAK

U radu je ukazano na teškoće vizuokonstruktivne analize figura kod dece ovog istraživanja, pri čemu ona jasno razlikuju detalje, ali imaju teškoća da ih uklope u celinu i da analiziraju njihove međusobne odnose. Deca našeg istraživanja ispoljavaju teškoće na onim modelima koji sadrže najviše prostornih elemenata koje treba ispravno uočiti i reprodukovati. Najčešći tip grešaka je pogrešna orijentacija elemenata u prostoru u vidu rotacije cele figure ili njenih delova, ili u vidu nepoštovanja ose simetrije. Takođe, prisutne su greške koje se odnose na međusobne odnose elemenata u prostoru (razdvajanje figura, presecanje figura i sl.). Primećeno je poboljšanje rezultata izvršenja ovog zadatka, porastom nivoa edukacije.

Kao i u nekim istraživanjima prethodnih autora (Primorac, Sliško, 1992) i u ovom radu su, analizom netačnih odgovora na zadatke koji se odnose na primenu pojmova, u našem slučaju geometrijskih, primećeni karakteristični odgovori koji se mogu nazvati pseudopojmovima.

Rezultati dobijeni našim istraživanjem, ukazuju da su ispitanici petog razreda najuspešniji u zadacima koji zahtevaju distinkciju kružnice od kruga i imenovanja osnovnih geometrijskih figura, dok izrazit neuspeh postižu u zadacima određivanja obima trougla. Gotovo svi ispitanici su dali netačno rešenje za ovaj zadatak. Primećeno je da rešavanje zadataka određivanja obima kvadrata i pravuogaonika obiluje zamenama načina izračunavanja u smislu pogrešno odabrane formule operacije.

Učenici šestog razreda savladavaju zadatke koji podrazumevaju distinkciju vrsti uglova, dok se neuspeh beleži pri rešavanju zadataka crtanja uglova pomoću uglomera i lenjira i obeležavanja temena i krakova. Uočeno je da se primeri uglova dati u bližoj sredini vrlo teško koriste da bi se rešili zadaci, čak i kad su sličnosti očigledne. Ako se zadatak i reši u smislu crtanja datih uglova, brkaju se pojmovi *teme* i *krak*.

Ispitanici sedmog razreda imaju poteškoća u rešavanju gotovo svih zadataka geometrijskog sadržaja obuhvaćenih u ovom razredu, ali nešto bolja postignuća postižu rešavajući zadatke izračunavanja površine kvadrata, u odnosu na zadatke izračunavanja površine pravougaonika i pravouglog trougla. Zadatak sa izraču-

navanjem površine pravuoglog trougla je ispravno rešen od strane samo jednog učenika u uzorku, dok su ostali ispitanici davali pogrešna rešenja, mešajući pojmove obima i površine trougla.

Ovi podaci se u mnogome poklapaju sa podacima prethodnih istraživanja u populaciji dece sa LIO, u okvirima sličnih programskih sadržaja iz geometrije (Butlet et al., 2001, Heward, 2008).

Naše istraživanje ukazuje na činjenicu da deca sa LIO imaju brojne pogrešno usvojene pojmove, zbog čega je neophodno više časova posvetiti ponavljanju, vežbanju i proveri geometrijskih znanja.

Za razvijanje vizuokonstruktivnih sposobnosti, koje pogoduju boljem usvajanju geometrijskih sadržaja, veoma su važne didaktičke igre, igre mašte i uloga, igre sa gotovim pravilima. Različiti oblici igre navedeni su kao značajni, između ostalih, u razvoju sposobnosti apstrahovanja i iznalaženju jedinstvenog kriterijuma klasifikovanja (Demetriou et al., 2010).

Korišćenje pravilno odabranih i primenjenih nastavnih sredstava olakšava formiranje novih pojmova koji se produbljuju, dok se ranije formirani obogaćuju. Relevantno je da nastavna sredstva treba svesti na najbitnije, bez detaljisanja (Vasilijević, 2004).

Računar može postati nastavno sredstvo u nastavi geometrije (Vrdoljak i sar., 2009). Dinamički geometrijski softver Geometer's Sketchpad je alat koji omogućuje učeniku laganu konstrukciju različitih geometrijskih oblika. Ovaj softver u jednom svom delu odgovara programu geometrijskih sadržaja za decu sa LIO. Istraživanja ukazuju na značajno poboljšanje kvaliteta mnogobrojnih sposobnosti i znanja, između ostalih i usvojenosti geometrijskih sadržaja kod dece sa LIO, upotrebom računarske tehnike, kojom se može odrediti složenost geometrijskih zahteva, broj zadataka, kao i vreme za odgovore (Wehmeyer et al., 2004).

Sistem školskog geometrijskog obrazovanja obuhvata deo „Slikovita geometrija", čiji je cilj pravilno obogaćivanje geometrijskih znanja učenika kroz posmatranje i pravljenje dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih geometrijskih figura od papira, kartona, plastelina i pristupanje jednostavnim geometrijskim eksperimentima kojima bi se utvrđivala elementarna svojstva figura (jednakost, veličina, simetričnost) (Ćebić, 2008, Roth & Thom, 2009). Mišljenja smo da bi ovakav sistem geometrijskog obrazovanja bio prijemčiv sposobnostima dece sa LIO.

Za izgradnju geometrijskih koncepata u starijem školskom uzrastu, predlaže se korišćenje manuelnih iskustava uključujući veštinu savijanja papira - origami. U longitudinalnoj studiji koja je podrazumevala forsiranje origami učinka kao nastavnog sredstva, dokazano je povećanje nivoa razumevanja geometrijskih sadržaja i bolji kvalitet vizualizacije prostornih odnosa kod dece sa LIO (Broakes, 2009).

Nakon korišćenja slika, modela, ili ogleda uputno je crtežom predstaviti određeni pojam. U tome veliku ulogu imaju skice, jer se pomoću njih ističu glavne karakteristike. Pronalaženje sličnosti i razlika omogućava otkrivanje uzročnih veza, trajnija, jasnija i preciznija znanja (Vasilijević, 2004).

Uvažavajući specifične potrebe dece sa LIO, za učenje geometrijskih sadržaja navode se mogućnosti istraživanja fundamentalnih geometrijskih koncepata, aktivacijom mnogobrojnih kognitivnih funkcija kroz korišćenje prirodnih i manufakturnih predmeta, kroz razne demonstracije; predlaže se korišćenje muzike

na časovima geometrije i namenski CD Geometry Park or Dance, kao i mogućnost sprovođenja „Cool Math'' - alternativnog načina učenja geometrijskih sadržaja kombinovanjem igara, zabave, umetnosti, itd (Whiten & Whiten, 2009).

LITERATURA

1. Broakes, N. J. (2009). Origami Instruction in the Middle School Mathematics Classroom: Its Impact on Spatial Visualization and Geometry Knowledge of Students. *Research in Middle Level Education*, *32*(7), 1-12
2. Bryant, P., & Nunes, T. (2004). Children's Understanding of Mathematics. In U. Goswami (Ed), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 412-439). Malden, The Netherlands: Blackwell Publishing Inc.
3. Butler, F. M., Miller, S. P., Lee, K., & Pierce, T. (2001). Teaching Mathematics to Students With Mild-to-Moderate Mental Retardation: A Review of the Literature. *Mental Retardation*, *39*(1), 20-31
4. Ćebić, S. (2008). Kako bi mogao da izgleda sistem školskog geometrijskog obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, *54*(7-8), 601-619
5. Demetriou, A., Mouyi, A., & Spanoudis, G. (2010). The development of mental processing. In W. F. Overton (Ed.), *Biology, cognition and methods across the life-span* (pp. 36-55). *Volume 1 of the Handbook of life-span development*, Editor-in-chief: R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley
6. Đurić-Zdravković, A. (2007). Savladanost programskih sadržaja iz matematike kod dece sa lakom mentalnom retardacijom. *Inovacije u nastavi*, *4*, 88-96
7. Đurić-Zdravković, A., Japundža-Milisavljević M., Maćešić-Petrović D. (2009). Pažnja kao conditio sine qua non uspešnog savladavanja geometrijskih sadržaja kod dece s intelektualnom ometenošću. *Pedagogija*, *3*, 433-440
8. Gallistel, C. R., & Gelman, R. (2005). Mathematical cognition. In K. Holyoak & R. Morrison (Eds). *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 559-588). New York: Cambridge University Press
9. Heuvel-Panhuizen, M., & Buys, K. (2008). *Young Children Learn Measurement and Geometry*. Rotterdam: Sense Publishers
10. Heward, W. L. (2008). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education, International Edition, 9/E*. Columbus, OH, USA: Merrill
11. Japundža-Milisavljević, M. (2008). *Metodika nastave matematike za decu ometenu u intelektualnom razvoju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
12. Manouchehri, A. (2008). Motivating Growth of Mathematics Knowledge for Teaching: A Case for Secondary Mathematics Teacher Education, *Mathematics Educator*, *18*(2), 3-10
13. Pijaže, Ž. (2008). Značaj Jana Amosa Komenskog danas. *Pedagogija*, *1*, 115-128
14. Primorac, Z., Sliško, J. (1992). Formiranje fizikalnih pseudopojmova kod učenika. *Psihologija*, *25*(3-4), 98-109
15. Roth, W. M., & Thom, J. (2009). The Emergence of 3D Geometry from Children's (Teacher-Guided) Classification Tasks. *Journal of the Learning Sciences*, *18*(1), 45-99
16. Sophian, C. (2007). *The origins of mathematical knowledge in childhood*. New York: Erlbaum / Taylor & Francis
17. Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2008). Relation between intellectual ability and metacognitive skillfulness as predictors of learning performance of young students performing tasks in different domains. *Learning and Individual Differences*, *18*, 128-134

18. Vasilijević, D. (2004). Pojmovi u prirodi kod učenika mlađeg školskog uzrasta. *Pedagogija*, *1*, 80-93
19. Vrdoljak, A., Banjanin, M., Pikula, M. (2009). Digitalni alati u nastavi interaktivne geometrije. Međunarodni naučni simpozijum *Informacione tehnologije*, Infoteh Jahorina 2009, Jahorina, 18.-20. mart 2009., Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Elektrotehnički fakultet, 503-509
20. Vuletić, Z. I. (2000). Definiranje početnih geometrijskih pojmova. Logika 3(I), 141 – 151
21. Weckbacher, L. M. (2008). The role of visualization in geometric problem solving. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 68*, 10-A, 4202
22. Wehmeyer, M., Smith, S., Palmer, S., & Davies, D. (2004). Technology Use by Students with Intellectual Disabilities: An Overview. *Journal of Special Education Technology, 19*, 4, 7-22
23. Whiten, D. J., & Whiten, Ph. (2009). Why Are Things Shaped the Way They Are?. *Teaching Children Mathematics, 15*(8), 464-472
24. Zhang, D. (2008). Effects of Integrated Object Representation on Improving Visual Imagery Skills in Geometry Problem Solving for Students with Math Disabilitie, Paper presented at the annual meeting of the MWERA Annual Meeting, Westin Great Southern Hotel, Columbus, Ohio Online, 23. 05. 2009. from http://www.allacademic.com/meta/p273957_index.html

GEOMETRIC PSEUDO TERMS AND VISUAL CONSTRUCTION IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Aleksandra Đurić-Zdravković, Mirjana Japundža-Milisavljević
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

In the adopting concepts process, attention should be paid to the important features, irrelevant to abstract and explain the relevant features on concrete examples. If there is no active introduce of the concept, lack of thought in terms will create the appropriate pseudo term.

The aim of this work includes assessment of the visuoconstructive abilities in children with mild ID, older school-age, as one of the condition of high quality adoption of geometric terms and establishing correlativity with mastering of geometric program content.

As part of the objectives is also planned to establish improperly accepted geometric terms content.

The sample of this research contains 90 students: criteria for choosing interviewees were IQ (between 50 and 65), calendar age (between 5th and 8th grade), and absence of neurological, psychiatric, sensor, expressed emotional and combined disorders.

Visuoconstructive organization is examined with Test-matching complex figure, whereas for estimation of mastering geometrical contents we used the criterion knowledge test. Both of instruments are specifically designed for the purpose of this research.

In the paper was indicate on the difficulties of visuoconstructive figure analysis, identification of correlates with mastering of geometric content, as well as improperly adopted terms of this program.

Implications of the paper refer on suggestions of repetition and exercise by games, through definite contents, demonstrations, experiment and teaching means appropriate for the geometry teaching whose application will be ensure and solidified a proper form of the geometry concept.

Key words: pseudo terms, geometric content, children with mild intellectual disabilities

UDC 376.1-056.26/.36-057.874
371.3::796

ZNAČAJ PROFESORA FIZIČKE KULTURE U RADU SA DECOM SA POSEBNIM POTREBAMA

[1]Dejan Ilić, [2]Vesko Drašković, [3]Svetlana Višnjić
[1]Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Beograd, [2]„ALFA" Univerzitet, Fakultet za menadžment u sportu, Beograd, [3]Studio №1, Beograd

Potreba i značaj za kretanjem i pokretom u prevenciji, korekciji, terapiji i rehabilitaciji sve je prisutnija u praksi. Primenom nauke stekli su se uslovi uske povezanosti sa strukom, a samim tim i formiranjem trenažne tehnologije koje imaju za cilj da dijagnostikuju, prate i tretiraju određene probleme. Primenjivost trenažne tehnologije je uslovljena rešavanjem aktuelnih problema kod rasta i razvoja dece. Kontinuiranim naučnim praćenjem dobijaju se relevantni podaci koji određuju aktuelnu problematiku, ukazuju na dolazeće probleme, tako da se program prevencije, korekcije i terapije neprestano prepliću. Istraživanja su usmerena na posturalni status, invalidnost, mentalne karakteristike i obrazovni program. Najviše pažnje u radu posvetili smo obrazovnom programu profesora fizičke kulture - permanentnoj edukaciji, ali i nivou obrazovanja roditelja dece sa posebnim potrebama. Kod dece sa posebnim potrebama neophodna je saradnja roditelj-dete-profesor fizičke kulture i referentna insititucija. Profesor fizičke kulture objedinjava vrednosti znanja i prakse i potrebe korisnika. Obzirom da je rast i razvoj dece uslovljen i stimulisan kretanjem, kod dece sa posebnim potrebama ovaj problem je izražen. Ne postoji standard i kontinuitet obrazovanja na ovu temu, kod profesora fizičke kulture. Značajna obrazovna struktura postignuta je kod onih profesora koji su samoinicijativno izučavali ovu oblast i vrlo često iz ličnih razloga se usavršavali. Obzirom da je profesor fizičke kulture direktni učesnik u svim fazama realizacije programa, njegov značaj i odgovornost je nesumnjivo velika. Istaživanjem smo utvrdili da više postoji zainteresovanosti kod usavršavanja za rad sa decom sa posebnim potrebama, nego što su institucije spremne da ulože u neophodno znanje, koje je uslov za kvalitet ovakvog programa.

Ključne reči: pokret, trenažna tehnologija, prevencija, edukacija.

UVOD

Ljudski pokret se definiše na različite načine. Krajnje simplifikovano određen, on predstavlja nekakvo pomeranje (pomicanje), kako pojedinačnih delova tela, tako i kompletnog tela u prostoru. Pokret se, dakle, može ograničiti

na translokaciju izolovanih segmenata tela i tada se određuje kao *segmentarno kretanje* ili, pak, na transpoziciju kompletnog tela u odnosu na okolni prostor. U većini svakodnevnih pokreta, naravno, veoma retko se susreće segmentarno kretanje, već se najčešće radi o kompleksnom ljudskom kretanju, tj. o kombinovanju pojedinačnih pokreta sa translokacijom kompletnog tela. Pokret čoveka, prema tome, je veoma složen fenomen koji zahteva multidisciplinarni pristup u izučavanju.

Čas fizičkog vaspitanja je najbolji pokazatelj o fizičkom i motoričkom statusu dece. Problemi u rastu i razvoju dece su sve prisutniji, a posledice toga predstavljaju ograničenja i deformiteti kod dece.

Postoji više načina za utvrđivanje i ocenjivanje telesnog statusa. Do skoro, najobjektivniji i najpouzdaniji način utvrđivanja bio je pomoću rentgenografije. Međutim, najprecizniji elektrodijagnostički aparat, koji je u novije vreme počeo da se primenjuje je "Spinal mause". Koristi se kao najpouzdanija metoda za utvrđivanje posturalnih poremećaja i telesnih deformiteta kičmenog stuba.

Metode za šira i masovna ispitivanja koja, u školskim uslovima, može da sprovodi nastavnik fizičkog vaspitanja, su relativno tačne i prihvatljive. Najčešće primenjivan i najprihvatljiviji metod za detekciju promena telesnog statusa je metod inspekcije, somatoskopije ili klinički metod.

Metoda inspekcije podrazumeva subjektivnu procenu telesnog statusa i statusa stopala, tako da je neophodna njena unifikacija, kako bi se subjektivnost svela na minimum.

Pri pregledu, tj. utvrđivanju telesnog statusa, posmatrana osoba je minimalno obučena (u donjem vešu), kako bi se videli rtni nastavci, gornje ivice karlice, lumbalne jame i glutealne brazde. Stav treba da bude ležeran sa pogledom napred i sa rukama opuštenim pored tela. Težina tela treba da je podjednako raspoređena na oba stopala, koja su paralelno postavljena i malo rastavljena. Zauzeti položaj ne bi trebalo da se menja (bilo da se poboljšava ili koriguje), jer može da prouzrokuje pogrešnu procenu telesnog statusa.

U proceni telesnog statusa mogu da se koriste istrumenti kao što su visak, centimetar pantljika, libela, dermograf, lenjir, ginekološke cirkle i drugi instrumenti.

Klinički metod podrazumeva da osoba koja se posmatra staje na 2 do 3 metra ispred osobe koja ocenjuje. Ocenjivanje se izvodi određenim redosledom iz sedećeg položaja, posmatranjem položaja relevantnih segmenata, značajnih za telesni status i status stopala. Rezultate uočenih nalaza (ocene) i upisuje, tj. zaokružuje u klinički list, autora M. Radisavljević i J. Radojević.

- ocena nula (0) predstavlja fiziološki (dobar) položaj posmatranih segmenata,
- ocena jedan (1) daje se kod diskretno narušenog, odnosno nefiziološkog položaja i
- ocena dva (2) označava izražen nefiziološki položaj posmatranog segmenta.

KLINIČKI LIST

Ime i prezime _____ Pol ____

Datum rođenja _____ Datum pregleda _____ Mesto rođenja _____

		Položaj segmenata	Normalan položaj	Odstupanje od normalnog položaja	Stepen odstupanja	
					Manji	Veći
POSMATRANJE SA	ZADNJE STRANE	Položaj glave	0	Nagib na jednu stranu D – L	1	2
		Položaj ramena	0	Podignuto rame D – L	1	2
		Položaj lopatica	0	Podignuta lopatica D – L	1	2
			0	Udaljenost od kičmenog stuba D – L	1	2
			0	Krilaste lopatice D – L obe	1	2
		Trouglovi stasa (Loren. trougao)	0	Veći D – L	1	2
		Položaj karlice	0	Nagib D – L	1	2
		Položaj kolena	0	"X" položaj	1	2
			0	"O" položaj	1	2
		Položaj Ahilove tetive	0	Iskrivljenje unutra (spušteno stopalo)	1	2
			0	Iskrivljenje van (izdubljeno stopalo)	1	2
	BOČNE STRANE	Vratna krivina	0	Povećana krivina (kifoza)	1	2
			0	Smanjena krivina	1	2
		Torakalna krivina	0	Povećana krivina (kifoza)	1	2
			0	Smanjena krivina (ravna leđa)	1	2
		Slabinska krivina	0	Povećana krivina (lordoza)	1	2
		Položaj kolena	0	Hiperekstenzija	1	2
		Položaj kolena	0	Spušteno stopalo	1	2
			0	Izdubljeno stopalo	1	2
	PREDNJE STRANE	Grudni koš	0	Ispupčene grudi	1	2
			0	Izdubljene grudi	1	2

Utvrđivanje i dijagnosticiranje statusa stopala može da se izvede na dva načina:

- metodom inspekcije i
- analizom plantograma.

Posmatranjem sa prednje (gornje) strane, uočava se očuvanost transverzalnog svoda (*arcus pedis transvezalis*) stopala. U nivou srednjeg prsta metatarzalne kosti vrši se lagani pritisak. Očuvanost svoda, tj. fiziološka očuvanost se konstatuje uz prisustvo male vibracije.

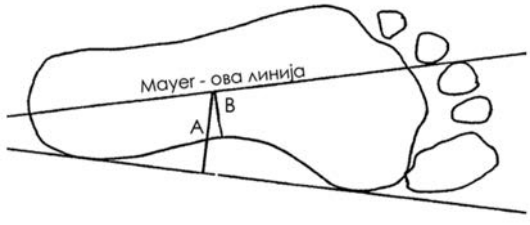
Sa zadnje strane posmatra se pravac pružanja Ahilovih tetiva, koje kod normalnog statusa stopala su 90 stepeni u odnosu na podlogu. Povećanje ugla, više od 5 stepeni, ukazuje na popuštanje uzdužnog svoda stopala, tj. prisustvo ravnog stopala.

Posmatranjem sa unutrašnje strane dobija se tačan uvid u stanje i očuvanost uzdužnog svoda stopala (*arcus pedis longitudinalis*). Narušenost normalne visine medijalnog luka, koja kod odrasle osobe iznosi 15 – 18mm, konstatuje se kao ravno stopalo.

Spuštenost svodova stopala najsigurnije može da se proveri metodom plantografije. Kod plantografije koristi se metalna ili plastična pravougaona posuda, na čije dno se postavlja višeslojna gaza, koja se ravnomerno natopi nekom obojenom materijom. Najčešće se koristi mastilo, ili pečatni rastvor, pomešani sa vodom. Iza posude se postave 2 papira formata A4. Tretirana osoba nakon ulaska obema nogama u posudu, iskoračuje jednom, pa drugom nogom, ostavljajući otisak tabana po sredini papira. Ovako urađeni plantogrami mogu da se tumače Tomsenovom, Čižinovom i metodom grupe ruskih autora.

Tomsenova metoda se najčešće sprovodi. Na otisku stopala, od centra pete, povlači se linija (Majerova linija), ka lateralnoj ivici trećeg prsta. Ukoliko otisak ne prelazi preko medijalne ivice stopala, stopalo je normalno. Ukoliko otisak prelazi preko Majerove linije, onda se povlači tangenta, koja spaja najisturenije medijalne delove pete sa otiskom prednjeg dela stopala. Zatim se lenjirom, pod pravim uglom sa Majerovom linijom, spaja najbliži deo otiska stopala, oko sredine plantuma (duž A). Iz iste tačke se povlači druga duž (duž B), koja je upravna na tangentu. Indeks procenta spuštenosti uzdužnog svoda stopala, dobija se kada se količnik (izražen u milimetrima) duži A i duži V, pomnoži sa 100 (A/V h 100). Ovako dobijeni procenat označava veličinu spuštenosti stopala:

- od 1 – 30% = I stepen,
- od 31 – 60% = II stepen i
- preko 61% = III stepen.



U formiranju programa nastave fizičkog vaspitanja neophodno je prisustvo istraživačkih rezultata, nauke i obučenost profesora. Čas fizičkog vaspitanja je prostor u kojem dete treba da nauči i da se upozna sa novim kretnim mogućnostima. Fizičko vežbanje ne treba u detetu da izaziva strah, već zadovoljstvo

Značaj kretanja i pokreta u prevenciji, korekciji, terapiji i rehabilitaciji sve je prisutniji u praksi. Primenom nauke stekli su se uslovi uske povezanosti sa strukom, a samim tim i formiranjem trenažne tehnologije. Trenažne tehnologije imaju za cilj da dijagnostikuju, prate i tretiraju određene probleme. Primenjivost trenažne tehnologije je uslovljena rešavanjem aktuelnih problema kod rasta i razvoja dece. Kontinuiranim naučnim praćenjem dobijaju se relevantni podaci koji određuju aktuelnu problematiku, ukazuju na dolazeće probleme, tako da se program prevencije, korekcije i terapije neprestano prepliću. Istraživanja su usmerena na posturalni status, invalidnost, mentalne karakteristike i obrazovni program. U ovom radu najviše smo pažnje posvetili obrazovnom programu profesora fizičke kulture - permanentnoj edukaciji. Takođe je značajan i nivo obrazovanja roditelja dece sa posebnim potrebama. Kod dece sa posebnim potrebama neophodna je saradnja roditelj – dete - profesor fizičke kulture i referentna insititucija. Uticaj kretanja i pokreta je značajan, nezamenjiv i multidisciplinaran. Profesor fizičke kulture objedinjava vrednosti znanja i prakse i potrebe korisnika. Obzirom da je rast i razvoj dece uslovljen i stimulisan kretanjem, kod dece sa posebnim potrebama ovaj problem je izražen. Vrlo često u praksi u nedostatku razumevanja, ambicije i kreativnosti programa ulazi se u stereotip, koji sa sobom nosi rizik dosade, pa čak i depresivnosti. Ne postoji standard i kontinuitet obrazovanja, na ovu temu, kod profesora fizičke kulture. Značajna obrazovna struktura postignuta je kod onih profesora koji su samoinicijativno izučavali ovu oblast i vrlo često iz ličnih razloga se usavršavali. Opšti program obrazovanja stručnih lica sve više gubi značaj kod usko profesionalnih i odgovornih poslova. Opšte obrazovanje traje duže, a specijalističko se uglavnom oslanja na samoinicijative. Obzirom da je profesor fizičke kulture direktni učesnik u svim fazama realizacije programa, njegov značaj i odgovornost je nesumnjivo velika. Istaživanjem smo utvrdili da više postoji zainteresovanosti kod usavršavanja za rad sa decom sa posebnim potrebama, nego što su institucije spremne da ulože u neophodno znanje, koji je uslov za kvalitet ovakvog programa.

UZORAK ISPITANIKA

Uzorak ispitanika sačinjavali su profesori fizičke kulture koji su na različitim poslovima u struci. U ovom istraživanju imali smo 40 profesora fizičke kulture.

Drugu grupu ispitanika čine roditelji dece sa posebnim potrebama. Kod ovog uzorka smo imali 24 roditelja, koji su se obratili za pomoć i savet, kako raditi sa decom sa posebnim potrebama.

METODE ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju podaci su dobijeni popunjavanjem anketnog upitnika od strane obe grupe ispitanika.

Anketni upitnik za profesore fizičke kulture koji rade u struci sadržao je šest pitanja:

1. Da li znate šta znači kada se kaže „osobe sa posebnim potrebama“?
2. Da li imate iskustva u radu sa decom sa posebnim potrebama?
3. Da li ste imali neku vrstu obuke, seminara, kursa na fakultetu ili uopšte vezana za rad sa decom sa posebnim potrebama?
4. Da li smatrate da znate da radite sa takvom decom?
5. Da li ste sa decom sa posebnim potrebama izvodili preventivno-korektivne vežbe?
6. Da li smatrate da je neophodno neko dodatno (do)obrazovanje za rad sa decom sa posebnim potrebama?

Odgovori na pitanja su bila ponuđena sa da i ne.

Anketni upitnik za roditelje dece sa posebnim potrebama sadržao je sedam pitanja:

1. Da li ste upoznati sa programskim sadržajima koji su namenjeni deci sa posebnim potrebama?
2. Da li smatrate da mogu da koriste slične ili iste vežbovne programe, kao i ostala deca?
3. Da li ste se obratili nekoj od institucija koje rade sa decom sa posebnim potrebama?
4. Da li ste sami pokušavali da primenite neki od oblika vežbanja?
5. Da li smatrate da je i roditeljima potrebno dodatno obrazovanje za rad sa takvom decom?
6. Da li je neko vršio pregled vašeg deteta i procenio njegov telesni status i status stopala?
7. Da li vežba može uticati na kvalitet života vašeg deteta?

DOBIJENI REZULTATI

Iako je fizička kultura mlada nauka iznenada je dobila vodeću ulogu u stvaranju prevencije, korekcije, terapije, sporta, kao osnovne vrednosti vitalnosti pojedinca, samim tim i zajednice. Hipokinezija, kao problematika, okupila je mnoge naučne discipline iz oblasti medicine, odnosno zdravlja, kulture, sporta, psihosocijalnih istraživanja, a primarno mesto ostavila je pokretu, terapijskoj aktivnosti, odnosno fizičkoj kulturi (u najširem smislu tih pojmova).

Složenost zahteva i određenost sporta i fizičke kulture uopšte, stvorili su raznovrsnost njihovog značaja. Značaj fizičke kulture je prvenstveno u tome što u osnovi koristi i izučava pokret - kretanje u funkciji organizma izloženog naporu. Kinetički (kretni) programi su nezaobilazna karika u borbi protiv hipokinezije.

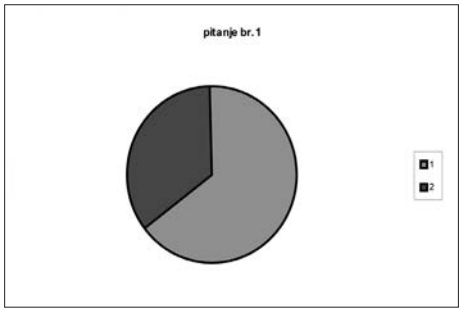
Upravljanje čovekovim pokretima i telesnom aktivnošću, omogućeno je funkcionisanjem centralnog nervnog sistema, koji u osnovi funkcioniše kao kibernetski sistem, pri čemu se upravljanje najčešće definiše kao proces prevodjenja nekog sistema (u ovom slučaju ljudskog organizma, odn. nekih njegovih sposobnosti i karakteristika-fizičke radne sposobnosti, motoričkih sposobnosti i morfoloških

karakteristika) iz postojećeg stanja (inicijalno stanje) u novoformirano (željenofinalno) stanje, sa ciljem postizanja optimalnih rezultata.

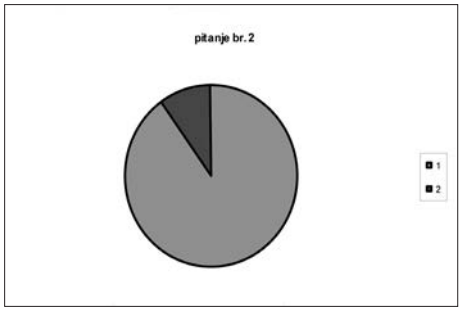
Trenažna tehnologija kao proces upravljanja u toku transformacionog procesa, upravo omogućava primenu onih programskih vežbovnih sadržaja, koji treba da dovedu do željenih ili mogućih promena sposobnosti i karakteristika vežbača. Dovodjenjem vežbača iz inicijalnog u finalno stanje, koje bi trebalo, po pravilu, da je na višem nivou, ostvaruje adaptaciju vežbača na uslove koji se sastoje u neprekidnom menjanju i usmeravanju u pravcu postizanja što većeg radnog učinka, u odredjenom vremenskom intervalu, odn. postizanje što veće fizičke radne sposobnosti.

Sintagmom "fizička radna sposobnost" označava se niz funkcionalnih (fizioloških) i psihofizičkih karakteristika radno sposobnog stanovništva. Najšire gledano, fizička radna sposobnost obezbeđuje nesmetano obavljanje svakodnevnih poslova sa optimalnom efikasnošću.

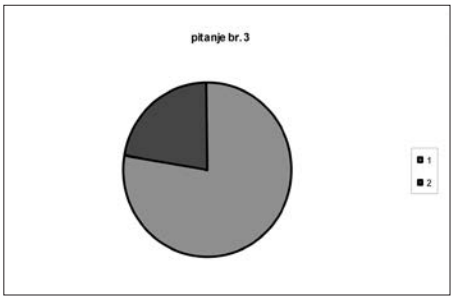
Zvanične institucije nisu u stanju da prate u dužem vremenskom intervalu ovaj problem, ali značajan doprinos imaju kod merenja postignutih rezultata. Očekivanja od profesora fizičke kulture su velika, obzirom da se u dužem vremenskom intervalu bave kontinuiranim programima vežbanja. Profesori imaju profesionalnu radoznalost, nemaju dovoljno znanja, ne postoji predmet na Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja koji izučava ovu problematiku i ne postoje institucije koje se ozbiljno bave, putem seminara ili kongresa ovom temom. Znanje iz ove oblasti dominantno se stvara ličnim usavršavanjem, što pokazuju i rezultati ankete.



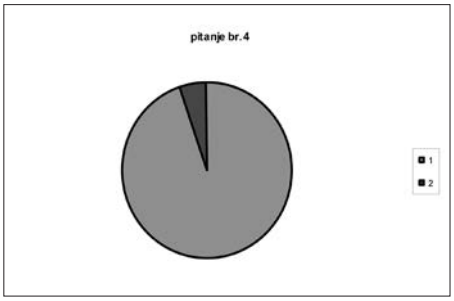
Na pitanje: Da li znate šta znače „posebne potrebe", 32 ispitanika je odgovorilo negativno, što čini 80%, dok je pozitivno odgovorilo 18 ispitanika, odnosno 20%.



Na pitanje: Da li ste nekada radili sa decom sa posebnim potrebama, 36 ispitanika je odgovorilo negativno, što čini 90%, dok je pozitivno odgovorilo 4 ispitanika, odnosno 10%.

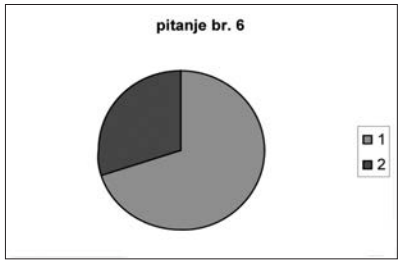


Na pitanje: Da li ste imali neku vrstu obuke, seminara, kursa na fakultetu za rad sa decom sa posebnim potrebama, 31 ispitanik je odgovorilo negativno, što čini 77,5%, dok je pozitivno odgovorilo 9 ispitanika, odnosno 22,5%.

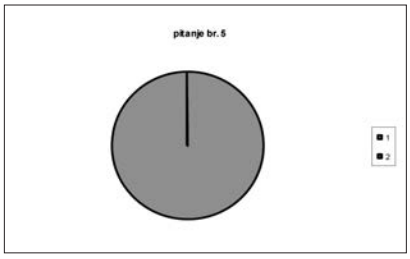


Na pitanje: Da li smatrate da znate da radite sa takvom decom, 38 ispitanika je odgovorilo negativno, što čini 95%, dok je pozitivno odgovorilo 2 ispitanika, odnosno 5%.

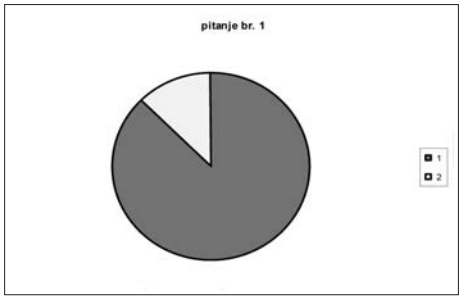
Na pitanje: Da li ste sa decom sa posebnim potrebama izvodili preventivno-korektivne vežbe, 28 profesora fizičkog vaspitanja je odgovorilo negativno, što čini 70%, a 12 potvrdno, što čini 30%.



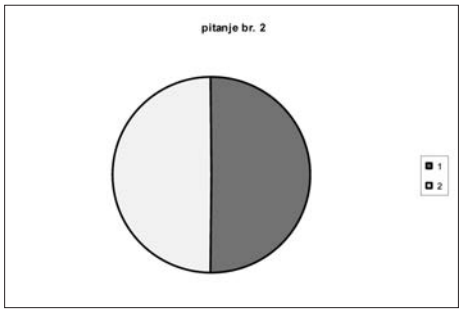
Na pitanje: Da li smatrate da je neophodno neko dodatno obrazovanje za rad sa decom sa posebnim potrebama, 40 ispitanika je odgovorilo pozitivno, što čini 100%.



Anketa koja je sprovedena za roditelje dala je sledeće rezultate:

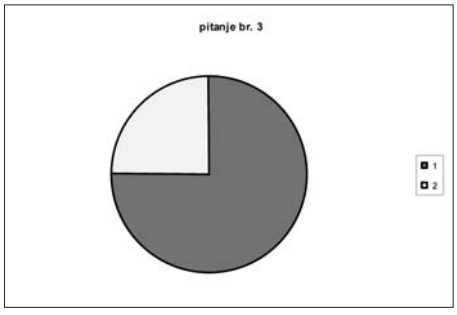


Na pitanje: Da li ste upoznati sa programskim sadržajima koji su namenjeni deci sa posebnim potrebama, 21 ispitanik je odgovorilo pozitivno, što čini 87.5%, dok je negativno odgovorilo 3 ispitanika, odnosno 12.5%.

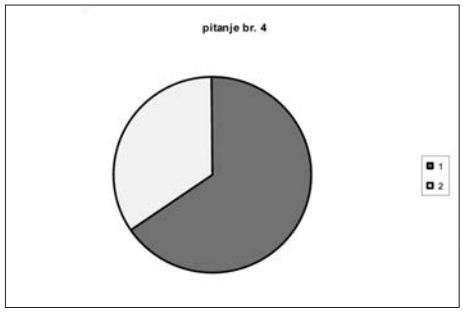


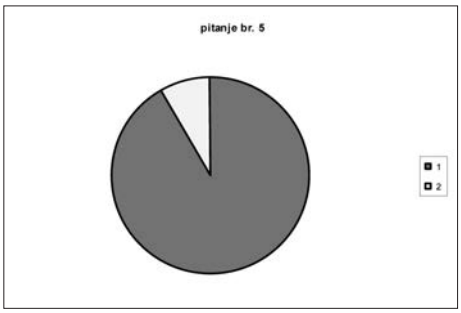
Na pitanje: Da li smatrate da mogu da koriste slične ili iste vežbovne programe, kao i ostala deca, 12 ispitanika je odgovorilo pozitivno, što čini 50%, dok je negativno odgovorilo takođe 12 ispitanika, odnosno 50%.

Na pitanje: Da li ste se obratili nekoj od institucija koje rade sa decom sa posebnim potrebama, 18 ispitanika je odgovorilo pozitivno, što čini 75%, dok je negativno odgovorilo 6 ispitanika, odnosno 25%.



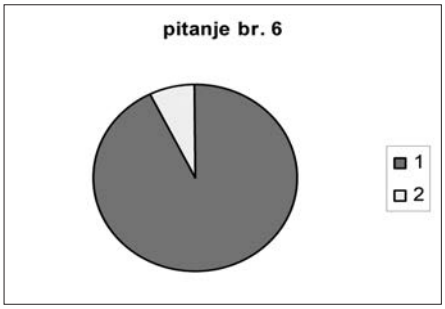
Na pitanje: Da li ste sami pokušavali da primenite neki od oblika vežbanja, 16 ispitanika je odgovorilo pozitivno, što čini 66,6%, dok je negativno odgovorilo 8 ispitanika, odnosno 33,4%.

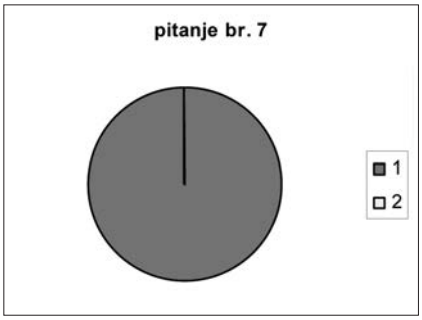




Na pitanje: Da li smatrate da je i roditeljima potrebno dodatno obrazovanje za rad sa takvom decom, 22 ispitanika je odgovorilo pozitivno, što čini 91%, dok je negativno odgovorilo 2 ispitanika, odnosno 9%.

Na pitanje: Da li je neko vršio pregled vašeg deteta i procenio njegov telesni status i status stopala, 26 ispitanika je odgovorilo negativno, što čini 92% i samo 2 ispitanika pozitivno, što čini 8%.





Na pitanje: Da li vežba može uticati na kvalitet života vašeg deteta, 24 ispitanika je odgovorilo pozitivno, što čini 100%.

Obzirom da je problem kod dece sa posebnim potrebama aktuelan i složen, zahtev roditelja je opravdan. Svaki dan je dragocen u tretmanu, a kamoli kad prođu meseci i godine, a problem se ne tretira kvalitetno. I razvijenija društva imaju ovakav problem, ali ga rešavaju preko institucija koje se bave isključivo ovom problematikom. Obzirom na standard i nedostatak sredstava roditelji su, vrlo često, jedini nosioci odgovornosti i kvaliteta života ovakve dece. Obzirom da se sportski centri, fitnes centri bave vežbanjem, sa razlogom i roditelji i deca očekuju da će na ovakvim mestima naći mnoge odgovore na postavljena pitanja.

ZAKLJUČAK

Profesor fizičke kulture ima nezamenjivo mesto u radu sa decom sa posebnim potrebama. Problem prakse je složen, tako da zahteva multidisciplinarni pristup u rešavanju bilo kog problema ove populacije.

Nedostatkom kretanja svaki organizam je ugrožen u svom funkcionalnom, fiziološkom razvoju. Dete koje se pravilno, dozirano i kontinuirano fizički tretira, imaće rezultate bolje i u drugim oblastima. Posebne potrebe ukazuju da je neophodno krenuti od realnog stanja i mogućnosti i imati jasan cilj i zadatak koji se mora korigovati. Ono što je kod zdrave dece centimetar, kod dece sa posebnim potrebama je milimetar. I mali napredak ima veliki značaj. U istraživanju ove oblasti jasno se ukazuje da opšti razvoj dece i njihovo psihofizičko stanje je vezano za količinu i način kretanja. Način i stil života pokazuje da nema neke velike razlike između urbane i ruralne sredine. Nedostatak kretanja-hipokinezija prisutna je kod svih populacija i uzrasta. Posebne potrebe imaju i posebne zahteve. Na žalost, vrlo često su vezane za standard porodice i društva u celini. Nedostatak vremena, uslova i nedovoljne upućenosti i kvalifikovanosti kadrova usložnjava probleme kojim se multiplicira deficit. Briga za ovu populaciju nije samo potreba, već i obaveza. Ozbiljno društvo pokazuje svoju vrednost preko zdravlja i brige o deci i invalidima.

Iz svega navedenog može se zaključiti da je uloga i značaj profesora fizičkog vaspitanja u radu sa decom sa posebnim potrebama od velikog značaja, kao i da se javlja potreba da se stručnjaci iz oblasti fizičke kulture dodatno edukuju, kako bi i rezultati u radu sa decom bili adekvatni i uspešni.

LITERATURA

1. Ahmetović, Z. (1983): *Prilog proučavanju uticaja fizičkog (rekreativnog) vežbanja na funkcionalne sposobnosti i rezultate rada*, magistarski rad, Fakultet za fizičko vaspitanje, Beograd.
2. Ahmetović, Z., Đ.Pavlović, D. Popmihajlov: *Fizički razvoj i fizičke sposobnosti stanovništva*
3. Astrand, P.O. and Rodahl, K. (1977): *Textbook of Work Physiology* (2nd ed). McGraw-Hill Book Company, New York,
4. Bajić, M (1986).: *Fiziologija nervnof sistema,* Medicinski fakultet, Novi Sad,
5. Bajić, M., D.Jakonić (1996): *Fiziologija sa biohemijom i higijenom,* Fakultet fizičke kulture, Novi Sad.
6. Baldwin, K.M. et al. (1973): *Glycolytic Enzymes in Different Types of Skeletal Muscle: Adaptation to Exercise*. Amer. Jour. of Physiology, 225: 962-966,
7. Blagajac, M. i sar. (1984): Struktura časa sportske rekreacije, NIP RO Partizan, Beograd,
8. Blagajac, M. (1988): *Osnovi sportske rekreacije*, Fakultet fizičke kulture, Novi Sad.
9. De Vris, H.A. *(*1980): *"Physiology of Exercise (3rd ed)". Wm.C. Brown Company Publishere Dubuque*, Iowa,
10. De Vris, A.H. (1976): *Fiziologija fizičkih napora u sportu i fizičkom vaspitanju*, pzfk Srbije, Beograd.
11. Drašković V., Ilić D., Višnjić S. (2008): Značaj merljivosti hipokinitičkog sindroma, Međunarodna konferencija „Fizička aktivnost i zdravlje", Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Zbornik sažetaka, Beograd.
12. Drašković V., Višnjić S., Đukanović N., Ilić D. (2008): Uticaj posturalnog statusa na izbor programa opterećenja za kategoriju vežbača srednjeg doba, IV Međunarodna konferencija „Menadžment u sportu", Univerzitet „Braća Karić", Zbornik radova, str. 217-223, Beograd.
13. Drašković V., Ilić D., Višnjić S., Eminović F. (2009): Uticaj hipokinetičkog sindroma na tendenciju razvoja invalidnosti kod osoba sa prolaznim i hroničnim

zdravstvenim problemima, Stručno – naučni seminar sa međunarodnim učešćem „Dani defektologa“, Zbornik rezimea, str. 165, Zlatibor.
14. Drašković V., Vidaković H. M., Ilić D., Višnjić S. (2009): Uticaj tehnološkog razvoja na formiranje trenažne tehnologije u cilju dijagnostikovanja fizičkog statusa kao polazište procene vrednosti sistema prevencije, korekcije, terapije izražen u hipokinetičkom sindromu, V Međunarodna konferencija „Menadžment u sportu“, Univerzitet „Braća Karić“, Zbornik radova (u štampi), Beograd.
15. Drašković V., Ilić D., Višnjić S. (2009): Analiza posturalnog statusa studenata prve godine studija, V Međunarodna konferencija „Menadžment u sportu“, Univerzitet „Braća Karić“, Zbornik radova (u štampi), Beograd.
16. Drašković V., Ilić D., Eminović F. (2009): Trenažne tehnologije u cilu rešavanja osnovnih problema fizičkog statusa, Savremeni tretman dece sa posebnim potrebama, Institut za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr. Cvetko Brajović“, Zbornik radova str. 193-205, Beograd.
17. Drašković V., Ilić D., Eminović F. (2009): Uticaj doziranog opterecenja na hronična i prolazna zdravstvena ograničenja, Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Zbornik radova str. 509-529, Beograd.
18. Drašković V., Ilić D., Višnjić S. (2009): Influence of Continuous and Dozed Exercising on Students' Corporal Status, Fisu Conference 25th Universiade, Proceedings, 55-59, Belgrade.
19. Drašković V., Ilić D., Višnjić S. (2009): Signaficanse of University in Evaluation of Students' Psisical Status, Fisu Conference 25th Universiade, Proceedings, 131-137, Belgrade.
20. Drašković V., Ilić D., Višnjić S. (2009): Need to Introduse Srandards for Sport and Recreation Facilitis, International Congress – Sport Facilities, 121-127, Belgrade.
21. Ilić D., Drašković V., Eminović F., Višnjić S. (2009): Uticaj sportske edukacije u formiranju posturalnog statusa dece mlađeg školskog uzrasta, 2. Međunarodni simpozijum – Sport i zdravlje, Zbornik naučnih i stručnih radova, str. 106-110, Tuzla.
22. Drašković V., Ilić D., Eminović F., Višnjić S. (2009): Merljivost toksične stimulacije u hipokinetičkom sindromu, 2. Međunarodni simpozijum – Sport i zdravlje, Zbornik naučnih i stručnih radova, str. 243-248, Tuzla.
23. Drašković V., Ilić D., Bojić I. (2009): Značaj adaptivne faze u programu rekreacije za osobe srednjeg doba, FIEP Kongres, Zbornik sažetaka *(zbornik radova u pripremi)*, str. 105 i 196, Niš.
24. Drašković V., Ilić D., Višnjić S. (2009): Značaj permanentne edukacije za stručnjake u sportu i profesore fizičkog vaspitanja, 13ti Simpozijum za sport i fizičko vaspitanje mladih, *(Časopis Fizička kultura u štampi - Skoplje)*, Ohrid.
25. Drašković V., Ilić D., Višnjić S., Eminović F. (2010): Značaj trenažne tehnologije u rehabilitacijiji distrofičara, Stručno – naučni seminar sa međunarodnim učešćem „Dani defektologa“, Zbornik rezimea, str. 59-60, Zlatibor.
26. Gec, M., Nenadović, LJ., (1980): "Neka zapažanja dječaka i devojčica u pubertetu o svojim tjelesnim karakteristikama, problemu gojaynosti", *Zbornik radova, i Kongres lječnika školske medicije Jugoslavije,* Zagreb
27. Grujić, N.(2004): *Fiziologija sporta,* Futura, Petrovaradin,
28. Hickson, R.: *Skeletal Muscle Cytochrome C and Myoglobyn, Endurance and Frequency of Training*, Jour. of Appl. Physiology; Respirat. Enviorn. Ex. Physiol., 51: 746-749, 1981
29. Hickson, R. and Rosenkoetter, M.A. (1981): *Separate Turnover of Cytochrome C and Myoglobin in the Red Types of Skeletal Muscle,* Amer. Jour. of Physiology, 241 (Cell Physiol., 10), C140 - C 144,

30. Hollozy, J.O.(1973): *Biochemical Adaptations to Exercise: Aerobic Metabolism,* Exercise and Sport Sciences Rewievs, Vol. 1, pp 45-71,
31. Holoszy, J.O. and Booth, F.W.v (1976): *Biochemichal Adaptations to Endurance Exercise in Muscle,* Ann. Rev. Physiology, 38: 273-291,
32. Ilić, N. (2000): *Praktikum iz fiziologije*, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Beograd,
33. Ingjer, F. (1979): *Effects of Endurance Training on Muscle Fibre ATP-ase Activity,* Cappilary Supply and Mitochondrial Content in Man. Jour. Physiol., 294: 419-432,
34. Ilić D. (2009): Praktikum, Korektivna gimnastika, Beograd.
35. Ilić D., Drašković V., Višnjić S. (2009): Zastupljenost deformiteta grudnog koša kod dece mlađeg školskog uzrasta, 13ti Simpozijum za sport i fizičko vaspitanje mladih, *(Časopis Fizička kultura u štampi - Skoplje)*, Ohrid.
36. Ilić D., Drašković V., Višnjić S. (2009): Uloga profesora fizičkog vaspitanja u prevenciji i korekciji posturalnih poremećaja, 13ti Simpozijum za sport i fizičko vaspitanje mladih, *(Časopis Fizička kultura u štampi - Skoplje)*, Ohrid.
37. Ilić D., Drašković V., Višnjić S., Eminović F. (2010): Neusklađenost nastavnog problema nastave fizičkog vaspitanja kod dece mlađeg školskog uzrasta, Stručno – naučni seminar sa međunarodnim učešćem „Dani defektologa", Zbornik rezimea, str. 57-58, Zlatibor.
38. Ivaščenko,L.J (1984).: *Prognozirovanie veličin nagruzok v ozdoroviteljnoj trenirovke u lic raznogo vozrasta i urovnja fizičeskoj podgotovljenosti*, Teorija i praktika fizičeskoj kuljturi, Moskva, No10,
39. Ivković-Lazar,T.(2004): *Gojaznost*, Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet, Novi Sad.
40. Koturović Lj., Jeričević D., (1988): Korektivna gimnastika (skripta), Fakultet fizičke kulture, Beograd.
41. Matić, M. i saradnici, (1982): *Aksiološke i metodoloпke osnove revalorizacije telesnog kretanja-vežbanja*, Fakultet fizičke kulture, Beograd
42. Matić, M.: Rekreacija (1991): "U potrazi za sistemskom definicijom pojma", *Fizička kultura*, Beograd, 4: 290-296
43. Matić, M (1992).: *Rekreacija — Savremena potreba i briga za ljude, Godišnjak 4*, Fakultet fizičke kulture, Beograd,
44. Mihajlovski, B. (1991): *Efikasnost programiranih zdravstveno preventivnih aktivnih odmora na neke dimenzije psihosomatskog statusa radnika metalske struke,* doktorska disertacija, Fakultet fizičke kulture, Novi Sad,
45. Mačvanin, Đ. (2003): *Funkcionalna anatomija*, Fakultet za menadžment u sportu, Beograd,
46. Pacić S., Nikić R., Eminović F., Zolnjan M., Ilić D. (2010): Sportske aktivnosti starijih osoba, Stručno – naučni seminar sa međunarodnim učešćem „Dani defektologa", Zbornik rezimea, str. 60-61, Zlatibor.
47. Perić, D. (1994): *Operacionalizacija istraživanja u fizičkoj kulturi*. Autorsko izdanje, Beograd,
48. Perić, D (1996).: *Statističke aplikacije u istraživanjima fizičke kulture*. Autorsko izdanje, Beograd,
49. Perić, D. (1999): *Uvod u sportsku antropomotoriku*, Sportska akademija, Beograd,
50. Perić, D. (2000): *Projektovanje i elaboriranje istraživanja u fizičkoj kulturi*, Ministarstvo za nauku i tehnologiju Republike Srbije, Beograd,
51. Pirogova, E. (1985): *Dopustimie veličini fizičeskih nagruzok dlja program ozdroviteljnoj fizičeskoj trenirovki*, TPFK, Moskva, No5,

52. Radisavljević M., Ilić D. Arunović D. (1997): Telesni status i status stopala dece mlađeg školskog uzrasta, Stručno naučni skup sa međunarodnim učešćem, Zbornik radova, str. 245-253, Aranđelovac.
53. Radisavljević M., Ilić D. (1997): Detekcija kriznih perioda razvoja telesnih deformiteta školske dece, Zbornik sažetaka i Međunarodni Kongres "Sport i zdravlje", str. 25, Jahorina.
54. Radisavljević M., Ilić D. (1997): Problem prevencije posturalnih poremećaja sagledanih kroz razvojni hod "Fizička kultura", Godišnjak, 9, str. 223-253, Beograd.
55. Radisavljević M., Ilić D. (1998): Telesni status učenika kao značajan faktor planiranja i programiranja nastave fizičkog vaspitanja, Stručni časopis Misao – nulti broj, Fakultet fizičke kulture, str. 147-156, Novi Sad.
56. Radisavljević M., (2001): Korerktivna gimnastika sa osnovama kineziterapije, Fakultet fizičke kulture, Beograd.
57. Živković D., (2000): Teorija i metodika korektivne gimnastike
58. Živanović, Ž. (1980): *Organizacija i uticaj aktivnog odmora na koncentracionu sposobnost učenika osnovne škole, Magistarska teza,* Fakultet fizičke kulture, Beograd,
59. Živanović, Ž. (1992): *Rekreacija — savremena potreba i briga za ljude*. Godišnjak 4 Fakulteta fizičke kulture, Beograd, str. 8-10,

SIGNIFICANCE OF PHYSICAL EDUCATION IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

[1]Dejan Ilić, [2]Vesko Drašković, [3]Svetlana Višnjić
[1] Faculty of Sport and Physical Educatin, Belgrade [2]„ALFA" University, Faculty of Management in Sport, Belgrade, [3] Studio №1, Belgrade

Summary

The importance of movement in the prevention, correction, treatment and rehabilitation of all children are present in practice. Training technologies are intended to diagnose, monitor and treat certain problems. Teachers of physical education have an indispensable place in working with children with special needs. Practice is a complex problem, and requires a multidisciplinary approach to solving any problems of this population. Lack of movement of each child threatens both functional and physiological development. The child who is properly measured and continuously physically treated, will progress well in other areas of development. Special needs practice indicate that it is necessary to start from the actual situation and possibilities and have a clear goal and a task that must be corrected. The research in this field clearly indicates that the general development of children and their psycho-physical condition is related to the amount and manner of movement. The method and lifestyle shows that there is some big differences between urban and rural areas. Lack of movement-hipokinesy, is present in all populations and age. Unfortunately, it is very often related to the standard of the family and society as a whole. Lack of time and insufficient knowledge of the conditions and qualifications of personnel are problems that complicate this deficit. Caring for this population is not only a need but also an obligation.

Key words: Training technology hipokinesy, deficit, special needs

UDC 376.1-056.263-057.874

SPREMNOST UČENIKA OŠTEĆENOG SLUHA ZA UČEŠĆE U SAVREMENOM OBRAZOVANJU

Vesna Radovanović, Jasmina Karić
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U većini evropskih zemalja učenici stiču znanja o kompjuterima u okviru posebnog predmeta Nauke o kompjuterima, što bi bilo adekvatno našem terminu Informatika, koja se izučava kao samostalni predmet. Ovo važi skoro za sve nove države članice EU, gde se Informatika kao samostalan predmet izučava u 80% ili 90% škola. Zemlje, starije članice EU, u značajno manjem broju imaju informatiku kao poseban predmet, više su orijentisane na uključivanje informacionih i komunikacionih tehnologija (IKT) kao integralnog dela nastave u svim predmetima.

Uvođenjem informacionih i komunikacionih tehnologija u obrazovni proces nastoji se uticati na podizanje kvaliteta nastave, a to zahteva osposobljenost kako nastavnika, tako i učenika. Cilj ovog istraživanja je bio da se utvrdi koliko su učenici oštećenog sluha spremni za primenu ovih tehnologija, budući da ih sistem osnovnog obrazovanja za to ne osposobljava. Ispitivanje je obavljeno na uzorku od 70 učenika oštećenog sluha nižih razreda osnovne škole. Dobijeni rezultati su pokazali da deca oštećenog sluha na ovom uzrastu koriste kompjuter u različite svrhe. Dominantna aktivnost na kompjuteru je igranje igrica, skoro 2/3 učenika (64,3%) često igra igrice, na drugom mestu, ali u dvostruko manjem procentu su edukativni materijali (31,4%) pod kojima su podrazumevane različite vrste edukativnih materijala koji se koriste na kompjuteru. Kada bi se uzelo u obzir samo korišćenje edukativnog softvera, taj procenat bi opao na 2,8%. Program za crtanje, Paint, često koristi skoro jedna trećina učenika (30,0%), odmah iza njega je program za pisanje Word, sa vrlo sličnom frekvencijom korišćenja (28,6%). Na poslednjem mestu su sadržaji na Internetu, preciznije, reč je o elektronskoj pošti koju koristi samo jedan učenik (1,4%).

Ključne reči: deca oštećenog sluha, korišćenje kompjutera, nastava, informacione i komunikacione tehnologije.

UVOD

Implementacijom informacionih i komunikacionih tehnologija (IKT) u obrazovni sistem, nastojale su se prevazići neke od najčešćih zamerki upućenih tradicionalnoj nastavi, a koje se u osnovi odnose na dominantnu upotrebu frontal-

nog oblika rada, gde su učenici nedovoljno aktivni, a dinamika nastavnog rada slabija, pri čemu učenik ne dobija povratnu informaciju o stečenom znanju. Intenzivniji razvoj IKT-a i učenje bazirano na hipermedijalnim sistemima, stvorili su uslove za fleksibilniju organizaciju nastave na svim njenim etapama, počev od izlaganja, pa do vrednovanja znanja. Kao rezultat podrške IKT-a u procesu obrazovanja, pojavio se jedan novi termin, koji je postao sinonim za savremenu nastavu, reč je o elektronskoj nastavi/učenju. Elektronsko učenje je način učenja gde se nastavni sadržaji ili aktivnosti čine dostupnim uz pomoć različitih elektronskih tehnologija: Interneta, intraneta/ekstraneta, audio i video traka, satelitske televizije i CD-ROM-a. O uslovima za sprovođenje elektronske nastave u evropskim zemljama, pokazuju rezultati jedne od obimnijih studija pod nazivom *Indikatori politike e-učenja 2006* (Empirica, 2006). Istraživanje je pokrenuto od strane Evropske Komisije sa ciljem da se ispita tehnička infrastruktura u školama, uključujući broj kompjutera i pristup Internetu, sposobnost nastavnika za korišćenje IKT-a, stavovi i motivacija nastavnika za korišćenje IKT-a, uključujući i mišljenje nastavnika o doprinosu IKT-a na rezultate nastave, kao i mišljenje nastavnika o ograničenjima primene IKT-a u procesu nastave. Rezultati dobijeni iz 27 zemalja, pokazali su da postoje varijacije u pogledu opremljenosti škola sredstvima IKT-a. Sve škole poseduju kompjutere i većina ima pristup Internetu, ali kad se uzme broj učenika koji imaju pristup kompjuteru, a posebno onima sa Internet konekcijom, razlike se povećavaju, a još su izraženije ukoliko se posmatraju Internet konekcije sa velikom brzinom i protokom informacija. U većini evropskih zemalja učenici stiču znanja o kompjuterima u okviru posebnog predmeta Nauke o kompjuterima (Computer Science), što bi bilo adekvatno našem terminu Informatika, koja se izučava kao samostalni predmet. Ovo važi skoro za sve nove države članice EU, gde se Informatika kao samostalan predmet izučava u 80% ili 90% škola (Poljska, Mađarska, Latvija, Slovenija, Litvanija i Estonija). Zemlje, starije članice EU, u svojim obrazovnim programima, u značajno manjem broju, imaju informatiku kao poseban predmet, više su orijentisane na uključivanje IKT-a kao integralnog dela nastave u svim predmetima.

U obrazovnom sistemu u Srbiji, učenici dobijaju bazična znanja o ovim tehnologijama u okviru izbornog predmeta *Od igračke do računara* u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja i *Informatike i računarstva* u drugom ciklusu i to pod uslovom da škola nudi mogućnost izbora ovog predmeta. U školama za gluvu i nagluvu decu nastava iz izbornih predmeta organizovana je od 1. do 4. razreda i u 8. razredu, a lista izbornih predmeta ni ovde ne mora da sadrži predmet vezan za upotrebu računara. Pored izbornog predmeta deci se nudi mogucnost da kroz nastavu predmeta *Tehničko i informatičko obrazovanje* (od 5. razreda, kako u redovnim, tako i u školama za gluvu i nagluvu decu) steknu određena znanja u oblasti informatike.

CILJ

Cilj ovog istraživanja je bio da se ispita koliko su učenici oštećenog sluha osposobljeni za primenu kompjutera u nastavi, a na osnovu podataka o korišćenju različitih kompjuterskih programa, kako u školskim, tako i u slobodnim aktivnostima.

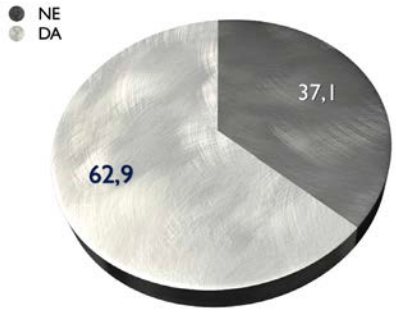
METOD

U istraživanju je korišćena tehnika anketiranja, primenjen je anketni upitnik sastavljen za potrebe istraživanja, pri čemu je ispitivano na kojim mestima, u koje svrhe i koliko često učenici koriste kompjuter. Istraživanje je vršeno na uzorku od 70 učenika osnovnih škola za gluvu i nagluvu decu od 2. do 5. razreda, od kojih je 45 (64,3%) dečaka i 25 (35,7%) devojčica. U odnosu na stepen oštećenja sluha bilo je 47 (67,1%) učenika sa veoma teškim, 12 (17,1%) sa teškim i 11 (15,7%) učenika sa umerenim oštećenjem sluha, prema kategorizaciji Svetske zdravstvene organizacije. Podaci o stepenu oštećenja sluha preuzeti su iz učeničkih dosijea.

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Istraživanje kojim smo se bavili otkriva procenat dece koja poseduju personalni kompjuter, frekvenciju korišćenja kompjutera, sadržaje koji se koriste, kao i pristup Internetu od strane učenika oštećenog sluha.

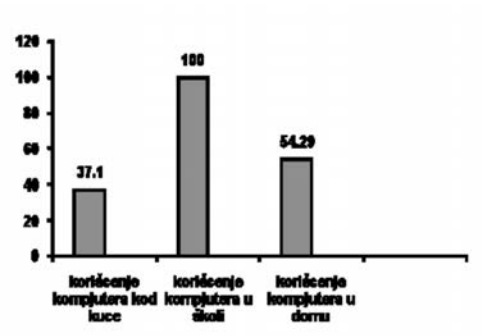
Grafikon 1 – Posedovanje personalnog kopmpjutera



Personalni kompjuter poseduje nešto više od trećine učenika, 26 (37,1%) i uglavnom je u pitanju samo jedan kompjuter. Situacija je slična i kod učenika redovnih škola, gde deca u 32,69% poseduju kompjuter kod kuće (Vajt, 2008). Pristup Internetu od kuće ima samo 7 (10,0%) učenika oštećenog sluha, u redovnoj školi taj procenat je nešto viši i iznosi 17,95%. U našoj zemlji, učenici škola za gluvu i nagluvu decu, kao i učenici redovnih škola, poseduju računare i imaju pristup Internetu od kuće u manjoj meri, u poređenju sa svojim vršnjacima u Evropi. Posedovanje personalnog kompjutera može biti jedan od neposrednih indikatora nižeg socio-ekonomskog statusa učenika oščtećenog sluha, u poređenju sa učenicima opšte populacije. Ista tendencija uočava se i kod učenika srednje škole, gde su rezultati istraživanja pokazali da od srednjoškolaca oštećenog sluha, samo dve trećine poseduje kompjuter, za razliku od većine svojih vršnjaka u redovnoj školi (Radovanović, Radić-Šestić, 2007).

Mesta na kojima učenici imaju pristup kompjuteru

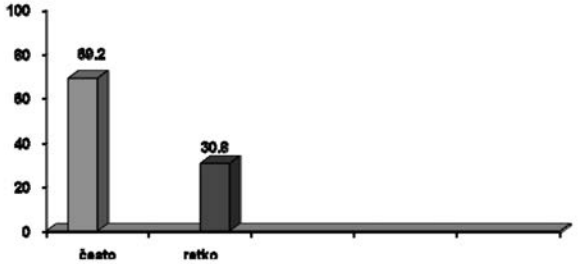
Grafikon 2 – Frekvencija korišćenja kompjutera



Učenici osnovnih škola za gluvu i nagluvu decu imaju pristup kompjuteru na različitim mestima: kod kuće, u školi i u domu. Svi učenici koriste kompjuter u školi, bilo u učionici ili specijalizovanim kabinetima. Opremjenost škola za gluvu i nagluvu decu sredstvima IKT-a, ni izdaleka nije blizu opremljenosti škola u evropskim zemljama. Zemlje, vodeće po broju kompjutera, kao i onih sa Internet konekcijom su: Danska, gde na 100 učenika dolazi 27 kompjutera, od kojih 26 ima vezu sa Internetom i Norveška, gde na isti broj učenika dolaze 24 kompjutera, od kojih 23 ima vezu sa Internetom. Na poslednjem nalaze se Portugalija i Grčka (Korte, Hüsing, 2006).

Frekvencija korišćenja kompjutera kod kuće

Grafikon 3 – Frekvencija korišćenja kompjutera kod kuće



Približno dve trećine učenika oštećenog sluha često koristi kompjuter kod kuće, gde se pod čestim korišćenjem kompjutera podrazumevalo svakodnevno ili korišćenje kompjutera nekoliko puta u toku nedelje. Jedna trećina učenika koja izjavljuje da retko koristi kompjuter kod kuće su učenici smešteni u domu. Do istih rezultata došlo se u istraživanju frekvencije korišćenja kompjutera kod učenika srednjih škola, gde je utvrđeno da većina učenika srednjih škola za gluve i nagluve (82,2%), svakodnevno koristi kompjuter kod kuće (Radovanović, Radić-Šestić, 2007).

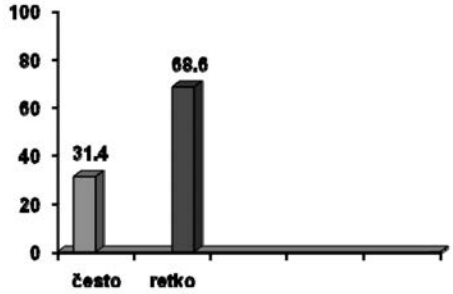
Učenici srednjih škola češće koriste kompjuter kod kuće, nego što ga koriste u školi, a uzrok tome je nedovoljni broj i slabije tehničke performanse kompjutera

kojima su škole opremljene. Iznenađujuće je da su ovi podaci u skladu sa podacima dobijenim u okviru PISA projekta, da petnaestogodišnji učenici u Kanadi najčešće koriste kompjuter kod kuće, 51,6% ga koristi svakodnevno (Corbett, Willms, 2002). Isti autori navode da se frekvencija korišćenja kompjutera kod kuće, javlja kao faktor koji značajno utiče na obrazovno postignuće učenika u oblasti jezika.

Frekvencija korišćenja kompjutera u školi

Podaci o frekvenciji korišćenja kompjutera u školama za gluvu i nagluvu decu, ukazuju na različite načine uključivanja kompjutera u nastavu, budući da na nižem školskom uzrastu nema sistemskog rešenja o upotrebi kompjutera izvan nastave informatike. U obrazovnim sistemima većine evropskih zemalja, zakonskim dokumentima pokrivena je upotreba kompjutera na osnovnoškolskom nivou, a u mnogim zemljama i na predškolskom. Kod nas, u školama za gluvu i nagluvu decu, način, kao i frekvencija korišćenja kompjutera prepušteni su inicijativi školskog rukovodstva ili dobroj volji pojedinih nastavnika.

Grafikon 4 – Frekvencija korišćenja kompjutera u školi

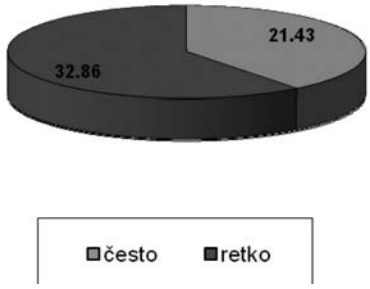


Približno jedna trećina učenika osnovnih škola za gluve i nagluve često koristi kompjuter u školi (31,4%). Detaljnijom analizom frekvencije korišćenja kompjutera i dovođenjem tih podataka u vezu sa sadržajima nastavnih aktivnosti koje se izvode na kompjuteru, uočavaju se razlike između škola. Neke škole koriste kompjutere isključivo za prezentovanje obrazovnih sadržaja, dok su u nekim školama, kompjuterske igrice primarna aktivnost. U koje svrhe će deca koristiti kompjuter, zavisi, u najvećoj meri, od stavova nastavnika. Na osnovu podataka prikazanih na grafikonu 4, što svakako treba istaći kao pozitivnu činjenicu je, da skoro svi učenici koriste kompjuter u školi. U evropskim zemljama, u više od polovine specijalnih škola, informacione i komunikacione tehnologije koriste se kao podrška deci sa posebnim potrebama. Međutim, samo u osam zemalja (na osnovu podataka prikupljenih iz 27 zemalja), taj prosek iznosi 57%, što je približno proseku zabeleženom u redovnim školama. U specijalnom školstvu, IKT-e najmanje se koriste u Irskoj (27%), Francuskoj (29%), Grčkoj (38%) i Belgiji (40%). Kao i u redovnim, tako i u specijalnim školama, važi isto pravilo: što je obrazovni nivo škole niži to je i upotreba IKT-a na nižem nivou. (Korte, Hüsing, 2006)

Frekvencija korišćenja kompjutera u domu

Deca oštećenog sluha imaju mogućnost da tokom školovanja budu smeštena u učeničke domove. Svi domovi su u periodu istraživanja posedovali 2-3 kompjutera, a kojima su deca imala pristup. Kao i kada je bilo reči o korišćenju kompjutera u školi, ni ovde nema pravila, niti sistemskog rešenja o njegovoj upotrebi, izuzetak čini vremenski okvir u kome je deci dozvoljeno da koriste kompjuter.

Grafikon 5 – Frekvencija korišćenja kompjutera u domu

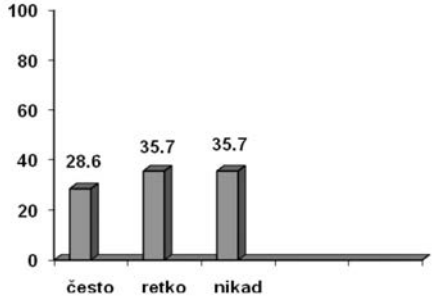


Sadržaji koji se koriste na kompjuteru

Učenici, na ovom uzrastu, koriste nekoliko kompjuterskih programa: Word, Paint, igrice i edukativne softvere. Većini učenika Internet nije dostupan, tako da se i njegovi sadržaji retko koriste. Na grafikonima od 6. do 11., prikazani su rezultati, vezani za aktivnosti dece na kompjuteru.

a) Korišćenje programa Word

Grafikon 6 – Korišćenje programa za obradu teksta

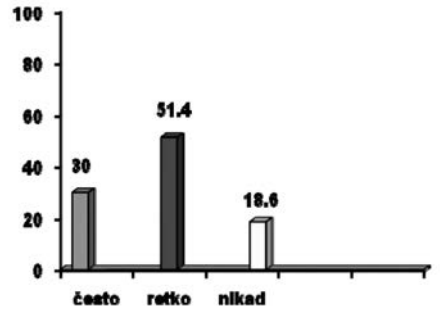


Program za obradu teksta, preciznije program Word, nije naročito popularan kod dece oštećenog sluha na ovom uzrastu: više od trećine učenika ga nikada ne koristi, 25 (35,7%). Ovaj program jednom nedeljno koristi 19 (27,1%) učenika, nekoliko puta nedeljno, 15 (21,4%), jednom mesečno, 6 (8,6%), a svakodnevno ga koristi 5 (7,1%) učenika. Na ovom uzrastu, i deca u redovnoj školi, slabije koriste Word. Samo jedna petina učenika od 1. do 4. razreda (20,70%) koristi ovaj program, s tim, da ga najviše koriste učenici 4. razreda (Vajt, 2008). Mumtaz i Hammond su istraživali koje su najčešće aktivnosti dece 3. i 5. razreda (uzrast 7-8 i 9-10 godina). Pronašli su da deca najčešće koriste programe za obradu teksta

u školi, koje su ujedno ocenili kao jako dosadne, dok su kod kuće to igrice. Problem koji se često javlja, a koji je uzrok slabijeg korišćenja kompjutera u školama su tehničke performance kompjutera. Naime, deca kod kuće poseduju kompjutere koji su sa mnogo boljim tehničkim performansama u odnosu na kompjutere u školi. Na ovom uzrastu je najbitnije da se pronađu aktivnosti na kompjuteru koje će deci biti zabavne, a ujedno uticati na povećanje obrazovnog postignuća. U tu svrhu mogu poslužiti igrice edukativnog karaktera koje se mogu pronaći na Internetu ili CD-ROM-ovima, najčešće namenjene razvoju znanja u oblasti matematike i jezika.

b) Korišćenje programa za crtanje

Grafikon 7 – Korišćenje programa za crtanje

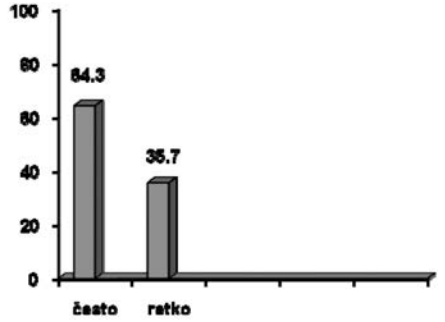


Približno jedna trećina učenika (30,0%) osnovnih škola za gluve i nagluve često koristi program za crtanje. Polovina učenika (51,4%) retko koristi ovaj program, a skoro petina učenika (18,6%) ga nikada ne koristi.

c) Kompjuterske igrice

Znajući da kompjuterske igrice, na ovom uzrastu, predstavljaju dominantnu aktivnost dece opšte populacije, bilo je od koristi saznati koliko često ih koriste učenici oštećenog sluha, podaci o tome prikazani su na grafikonu 8.

Grafikon 8 – Korišćenje kompjutera radi kompjuterskih igrica



Kao što je očekivano, kada su u pitanju kompjuterske igrice, situacija se značajno menja u odnosu na druge vidove korišćenja kompjutera. Skoro trećina učenika (32,9%) svakodnevno igra igrice, a gotovo isti broj 22 (31,4%) to radi nekoliko puta nedeljno. Približno isti broj učenika, 21 (30,0%), jednom nedeljno igra igrice,

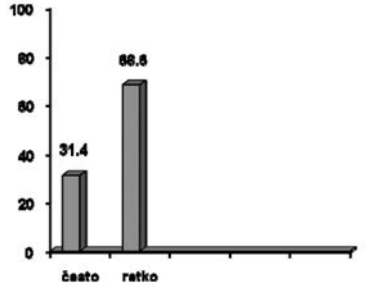
a samo 2 (1,1%) učenika ih nikada ne igra. Ovi rezultati su u skladu sa rezultatima dobijenim u Vajtovom istraživanju, gde čak 93,48% učenika od 1 - 4 razreda igra kompjuterske igrice (Vajt, 2008).

Rezultati ovog istraživanja u skladu su i sa rezultatima dobijenim istraživanjem aktivnosti vezanih za kompjutere kod srednjoškolaca, gde većina učenika specijalnih i redovnih škola, provodi najviše vremena za kompjuterom igrajući igrice (Radovanović, Radić-Šestić, 2007).

d) Korišćenje edukativnih materijala

U našoj zemlji ponuda edukativnog softvera je oskudna, a na tržištu ne postoji edukativni softver koji je kreiran za potrebe dece oštećenog sluha. Rezultati prikazani na grafikonu 9 odnose se ne samo na korišćenje edukativnog softvera, već i na druge edukativne materijale koje nastavnici pripremaju učenicima u nekom od korisničkih programa (Word, PowerPoint, Windows Movie Maker):

Grafikon 9 – Frekvencija korišćenja edukativnih materijala

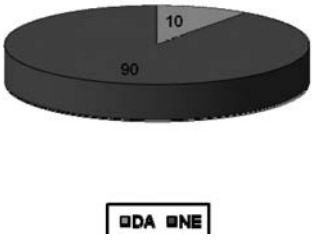


Upotreba edukativnog softvera nije popularna na ovom uzrastu. Mali broj učenika oštećenog sluha koristi često edukativni softver, bilo da je reč o korišćenju kod kuće ili u školi, 22 (31,4%). U poređenju sa ostalim programima, korišćenje edukativnih materijala nije popularni način korišćenja kompjutera.

Pristup Internetu i korišćenje

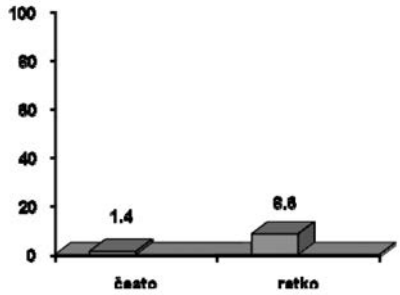
Rezultati ispitivanja o mogućnosti pristupa učenika Internetu od kuće prikazani su na grafikonu br. 10:

Grafikon 10 – Pristup Internetu



Samo 7 (10,0%) učenika osnovne škole za gluve i nagluve ima pristup Internetu od kuće. Nizak socioekonomski status, nizak nivo informacione pismenosti roditelja učenika oštećenog sluha, osnovni su razlozi ovakvog stanja.

Grafikon 11 – Frekvencija korišćenja Interneta



Od 7 učenika koji imaju pristup Internetu, samo jedan učenik ga koristi često i to u svrhu elektronske komunikacije (elektronska pošta). Iako ostalih šest učenika koriste Internet radi elektronske pošte, u odnosu na druge aktivnosti, to čine retko.

Korišćenje interneta je i kod učenika redovne škole na poslednjem mestu u odnosu na ostale aktivnosti na kompjuteru, 13,42%, pri čemu interesovanje za Internet raste od 1. ka 4. razredu. Takođe, u redovnoj školi, najveće interesovanje vlada za elektronskom poštom, ovaj servis koristi 49,57% dece. Ostale aktivnosti za koje su deca zainteresovana su igrice (32, 20%) i posećivanje sajtova kod 14,84% učenika (Vajt, 2008). Iako je procenat korišćenja Interneta veći kod učenika redovnih škola, ni oni se ne približavaju proseku njihovih vršnjaka u Evropi.

Nijedna od škola za decu oštećenog sluha ne poseduje kompjutere koji imaju pristup Internetu, a koji su dostupni učenicima. Kada se uzme u obzir podatak da 88% evropskih škola poseduje kompjutere sa Internet konekcijom (Korte, Hüsing, 2006), a koji su namenjeni korišćenju od strane učenika, podaci izneti ovde, deluju zabrinjavajuće.

Pored nižeg socio-ekonomskog statusa, nižeg nivoa informacione pismenosti roditelja i učenika, nedostatak sajtova prilagođenih deci oštećenog sluha, jedan je od značajnih faktora koji utiču na broj korisnika Interneta među ovom populacijom. Nedostatak, tačnije nepostojanje sajtova koji su prilagođeni deci oštećenog sluha, ukazuje na nedovoljnu brigu našeg društva i zanemarivanje odredbi iz *Konvencije o međunarodnom pravu osoba sa invaliditetom* u kojima je istaknuto da država mora obezbediti uslove kako bi svaka osoba, bez obzira na vrstu oštećenja, mogla doći do informacija na odgovarajući, njoj pristupačan način. Ovo je područje koje hitno zahteva promenu i uklanjanje barijera, kao i popularizaciju korišćenja informacionih tehnologija, kako bi se izbegla opasnost da deca oštećenog sluha budu „izbačena" iz informacionog društva.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da učenici najčešće igraju kompjuterske igrice (64,3%), sledi korišćenje edukativnih materijala (31,4%), program za crtanje (30,0%), program za obradu teksta (28,6%) i na kraju elektronska pošta (1,4%). Između frekvencije korišćenja različitih kompjuterskih programa i školskog uspeha, kao i uspeha u oblasti maternjeg jezika i matematike pronađene su niske mere korelacije. Da je struktura njihovih aktivnosti drugačija u poređenju sa učenicima završnih razreda redovnih osnovnih škola može se zaključiti na osnovu rezultata jednog od obimnijih istraživanja koje je, između ostalih, imalo za cilj ispitivanje načina upotrebe kompjutera (Corbett, Willms, 2002). Rezultati

su pokazali da učenici najviše koriste kompjuter za pretraživanje sajtova tražeći informacije u skladu sa sadržajima vezanim za školu (71%), sledi elektronska komunikacija (60%), programi za pisanje (52%), igranje kompjuterskih igrica (48%), pomoć u izradi školskih zadataka (32%), programiranje (27%), crtanje i grafikoni (27%), programi za pravljenje tabela (21%). Edukativni softver je i u ovom istraživanju na poslednjem mestu (18%).

Pregled aktivnosti u odnosu na pol

Pored ispitivanja aktivnosti dece na kompjuteru, pažnju istraživača zaokupljale su i razlike između aktivnosti dečaka i devojčica. Većina autora (Gerver, 1989; Collins at al, 2001; Rečicki, Girtner, 2002), kada je u pitanju korišćenje kompjutera i pol, navodi da dečaci češće koriste kompjuter od devojčica. Ovde su prikazani rezultati dobijeni ispitivanjem povezanosti pola i sadržaja koji se koriste na kompjuteru: Word, Paint, kompjuterske igrice i edukativni materijali.

Tabela 1 – Korišćenje programa Word u odnosu na pol

Korišćenje programa za obradu teksta	Često		Retko		Nikad		Ukupno	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Dečaci	11	24,4	15	33,3	19	42,2	45	100
Devojčice	9	36,0	10	40,0	6	24,0	25	100
Ukupno	20	28,6	25	35,7	25	35,7	70	100

$\chi 2$= 2,445	df= 2	p= 0,294

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 1 može se zaključiti da dečaci i devojčice u podjednakoj meri koriste ovaj program. Da opažene razlike nisu statistički značajne, potvrdili su rezultati Hi kvadrat testa ($\chi 2$= 2,445; p= 0,294).

U tabeli 2 prikazani su rezultati korišćenja programa Paint u odnosu na pol:

Tabela 2 – Korišćenje programa Paint prema polu

Korišćenje programa za obradu teksta	Često		Retko		Nikad		Ukupno	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Dečaci	14	31,1	20	44,4	11	24,4	45	100
Devojčice	7	28,0	16	64,0	2	8,0	25	100
Ukupno	21	30,0	36	51,4	13	18,6	70	100

$\chi 2$= 3,587	df= 2	p= 0,166

Program za crtanje češće koriste dečaci od devojčica, iako bi se očekivalo suprotno jer su devojčice na ovom uzrastu zainteresovanije za crtanje. Analiza rezultata dobijenih testiranjem Hi kvadrat testom, pokazala je da opažene razlike nisu statistički značajne ($\chi 2$= 3,587; p= 0,166).

U literaturi se navodi da dečaci češće od devojčica koriste kompjuter radi igrica. Prema rezultatima dobijenim na PISA projeku (PISA, 2000), jedina razlika koja je pronađena kada je u pitanju pol i sadržaji koji se koriste na kompjuteru, su igrice. Dečaci igraju igrice u 64,1% nekoliko puta nedeljno, dok devojčice to čine u dvostruko manjem procentu, 31,2%.

U tabeli 3 prikazana je frekvencija korišćenja kompjuterskih igrica u odnosu na pol:

Tabela 3 – Korišćenje kompjutera radi igrica

Korišćenje kompjuterskih igrica	Često		Retko		Ukupno	
	f	%	f	%	F	%
Dečaci	29	64,4	16	35,6	45	100
Devojčice	16	64,0	9	36,0	25	100
Ukupno	45	64,3	25	35,7	70	100

$\chi 2 = 0{,}001$	df= 1	p= 0,970

Iako se igranje igrica na kompjuteru više vezuje za dečake, rezultati ovog istraživanja ukazuju da dve trećine i dečaka, i devojčica, koristi kompjuter u ove svrhe. Testiranjem razlika Hi kvadrat testom utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike, što bi značilo da su i dečaci i devojčice oštećenog sluha podjednako zainteresovani za igranje kompjuterskih igrica ($\chi 2 = 0{,}001$; p= 0,970).

U tabeli 4 prikazani su rezultati korišćenja edukativnih materijala u odnosu na pol:

Tabela 4 – Korišćenje edukativnih materijala u odnosu na pol

Korišćenje edukativnih materijala	Često		Retko		Ukupno	
	f	%	f	%	F	%
Dečaci	11	24,4	34	75,6	45	100
Devojčice	11	44,0	14	56,0	25	100
Ukupno	22	31,4	48	68,6	70	100

$\chi 2 = 4{,}469$	df= 2	p= 0,107

Edukativne materijale više koriste devojčice, približno polovina, za razliku od četvrtine dečaka koji retko koriste kompjuter u ove svrhe. Analizom rezultata dobijenih testiranjem Hi kvadrat testom, utvrđeno je da nema statističkih značajnih razlika između dečaka i devojčica kada je u pitanju korišćenje edukativnih materijala ($\chi 2 = 4{,}469$; p= 0,107).

ZAKLJUČAK

Nastava podržana informacionim i komunikacionim tehnologijama može biti način za uključivanje pojedinaca ili celog odeljenja dece oštećenog sluha u nastavne aktivnosti dece redovnih škola. Veliki broj sredstava asistivnih tehnologija može pospešiti komunikacione sposobnosti gluvih i nagluvih, tako što učenici mogu učestvovati u diskusijama vezanim za nastavne sadržaje u online zajednicama svojih vršnjaka. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da deca oštećenog sluha nisu pripremljena za učešće u ovakvim oblicima nastave, iz više razloga. Prvi se odnosi na nedostatak opreme: škole, pored malog broja kompjutera, ne poseduju kompjutere sa Internet konekcijom, a kojima bi deca mogla imati pristup. U nekim školama je predviđeno da se određeni broj časova izvodi u specijalizovanim učionicama koje su opremljene kompjuterima, ali realizacija tih časova prepuštena je odluci i izboru nastavnika. Izvestan broj nastavnika je stekao bazična znanja o upotrebi kompjutera putem organizovanih seminara, pri čemu nisu dobili znanja potrebna za uključivanje informacionih i komunikacionih tehnologija u nastavu, kao njenog integralnog dela.

Dobijeni rezultati pokazali su da je upotreba kompjutera u skladu su sa psihofizičkim razvojem dece, kako je na mlađem uzrastu dominantna aktivnost igra, nije iznenađujuće da je i igranje kompjuterskih igrica dominantna aktivnost. Prirodnu potrebu za igrom, među kojima su i kompjuterske igrice, trebalo bi iskoristiti u nastavi većine predmeta, tako što bi se učenicima ponudili obrazovni programi zasnovani na igri u nekoj od pristupačnih elektronskih formi.

Shvatanje značaja informacionih i komunikacionih tehnologija, opremanjem škola modernim tehnologijama, izradom odgovarajućih veb portala, obrazovanje bi bilo podignuto na viši nivo što bi doprinelo bržem uključivanju svih subjekata vaspitno-obrazovnog procesa u zajednicu zemalja sa modernim sistemom obrazovanja.

LITERATURA

1. Collins, J., Hammond, M., Wellington, J., (2001): Multimedija i učenje, *Obrazovna tehnologija*, 1, 27-33.
2. Corbett, B., Willms, D. (2002): Canadian Students' Access to and Use of Information and Communication Technology, preuzeto 21. aprila 2007. sa adrese: http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2002/papers/BCorbett_OEN.pdf
3. Empirica (2006): Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006 Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries, Report for the European Commission, preuzeto 21. januara 2007. sa adrese:
4. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/
5. Gerver, E., (1989): Computers and gender, In T. Forester (Ed.), Computers in the human context, Information technology, productivity and people, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 481-501.
6. Korte, W. B., Hüsing, T. (2006): Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries, preuzeto 4. marta 2008. sa adrese:
7. http://www.empirica.biz/publikationen/documents/Learnind_paper_Korte_Huesing_Code_427_final.pdf

8. Mumtaz, S., Hammond, M. (2002): The word processor re–visited: observations on the use of the word processor to develop literacy at Key Stage 2, *British Journal of Educational Technology*, 33 (3), pp. 345–347.
9. Radovanović, V., Radić-Šestić, M. (2007): Način korišćenja kompjutera među srednjoškolcima, u Radovanović, D., (ur): *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, str. 551-568, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
10. Rečicki, Ž., Girtner, Ž. L. (2000): Dete i kompjuter, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
11. Vajt, I. (2008): Osposobljenost učenika za primenu računara i interneta u školskom učenju, *Inovacije u nastavi*, 21(3), 53-61.

PREPAREDNESS OF THE HARD OF HEARING STUDENTS FOR PARTICIPATION IN MODERN EDUCATION

Vesna Radovanović, Jasmina Karić
University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

In many European countries, students acquire computer knowledge within a specialist subject - Computer Science, which corresponds to the Serbian term Informatics, which is studied as an independent subject. A similar situation obtains in almost all new EU member states, where Informatics is studied independently in 80% or 90% of the schools. There are a significantly smaller number of older EU member states which have Informatics as a separate subject in their educational programmes; rather they are oriented to including ICT as an integral part of the curriculum of all subjects.

The aim of ICT introduction in educational process is to influence the improvement of teaching quality, which requires both teacher and student competence. The objective of this research was to find out to what extent students with impaired hearing are prepared for the application of these technologies, as they are not trained for them in the current system of primary education. The research sample comprised seventy pupils with impaired hearing of lower primary school grades. The results show that children with impaired hearing at this age use the computer for various purposes. Prevailing computer activity for them is playing games; almost two thirds of the students (64.3%) often play games, educational materials, which implies different educational materials used on the computer, are in the second place but in a twice smaller percentage (34.1%). If the use of educational software only was taken in consideration, the percentage would drop to 2.8%. One third of the students (30.0%) often use Paint, the graphic painting programme, right behind it is the writing programme Word with very similar frequency of use (28.6%). Internet content, e-mail precisely, is the least widely used, by only one student (1.4%).

Key words: hearing impaired children, computer usage, education, information communication technologies

UDC 331.5-056.24
376.1-056.24

FAKTORI RADNOG MESTA KAO DETERMINANTA POVRATKA NA POSAO OSOBA SA STEČENIM INVALIDITETOM

Gordana Odović, Radmila Nikić, Fadilj Eminović
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Procenjuje se da u svetu ima 386 miliona osoba sa invaliditetom u radno sposobnom životnom dobu (MOR, 2002). Zato vlade mnogih zemalja donose zakone i sprovode programe za povećanje mogućnosti zapošljavanja ovih osoba, zadržavanja posla za osobe koje su stekle invaliditet tokom zaposlenja i povratka na posao osoba koje su napustile posao zbog invaliditeta.

Prema podacima Međunarodne organizacije rada većina osoba sa invaliditetom koje su sposobne da se vrate na posao ipak su nezaposlene, u nekim zemljama procenat se kreće čak do 80% (MOR, 2002). U tom smislu značajno bi bilo da preduzeća imaju politiku o zadržavanju i povratku na posao osoba sa invaliditetom. Na taj način bi se potvrdila posvećenost kompanije da uspostavi i podrži program za zadržavanje i povratak na posao što predstavlja integrisani deo kulture kompanije. Osim toga, takva politika omogućava da preduzeće pokaže da vrednuje svoje zaposlene.

Kao faktori koji dovode do bržeg povratka na posao zaposlenog nakon povrede, duge bolesti ili hroničnog zdravstvenog problema navode se ekonomski razlozi, nivo obrazovanja zaposlenog i zanimanje pre povrede.

U ovom radu posebno smo se fokusirali na značaj prilagođavanja posla i podršku supervizora i kolega kao determinante uspešnog povratka na posao osoba sa stečenim invaliditetom. Na osnovu više prezentiranih istraživanja može se zaključiti da je za uspešan povratak na posao važna priomena mesta gde se obavlja posao, promena radnih zadataka, stav poslodavaca i razumevanje supervizora za potrebe osoba sa invaliditetom.

Ključne reči: povratak na posao, radno mesto, stečeni invaliditet

UVOD

Rad i zapošljavanje predstavljaju značajan deo života za mnoge osobe. Naročito u modernom, zapadnom društvu, rad se smatra važnim u smislu doprinosa ličnom statusu i vrednosti, kao i održavanju zdravlja i blagostanja, kroz vršenje značajne aktivnosti i uspostavljanje socijalnih veza (Grint, 2005). Osobe sa invaliditetom, kao i osobe iz masovne populacije, pravo na rad smatraju veoma

značajnim i smatraju da im upravo ono omogućava da se sažive sa vlastitim invaliditetom i stalno potvrđuju smisao postojanja (Odović i sar., 2008).

Usled razvoja društva, dolazi do novog međunarodnog interesa, kada se radi o radniku, čije se kontinuirano zaposlenje dovodi u pitanje, zbog bolesti ili invaliditeta. Za radnike sa invaliditetom, zadržavanje posla je postalo teže zbog deregulacije tržišta rada i pritiska na preduzeća da održavaju konkurentnost na tržištu koje postaje sve više globalno, dovodeći u mnogim zemljama do smanjenja rada.

S druge strane, povećanje naknade troškova u slučaju otkaza, znači da to više nije automatski odgovor na pojavu invaliditeta. Preduzeća u određenom kontekstu sada uviđaju da je zadržavanje radnika isplativa opcija i razvijaju sopstvene načine, za rešavanje pitanja u vezi invaliditeta.

Svetska zdravstvena organizacija (1998) procenjuje da ima oko 610 miliona osoba sa invaliditetom, što predstavlja 10% svetske populacije. Oko 386 miliona su u radno sposobnom životnom dobu, između 15 i 64 godine.

Statistike pokazuju stalni porast tih procenata. Razlozi su:

- pojava novih bolesti i drugih uzroka oštećenja, kao što su HIV / AIDS-a, stres i zloupotrebe alkohola i droga;
- povećanje životnog veka i broja starijih osoba, od kojih mnogi imaju oštećenja;
- projektovano povećanje broja dece sa invaliditetom u narednih 30 godina, naročito u zemljama u razvoju, zbog neuhranjenosti, bolesti, rada dece i drugih uzroka;
- oružanih sukoba i nasilja (ILO&GLADNET, 1998).

Zahtevi za beneficije po osnovu invalidnosti su veoma povećani u industrijalizovanim zemljama (u nekim i do 600%) što podstiče vlade, privatne kompanije i sindikata da traže načine da se osobe sa invaliditetom vrate na posao (ILO&GLADNET, 1998).

NOVI POGLED NA ZADRŽAVANJE POSLA

Pritisci na budžete za javne usluge i beneficije, kao i političke i ideološke promene, ohrabruju države da se oslobode centralističke politike zapošljavanja osoba sa invaliditetom.

Nove društvene politike, u svom pristupu, uključuju povećanje odgovornosti poslodavaca za sprečavanje i rešavanje pitanja o nastanku invalidnosti, finansijskih podsticaja da se smanji korist i kompenzacija potraživanja i marketizacija usluga, koje mogu da pomognu ljudima sa invaliditetom da zadrže posao. Ove promene, ni u kom slučaju, nisu univerzalne, a dugoročno uspostavljeni regulatorni pristupi nastavljaju da nude neku vrstu zaštite radnicima sa invaliditetom i podršku u susretu sa promenama na tržištu rada.

Na mnogo načina, novi događaji za unapređenje pristupa zapošljavanju osoba sa invaliditetom, favorizuju zadržavanje radnika koji su stekli invaliditet. Kao primer, možemo navesti:

- socijalni model invalidnosti koji predstavlja shvatanje invalidnosti, kao proizvoda barijera u okruženju,
- zakone kojima se ističu prava osoba sa invaliditetom na rad i

- pritisak na čelo pokreta osoba sa invaliditetom, u borbi protiv diskriminacije, po osnovu invalidnosti.

Značajno je napomenuti da se osobe sa invaliditetom, kao organizovana snaga lobiranja, uglavnom fokusiraju na pitanja zapošljavanja, a u manjoj meri, na pitanja, zadržavanja posla. Ipak, politike dizajnirane za osobe sa invaliditetom mogu biti neadekvatne, u smislu podržavanja kontinuiranog zapošljavanja svih onih radnika, čiji je kapacitet da nastave posao narušen kroz loše zdravlje ili invalidnost. To se može odnositi na osobe sa «novim» profesionalnim bolestima, osobe sa fluktuirajućim stanjima, čija se permanentnost ne može procenjivati i na one osobe čiji (nevidljivi) invaliditet ne spada u okvir zakonske definicije.

Novi fokus na zadržavanje posla zahteva da se ponovo uspostavi ravnoteža između regulacije društvene politike i diskrecione prakse preduzeća i takođe, da se prizna da populacija, čije je kontinuirano zapošljavanje narušeno, prevazilazi one osobe, koje su identifikovane kao osobe sa invaliditetom ili koje se izjašnjavaju kao osobe sa invaliditetom.

Neke šire zasnovane mere politike sa sveobuhvatnim ciljevima (zapošljavanje, povratak na posao i zadržavanje posla), kao što su ljudska prava i anti-diskriminacioni zakoni, kvotna šema, kao i neki programi koji su uspostavljeni uglavnom da promovišu zapošljavanje, mogu imati neočekivane ili nenamerne efekte, u smislu zadržavanja na poslu osoba koje su stekle invaliditet. Razvijanje strategije za zadržavanje radnih mesta, može značiti ponovo usmeravanje postojećih politika, u tom pravcu.

Međunarodna organizacija rada i GLADNET, sproveli su međunarodni istraživački projekat «Strategije za zadržavanje i povratak na posao radnika sa invaliditetom». Istraživanje je rađeno u saradnji sa Odeljenjem za istraživanja socijalne politike Univerziteta Jork, Velika Britanija, u periodu 1997-1998. godine. U istraživanje je bilo uključeno osam zemalja: Kanada, Francuska, Nemačka, Holandija, Novi Zeland, Švedska, Velika Britanija i Sjedinjene Američke Države.

Polazna tačka ovog projekta bila je da preduzeća imaju svoje politike i prakse, koje određuju zadržavanje posla. Nacionalni, institucionalni, ekonomski i regulatorni okvir stvara uslove u kojima rade, ali na kraju politika i praksa preduzeća određuju ko će biti zaposlen, otpušten ili zadržan na poslu. Centralno pitanje projekta je bilo kako društvene politike podržavaju, dopunjuju ili ograničavaju zadržavanje posla na nivou preduzeća.

U okviru ove studije, usvojeno je široko tumačenje društvenih politika, koje uključuje ne samo propis, već i ne-intervencijske i volonterske pristupe. Stav protiv intervencije u poslove preduzeća, putem uredbi ili stimulacije, predstavlja sama društvena politika, koja stvara prostor za druge politike razvoja, kao što su dobrovoljna promena prakse zapošljavanja, zbog poslovnih prednosti ili zbog društvene odgovornosti.

Projekat Međunarodne organizacije rada i GLADNET-a «Strategije za zadržavanje i povratak na posao radnika sa invaliditetom» pokazao je da mnoge zemlje ne razlikuju ciljeve zadržavanja posla, u okviru njihove opšte politike promovisanja zapošljavanja, politike kojom često dominiraju programi za povećanje pristupa zapošljavanju osoba sa invaliditetom, koje su bez posla ili nikada nisu radile. Alternativno tome, zadržavanje posla može biti identifikovano kao poseban pristup koji zahteva poseban zakon, podsticaje i programe. Društvena poli-

tika i usluge posvećene zadržavanju posla su, međutim, novije pojave pronađene u samo nekoliko zemalja koje su bile uključene u ovu studiju. Politika ranog povratka na posao, koja se fokusira na ranu intervenciju kada se izgubi posao, je takođe relativno nova u većini ovih zemalja.

Studija Međunarodne organizacije rada i GLADNET-a zaključuje da, u više regulisanim sistemima poput nemačkog, francuskog, holandskog i švedskog, zakoni koji kontrolišu način zapošljavanja radnika, uslove njihovog zapošljavanja i kako se oni otpuštaju sa posla, pružaju osnov podrške za društvenu politiku zapošljavanja, kao zaštite, osoba sa invaliditetom. S druge strane, pristupi u Sjedinjenim Američkim Državama, Novom Zelandu i Velikoj Britaniji, izbegavaju nametanje ograničenja za biznis i otvaraju vrata za dobrovoljno ili profit-maksimalnu politiku zapošljavanja osoba sa invaliditetom.

Društvene subvencije, namenjene poslodavcima da zaposle osobe sa invaliditetom, nisu u skladu sa filozofijom slobodnog tržišta rada u Sjedinjenim Američkim Državama. U Velikoj Britaniji nije razvijeno plaćanje subvencija specijalno za osobe sa invaliditetom, na konkurentnom tržištu rada, ali ako je nezaposlena, osoba će imati koristi od programa «Welfare to Work", koji obuhvata otpremnine i benefite. Studija Međunarodne organizacije rada i GLADNET-a ukazuje da je, širom kontinentalne Evrope, plaćanje subvencija, donacije i pomoć nacionalnih osiguranja u širokoj upotrebi za stvaranje radnih mesta, za dugoročno nezaposlene i druge ugrožene grupe, uključujući i osobe sa invaliditetom. Takođe, postoje posebni podsticajni programi u Nemačkoj, Francuskoj i Švedskoj za unapređenje zapošljavanja osoba sa invaliditetom.

U Republici Srbiji, Ministarstvo rada i socijalne politike, Minostarstvo ekonomije i regionalnog razvoja i Nacionalna služba za zapošljavanje, stalno rade na razvoju novih programa stimulisanja poslodavaca za zapošljavanje osoba sa invaliditetom. Prioritet u odobravanju imaju oni programi koji se odnose na :

zapošljavanje u proizvodnim i izvozno-orijentisanim programima,

zapošljavanje u poljoprivredi, proizvodnom i uslužnom zanatstvu, pružanju stručnih usluga (advokatske kancelarije, projektni biroi, veterinarske ambulante, informatičke usluge),

zapošljavanje u privredno nedovoljno razvijenom području (gde je veća stopa nezaposlenosti u odnosu na prosek),

zapošljavanje lica sa visokom stručnom spremom, suficitarna zanimanja.

Osim ovih, postoji i program dvanaestomesečnog finansiranja zarada invalida, kao još jedan od načina stimulisanja poslodavaca (Odović, 2005).

Ipak, istraživanje Odović i sar. (2009) pokazalo je da preduzeća ne poznaju dovoljno mogućnost korišćenja subvencija za zapošljavanje osoba sa invaliditetom.

POLITIKA O ZADRŽAVANJU I POVRATKU NA POSAO OSOBA SA INVALIDITETOM

Politika o zadržavanju i povratku na posao osoba sa invaliditetom potvrđuje posvećenost kompanije da uspostavi i podrži program za zadržavanje i povratak na posao, što predstavlja integrisani deo kulture kompanije. Osim toga, takva politika omogućava da preduzeće pokaže da vrednuje svoje zaposlene.

Kada neko od zaposlenih stekne invaliditet, poslodavci mogu i dalje da imaju koristi od njihove stručnosti i iskustva, kroz preduzimanje određenih koraka u cilju omogućavanja tim osobama da zadrže zaposlenje. Prema Pravilniku za rešavanje pitanja zapošljavanja osoba sa invaliditetom, Međunarodne organizacije rada, kada se razvija strategija za rešavanje pitanja osoba sa invaliditetom na radnom mestu, poslodavci treba da uvrste mere za zadržavanje posla, a to su:

- rana intervencija i upućivanje na adekvatne službe;
- mere za postepeni povratak na posao;
- mogućnosti za radnike sa invaliditetom da testiraju posao ili steknu iskustvo na alternativnom poslu, ako ne mogu da zadrže svoj predhodni posao;
- korišćenje podrške i tehničkih saveta, kako bi identifikovali sve mogućnosti ili prilagođavanja, koja su možda potrebna (MOR, 2002).

Strategija za rešavanje pitanja osoba sa invaliditetom treba da uključi mere za promovisanje povratka na posao, u svim ovim formama. One mogu da obuhvate obuku ili reobuku za osobu sa invaliditetom, pružanje informacija supervizorima i kolegama, upotrebu različitih aparata, pravo na pristup drugim službama podrške, kada je potrebno, kao i modifkacije ili alternativne opcije u procedurama koje su potrebne da se posao obavi, tako da nijedan postojeći uslov ne bude pogoršan.

Pisani dokumenti pokazali su se korisnim u komunikaciji sa zaposlenima, pružaocima zdravstvenih usluga i usluga osiguranja, pa je tako značajno da preduzeće ima u pisanoj formi politiku o zadržavanju i povratku na posao osoba sa invaliditetom. U tom smislu, značajno je napisati, usvojiti i uspostaviti politiku, koja je napisana dovoljno kratko, ali i dovoljno široko, tako da ne zahteva česte izmene. Tako napisana politika obuhvata izjave koje potvrđuju posvećenost kompanije programu za povratak na posao i objašnjavaju filozofiju kompanije, u vezi povratka na posao (Texas Workers Compensation Commission, 2004).

Osim toga, dokument, koji se odnosi na politiku o zadržavanju i povratku na posao osoba sa invaliditetom, treba da sadrži neophodne procedure i odgovornosti. Napisane procedure treba da objasne proces reintegracije. To podrazumeva jasno navedena i detaljna uputstva, koja identifikuju specifične uloge i odgovornosti, pa je potrebno navesti informacije kao što su:

- koju osobu treba kontaktirati u vezi vraćanja na posao?
- koje su procedure praćenja radnika?
- ko je odgovoran za održavanje kontakta sa radnikom?
- kako i ko određuje dostupnost odgovarajućih radnih zadataka?
- ko prati napredak?
- kada će napredak tog radnika biti razmotren?
- da li su potrebna dodatna razumna prilagođavanja? (Texas Workers Compensation Commission, 2004).

POSTUPCI KOJI OLAKŠAVAJU POVRATAK I ZADRŽAVANJE POSLA

Kada zaposleni sa invaliditetom traži da zadrži posao ili da se na isti vrati, poslodavci treba da budu svesni niza mogućih opcija:

- zaposleni će možda moći da se vrati na isti posao, kao i ranije, bez ikakvih izmena.
- možda će biti potrebna neka prilagođavanja samog posla, radne postaje ili radnog okruženja,
- možda će biti neophodno da se osoba premesti na drugi posao u preduzeću.

Brojni koraci mogu se preduzeti kako bi se olakšao siguran nastavak rada. Waynn et al. (2005) navode sledeće:

- iskoristi sve savete i podršku;
- implementirati proces planiranja i program povratka na posao;
- opis politike u priručniku za zaposlene;
- obezbediti supervizora sa obukom koja definiše njegovu ulogu i funkcije u procesu povratka na rad;
- imenovati supervizora koji bi bio odgovoran za nadzor i upravljanje procesom re-integracije;
- obezbediti da supervizori i zaposleni znaju da poslodavac radi sa njima na pronalaženju načina da se modifikuje posao zaposlenog ili radno mesto, ako je to potrebno;
- pripremiti opis radnog mesta, u skladu sa sadašnjim trenutkom;
- pružiti informacije, koje bi pomogle lekarima da razumeju redovan posao zaposlenog, povratak na program rada i dostupnost alternativnih zadataka;
- sastanak sa zaposlenima, kako bi razgovarali o mogućnosti prilagođavanja i idejama u vezi toga;
- definisati i olakšati razumna prilagođavanja;
- sarađivati sa stručnjacima iz oblasti medicine i profesionalne rehabilitacije;
- razvijati privremene, opcije na licu mesta, kao što su opcije redukcije časova rada ili ograničene odgovornosti;
- konsultacija sa supervizorima, predstavnikom radnika i zaposlenim, radi identifikacije načina preko kojih zaposleni mogu da se vrate na posao;
- pružati odgovarajući trening o podizanju svesti za saradnike;
- stalna komunikacija treba da se zadrži sa zaposlenima sa invaliditetom, vodeći računa da radnik ima saznanja da poslodavac doprinosi procesu reintegracije;
- pratiti napredak radnika, u izvršavanju radnih zadataka, nakon povratka na posao.

Kada je zaposleni spreman da se vrati na posao, poslodavac treba da obezbedi da povratnik dobije posao, koji odgovara njegovim sposobnostima (Waynn et al., 2005). Sva pitanja o pristupačnosti radnog mesta ili prilagođavanju posla, koja su potrebna zaposlenom, koji se vraća na posao, trebalo bi identifikovati i rešavati pre njegovog prvog dana povratka na posao, ako je to moguće.

FAKTORI KOJI UTIČU NA RANIJI POVRATAK NA POSAO

Mnoge studije su se bavile pitanjem kada se osoba vraća na posao, posle povrede. Studija, sprovedena na srednjem zapadu Sjedinjenih Američkih Država, pokazala je da je prosečno vreme povratka na posao, posle povrede kičmene moždine, 4,8 godina posle nastanka povrede (Krause, 2003). Rezultati studija o

povratku na posao, osoba sa srednje teškom traumatskom povredom mozga, pokazuju znatno kraće vreme njihovog povratka na posao. U istraživanju koje su sproveli Dikmen et al. (1994), utvrđeno je da se 80% ispitanika vratilo na posao jednu godinu, posle srednje teške traumatske povrede mozga. U drugoj studiji, koja je obuhvatila 26 ispitanika, sa srednje teškom traumatskom povredom mozga, Stambrook et al. (1990) utvrdili su da se 88% osoba vratilo na posao, sa punim radnim vremenom, u roku od jedne godine, od trenutka povređivanja. Za zaposlene, koji su stekli invaliditet, važan je što raniji povratak na posao. Za pacijente sa težom traumatskom povredom mozga, koji su se vratili na posao u roku od 24 meseca, postoji veća verovatnoća da će biti zaposleni u periodu koji sledi (što je u proseku 6 godina, posle povrede), nego pacijenti kojima je do povratka na posao prošlo duže od 36 meseci (Fabiano et al., 1995).

Ekonomski troškovi odsustva sa posla predstavljaju važan razlog preduzimanja različitih mera, da se zaposleni, koji je stekao invaliditet, vrati što pre na posao. Prema podacima iz Sjedinjenih Američkih Država, procene ekonomskih troškova povezane sa izgubljenim radnim danima, nakon povrede, nastali tokom jedne godine, prelaze 95 milijardi dolara (Rice et al. 1989; Miller et al., 1995). Ekonomski troškovi povezuju više aktera uključenih u povratak na posao, kao što su: radnik, poslodavac, vlada, društvo, a stvarni troškovi imaju tendenciju da budu mnogo veći od procene, iz ugla bilo kog od pomenutih aktera (Krause et al. 2001). Nadalje, troškovi odsustva sa posla znatno utiču na pojedince i njihove porodice u smislu smanjene fizičke, socijalne i psihološke dobrobiti (Hammell 2007; Krause et al. 2001; McKee-Ryan et al. 2005).

Obrazovni status osobe, pre nastanka povrede, predstavlja značajan faktor povratka na posao. Prema jednom istraživanju, najviše stope dobrog oporavka i najniže stope teških oštećenja (kao što je indeksirano na Glasgow Outcome Scale), kod pacijenata sa teškom traumatskom povredom mozga, mogu se naći među osobama, čije je obrazovanje, pre povrede, bilo na nivou četvorogodišnje srednje stručne škole, više tehničke škole ili su imali univerzitetski novo obrazovanja (Asikainen et al., 1996). Autori ovakve rezultate istraživanja objašnjavaju pretpostavkom da se veštine, koje su ove osobe naučile u praksi (profesionalnoj obuci ili kroz radno iskustvo), zadržavaju bolje od drugih sposobnosti i lakše se primenjuju, posle povrede. Drugi autori su, takođe pronašli da je viši nivo obrazovanja, pre povrede, povezan sa većim šansama za profesionalni uspeh, posle traumatske povrede mozga (Gollaher et al, 1998; Kraft et al, 1993).

Zanimanje, pre povrede, takođe, korelira sa povratkom na posao. Rezultati istraživanja Brooks et al. (1987) pokazali su neznačajan (ali klinički značajan) trend stope povratka na posao, kod pacijenata sa teškom traumatskom povredom mozga – povećava se od 21% među nekvalifikovanim radnicima, 33% među radnicima koji obavljaju manuelne poslove i do 50% kod menadžera (ili zaposlenih na radnim mestima sličnog nivoa). Ruffolo et al. (1999) su utvrdili da su pacijenti sa lakšim oblikom povrede mozga, bili skloniji povratku na posao, ako je njihovo zanimanje, pre povrede, bilo u kategoriji nezavisnijih zanimanja, odnosno omogućavalo im je veću širinu donošenja odluka (na primer, student, domaćica, profesionalno/polu-profesionalno ili menadžment) u odnosu na one osobe, čije je zanimanje bilo u manje nezavisnoj kategoriji (na primer, kancelarijski posao, trgovina/usluge ili manuelni rad).

Olakšavanje povratka na posao, osoba sa invaliditetom, je veoma korisno, ne isključivo kao ishod sam po sebi, koliko zbog povezanih koristi koje nosi. Pomoć u postizanju profesionalnih ciljeva pokazala se željenom i smatra se vrednom prema izjavama osoba sa povredom kičmene moždine (Young & Murphy, 2003).

U cilju povećanja stope povratka na posao, od ključnog značaja je da se uoče elementi koji imaju najveću mogućnost za promenu, kako bi intervencijske mere bile ciljane upravo na njih. Ipak, mnogi od prediktora ishoda, uz obezbeđivanje vredne informacije, ne spadaju u faktore koji imaju mogućnost promene, da bi se menjali putem profesionalne intervencije.

Jedan od pristupa u rešavanju ovog jaza, predstavlja mogućnost da se istraži šta osobe sa stečenim invaliditetom veruju da predstavlja sastavni deo odluke o zaposlenju posle povrede. Proširivanje znanja o ovim uticajima može da doprinese preduzimanju odgovarajućih i blagovremenih intervencija, koje olakšavaju donošenje odluke, a kao rezultat imaju povećanje uspešnog i održivog povratka na posao.

PRILAGOĐAVANJE POSLA KAO DETERMINANTA POVRATKA NA POSAO OSOBA SA STEČENIM INVALIDITETOM

Prema Međunarodnoj konvenciji o pravima osoba sa invaliditetom (2006), razumna prilagođavanja su definisana kao «neophodna i odgovarajuća modifikacija i prilagođavanja koja ne predstavljaju nesrazmerno ili nepotrebno opterećenje, a potrebne su u konkretnim slučajevima, kako bi se osobi sa invaliditetom garantovalo uživanje ili ostvarivanje ljudskih prava i osnovnih sloboda na jednakim osnovama".

U Pravilniku za rešavanje pitanja zapošljavanja i rada osoba sa invaliditetom, prilagođavanje je definisano kao "prilagođavanje posla, uključujući prilagođavanje i modifikaciju mašina i opreme i/ili modifikaciju sadržaja posla, organizacije rada i adaptacije radnog okruženja, kako bi se obezbedio pristup radnom mestu i radno vreme u cilju omogućavanja zaposlenja pojedinaca sa invaliditetom" (MOR, 2002).

Posao može biti prilagođen za zaposlenu osobu sa invaliditetom kojoj nedostaju neke specifične veštine. Posao može biti promenjen, tako što će se eliminisati specifični zadaci, koji predstavljaju poteškoće – minimizirati socijalne zahteve i povećati superviziju (Odović, 2008).

Studija koju su sproveli Roulstone et al. (2003) odnosi se na zadržavanje i uspeh u poslu i obuhvatila je 33 radnika sa invaliditetom, 156 osoba koje su popunile upitnik i dve fokus grupe u Engleskoj, Velsu i Škotskoj. Između ostalog, rezultati ove studije su pokazali da je, za uspešan povratak na posao, značajna fleksibilnost posla i redizajniranje posla ili promena mesta gde se obavlja posao. Značajan broj ispitanika zabeležio je da su fleksibilnost omogućile promene u zahtevima i lokaciji njihovog posla. Ovo je bilo posebno značajno, ako su bile evidentne promene u izdržljivosti i/ili terapeutska podrška. Formalno redizajniranje posla, (ređe) promena mesta gde se obavlja posao ili promena radnih zadataka su označeni kao forma podrške, što je pomoglo da radnici sa invaliditetom usmere svoju energiju na zadatke, koji su bili odgovarajući za njih.

U prilog prethodno navedenom, govore i rezultati istraživanja Krause et al. (1998) i Franche et al. (2005) koji ukazuju da efikasnost modifikacije programa rada olakšava povratak na posao. Modifikovani rad omogućava da se, ne samo radnici sa invaliditetom, vrate na posao dva puta češće, već i ekonomsku korist, zbog smanjenja broja izgubljenih radnih dana.

Pojedina istraživanja ukazuju da obezbeđivanje posebnih uslova za rad (na primer, lakši radni zadaci, podrška kolega ili kadrovskih službenika) i povratak na istu poziciju pre povrede, predstavljaju faktore koji, verovatno, više doprinose uspešnom povratku na posao osoba, posle traumatske povrede mozga (Johnson, 1987). Pacijenti sa težim traumatskim povredama mozga, koji se vrate u svoje prethodno zanimanje, odnosno posao koji su obavljali pre povrede, imaju veći uspeh, nego oni, koji pokušavaju da nauče novi posao (Asikainen et al., 1996). Takođe, pacijenti sa težim traumatskim povredama mozga, koji su ponovo angažovani, od strane istog poslodavca, pokazuju trend veće verovatnoće da će ostati uspešno zaposleni (Fabiano et al., 1995).

PODRŠKA NA RADNOM MESTU KAO DETERMINANTA POVRATKA NA POSAO OSOBA SA STEČENIM INVALIDITETOM

Podrška na radnom mestu uglavnom dolazi od najbližih saradnika i supervizora. Podrška može biti emocionalna, moralna i praktična (Roulstone et al. 2003).

Kroz istraživanja ukazano je na značajnu ulogu socijalne podrške u povratku na posao, posle povrede ili bolesti. Studija MacKenzie et al. (1998) pokazuje da svi aspekti socijalne podrške, izgleda, utiču na stopu i obim povratka na posao, ali najvažniji aspekt te podrške je praktična pomoć, u odnosu na emocionalnu podršku ili davanje uputstva. Ovaj rezultat sugeriše da je pružanje praktične pomoći važano, ako ne i mnogo važnije, nego pružanje opšte emocionalne podrške, koja bi mogla biti dostupna preko opšte podrške i grupe za samopomoć.

Radnici sa invaliditetom koriste širok spektar podrške za zadržavanje ili uspeh u poslu. Podrška može imati svoje poreklo u ranijim ličnim iskustvima ili nedavnim, skorašnjim oblicima podrške. Studija Roulstone et al. (2003) je pokazala da su porodica i obrazovni nivo, kao i faktori pre zapošljavanja, generalno posmatrano, bili značajni kada se radi o razumevanju uloge i prirode podrške. Najčešće citirani izvori podrške (od najčešće ka ređe navedenim) su: kolege, služba za zapošljavanje, porodica i prijatelji, poslodavci / menadžeri, organizacije osoba sa invaliditetom i sindikati. Žene su češće od muškaraca bile spremne da priznaju korišćenje podrške i da koriste više oblika podrške. Iako ne postoje jasna i konačna objašnjenja za ovo, najverovatniji razlog za ovu kontinuiranu razliku je, u tome, da su žene znatno češće radile u organizacijama za osobe sa invaliditetom, gde su navedeni najširi opseg i dubina podrške. Razlike u nivoima podrške za muškarce i žene odnose se samo na poslodavace i menadžere, sa 10 žena (od ukupno 18) i 4 muškarca (od ukupno 15). Nije praktično bilo razlike među polovima, kada se radi o kolegama, kao izvorima podrške.

Prema mišljenju zaposlenih, proces povratka na posao u velikoj meri je pod uticajem stavova i mera poslodavaca, a uloga supervizora je takođe, opisana kao značajna (Holmgren & Dahlin Ivanoff, 2004; Strunin & Boden, 2000). Pozitivna interaktivna komunikacija, između pojedinaca i supervizora, je opisana kao esen-

cijalna (Holmgren & Dahlin Ivanoff, 2004; Odović, 2005). Kreiranje pozitivnog stava i atmosfere koja oslikava dobrodošlicu daje zaposlenim osećaj korisnosti i olakšava povratak na posao. Neprijateljstvo i uznemiravanje na radnom mestu, može se sprečiti, ako supervizor ili predstavnik poslodavca saopšti adekvatne informacije kolegama (Holmgren & Dahlin Ivanoff, 2004; Strunin & Boden, 2000). Ovi nalazi potiču iz perspektive zaposlenih, tako da je poentiranje gledišta supervizora o mogućnostima za povratak na posao od velikog značaja.

Možemo reći da je, za pronalaženje uspešnih mera za sprečavanje i smanjenje razvoja dugoročnog odsustva sa posla, zbog bolesti ili invaliditeta, od velikog značaja ispitivanje interakcije između pojedinca i okruženja i razumevanje stavova zainteresovanih strana.

ZAKLJUČAK

Usled razvoja dolazi do novog međunarodnog interesa, kada se radi o radniku, čije se kontinuirano zaposlenje dovodi u pitanje, zbog bolesti ili invaliditeta. Povećanje naknade troškova u slučaju otkaza znači da to više nije automatski odgovor na pojavu invaliditeta.

Neke šire zasnovane mere politike sa sveobuhvatnim ciljevima (zapošljavanje, povratak na posao i zadržavanje posla) mogu imati neočekivane ili nenamerne efekte, kada se radi o zadržavanju na poslu, osoba koje su postali invalidi. Projekat Međunarodne organizacije rada i GLADNET-a pokazao je da mnoge zemlje ne razlikuju ciljeve zadržavanja posla, u okviru njihove opšte politike promovisanja zapošljavanja. Društvena politika i usluge posvećene zadržavanju posla su, međutim, novije pojave pronađene u samo nekoliko zemalja, koje su bile uključene u ovu studiju. U zemljama Zapadne Evrope primenjuju se podsticajne mere za zapošljavanje osoba sa invaliditetom, a takve mere postoje i u Republici Srbiji.

Mnoge studije su se bavile pitanjem kada se osoba vraća na posao posle povrede. Rezultati su pokazali da, od vrste i težine povrede, zavisi skoriji povratak na posao. Ekonomski troškovi odsustva sa posla predstavljaju važan razlog preduzimanja različitih mera da se zaposleni, koji je stekao invaliditet, vrati što pre na posao. Nivo obrazovanja i zanimanje pre povrede je takođe, u korelaciji sa povratkom na posao.

Poseban značaj za uspešan povratak na posao imaju prilagođavanje posla i podrška supervizora i kolega u radnom okruženju.

LITERATURA

1. Asikainen I., Kaste M., & Sarna S. (1996). Patients with traumatic brain injury referred to a rehabilitation and reemployment programme: social and professional outcome for 508 Finnish patients 5 or more years after injury. Brain Injury. 10(12), 883-899.
2. Brooks N., McKinlay W., Symington C., Beattie A., Campsie L. (1987) Return to work within the first seven years of severe head injury. Brain Injury. 1 :5-19.
3. Cats-Baril W.L., Frymoyer J.W. (1991) Identifying patients at risk of becoming disabled because of low back pain. Spine. 16:605-607.

4. Dikmen S.S., Temkin N.R., Machamer J.E., Holubkov A.L., Fraser R.T., Winn H.R.(1994) Employment following traumatic head injuries. Archives of Neurology. 51:177-186.
5. Fabiano, R.J., Crewe, N., & Goran, D.A. (1995). Differences between elapsed time to employment and employer selection in vocational outcome following severe traumatic brain injury. Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 26(4): 17-20.
6. Franche R.L., Cullen K., Clarke J., Irvin E., Sinclair S., Frank J. (2005) Workplace-based return-to-work interventions: A systematic review of the quantitative literature. Journal of Occupational Rehabilitation.15(4):607–631.
7. Grint K. (2005) The sociology of work: introduction. Cambridge: Polity Press.
8. Hammell K. (2007) Quality of life after spinal cord injury: a meta-synthesis of qualitative findings. Spinal Cord. 45(2):124–39.
9. Holmgren K., Dahlin Ivanoff S. (2004) Women on sickness absence–views of possibilities and obstacles for returning to work. A focus group study. Disability & Rehabilitation. 26(4):213–222.
10. International Labour Office (ILO) & Global Applied Disability Research and Information Network on Employment and Training (GLADNET) (1998) International Research Project on Job Retention and Return to Work - Strategies for Disabled Workers
11. International Labour Organisation (1998) Worker Disability Problems Rising in Industrialized Countries: Solutions Sought in Washington, D.C. Conference. Washington D.C., USA
12. International Labour Organisation (2002) Code of practice on managing disability at the workplace. Geneva. ILO.
13. Johnson R. (1987). Return to work after severe head injury. International Disability Studies. 9(2): 49-54.
14. Krause J.S. (1992) Employment after spinal cord injury. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation. 73:163-169.
15. Krause J.S. (2003)Years to employment after spinal cord injury. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation. 84(9):1282–9.
16. Krause N., Dasinger L.K., Neuhauser F. (1998) Modified work and return to work: A review of the literature. Journal of Occupational Rehabilitation;8(2):113–139.
17. Krause N., Frank J.W., Dasinger L.K., Sullivan T.J., Sinclair S.J.(2001) Determinants of duration of disability and return-to-work after work related injury and illness: challenges for future research.American Journal of Ind. Medicine 40:464–84.
18. MacKenzie E.J, Morris J.A., Jurkovich G.J.,Yasui Y., Cushing, M.B., Burgess A.R., DeLateur B.J., McAndrew M.P.,Swiontkowski M.F. (1998) Return to Work Following Injury:The Role of Economic, Social, and Job-Related Factors. American Journal of Public Health 88(11)
19. McKee-Ryan F.M., Song Z., Wanberg C.R., Kinicki A.J. (2005) Psychological and physical well-being during unemployment: a metaanalytic study. Journal of Applied Psychology. 90(1):53–76.
20. Miller T.R., Pindus N.M., Douglass J.B., et al.(1995) Databook on Nonfatal Injury: Incidence, Costs and Consequences. Washington, DC: The Urban Institute Press.
21. Odović G. (2005) Profesionalno osposobljavanje osoba sa motoričkom invalidnošću u Rapaić D. i sar., Školovanje učenika sa motoričkim poremećajima. Defektološki fakultet. Beograd. str. 217- 241
22. Odović G. (2008) Značaj razvoja socijalni veština kod osoba sa invaliditetom. Specijalna edukacija i rehabilitacija. Beograd. 1-2:175-188

23. Odović G., Rapaić D., Nedović G. (2008) Zapošljavanje osoba sa invaliditetom. Specijalna edukacija i rehabilitacija. Beograd. 1-2 :189-206
24. Odović G., Rapaić D., Nedović G. (2008) Razvijenost socijalnih veština OSI značajnih za integraciju na radnom mestu. U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi. Univerzitet u Beogradu. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd. str. 525 – 534
25. Rice D.P., MacKenzie E.J., and Associates (1989) Cost of Injury in the United States: A Report to Congress. San Francisco, Calif: Institute for Health and Aging, University of California, and Injury Prevention Center, The Johns Hopkins University
26. Roulstone A.,Gradwell L.,Price J., Child L. (2003) Thriving and surviving at work. Disabled people's employment strategies. The Polity Press.
27. Ruffolo, C. F., Friedland, J. F., Dawson, D. R., Colantonio, A., Lindsay, P. H. (1999). Mild traumatic brain injury from motor vehicle accidents: Factors associated with return to work. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 80(4), 392-398.
28. Strunin L., Boden L.I. (2000) Paths of reentry: Employment experiences of injured workers. American Journal of Ind. Medicine. 38(4):373–384.
29. Texas Workers Compensation Commission (2004) Developing a return to work program a resource for employers. The Texas Department of Insurance, Texas Workers Compensation Commission, Medical Review Division. Austin. TX, USA.
30. Wynne, R., McAnaney, D.,Thorne, J., Hinkka, K. and Jarvisalo, J. (2005). The RETURN project - between work and welfare: Improving return to work strategies for long term absent employees. In: Mannila, S. and Jarvokiski, A. (eds.). Disability and working life. The Rehabilitation Foundation. Working Paper 32/2005, Helsinki.
31. Young A., Murphy G. (2003) Vocationally orientated rehabilitation service requests: the case of employed persons experiencing a spinal cord injury. Austtralian Journal of Career Development 12(1):17–24.

WORKPLACE FACTORS AS DETERMINANT OF RETURN TO WORK FOR PERSONS WITH ACQUIRED DISABILITIES

Gordana Odović, Radmila Nikić, Fadilj Eminović
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

It is estimated that there are 386 million persons with disabilities of working age in worldwide. Therefore, governments of many countries make laws and implement programs to increase employment opportunities for these persons, to retain employment for persons who have acquired a disability during employment and return to work for people who left work because of disabilities.

According to the International Labour Organization, the majority of persons with disabilities are able to return to work but are unemployed - the percentage ranges up to 80% in some countries. As factors that hinder return to work for workers after injury, long illness or chronic health problems are cited insufficient guidance on the issues of work and flexibility of labour, employers do not show enough understanding for the needs of persons with disabilities and have a negative attitude towards disability (Sirvastava & Chamberlain, 2005; Rubenson et al. 2007).

This paper particularly focuses on the importance of workplace adjustments and supervisors and colleagues support as determinants of successful return to work for persons with acquired disabilities.

Key words: workplace, acquired disability, return to work

UDC 376.1-056.262(497.6)

FAKTOR OKRUŽENJA I OSOBE SA VIZUELNIM OŠTEĆENJEM

Tanja Čolić
Centar "Zaštiti me", Banja Luka

U radu je razmatran čitav niz pitanja fokusiranih na argumentovano kretanje između različitih dokumenata za provođenje inkluzivnog obrazovanja i zapostavljanja potrebe za stvaranjem humanih uslova primjene inkluzije u praksi. Razmatrana pitanja se odnose prije svega na osobu oštećenog vida u takvim okolnostima.

U nehumanim uslovima inkluzije Leonardov princip Saper vedere „znati kako vidjeti" postaje osnovni pokretač djetetu oštećenog vida. Bez adekvatne podrške, dijete ima ulogu da samostalno izgrađuje svoj položaj u školskom okruženju. Ta uloga se nastavlja kroz cijeli život.

Cilj ovog rada je da ukaže na potrebu savremenog tiflološkog pristupa pri afirmaciji individua oštećenog vida. U skladu sa MKF klasifikacijom, neophodno je pomjeranje sintagme „oštećenje vida" na faktor sposobnosti pojedinca i njegovo funkcionisanje u okruženju.

Nezaobilazna je konstatacija, da je „vidljivost" oštećenja, a ne efikasnost vidnih puteva, sve više razlog negativnih etiketiranja koja prate oštećenje vida. Ispoljavaju se kroz različite pogrdne fraze i pridjeve kojima su izložena djeca u svakodnevnom okruženju. Razbijanje predrasuda je obaveza budućih programa tiflološke podrške koja treba da predstavi vizuelno oštećenje kao prateću a ne presudnu osobinu jedne individue.

Ključne riječi: faktor okruženja, oštećenje vida, tiflolog, podrška

UVOD

Promocija *Međunarodne klacifikacije funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja*, Svjetske zdravstvene organizacije i potpisivanje *Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom*, Ujedinjenih Nacija, obilježile su 2009. godinu u Bosni i Hercegovini. Istovremeno, kantonalna ministarstva obrazovanja u Federaciji BiH i Ministarstvo prosvjete Republike Srpske, daju izvještaj *Kvalitativni i kvantitativni monitoring inkluzije u osnovim školama u Bosni i Hercegovini,* takođe pod uticajem spoljnjeg faktora: asocijacije Educ-Aid iz Italije. Navedene aktivnosti su značajne smjernice i korisni orijentiri za unapređenje položaja individua sa posebnim potrebama i cjelokupnog inkluzivnog procesa: medicinskog, socijalnog i obrazovnog. Međutim, one još uvijek nemaju direktan uticaj na poboljšanje ži-

votnih uslova osoba sa posebnim potrebama, niti kategoriji lica sa oštećenjem vida. Navedeni dokumenti otvaraju niz pitanja koja je neophodno realizovati u praksi a za to je potrebno primijeniti nove kompetencije specijalnog edukatora i rehabilitatora. One se prije svega odnose na oblike podrške koje su pod uticajem deinstitucionalizacije postale neophodne.

Tiflolog, kao edukator i rehabilitator, najčešće je zaposlen pri ortoptičko-pleoptičkim kabinetima i specijalnim školama. To nisu pozicije sa kojih je moguće djelovati u smislu afirmacije sposobnosti osoba oštećenog vida. Između procjene vizuelne efikasnosti i različitih vizuelnih treninga, nalazi se individua: dijete, učenik ili odrasla osoba, a ne samo i prioritetno dijagnoza i prava koja je moguće ostvariti na osnovu iste. Podrška tiflologa neophodna je u cilju šire afirmacije osoba sa oštećenim vidom, prije svega kroz edukaciju vršnjaka ali i cjelokupnog okruženja o značaju vidnih puteva, vizuelne percepcije i sposobnosti osoba sa oštećenjem vida.

Kroz aktuelni proces inkluzivnog obrazovanja, u redovnim školama se vrši identifikacija djece sa posebnim potrebama pa i učenika sa vizuelnim oštećenjima, ispituju se stavovi roditelja, prosvjetnih radnika, stručnih saradnika i učenika. Prisutna je realizacija različitih eksperimentalnih programa i afirmacija jednakih obrazovnih mogućnosti za sve. Kroz ove aktivnosti su identifikovane potrebe za izradom individualizovanih edukacionih programa prilagođenih sposobnostima djeteta kao i neophodnost primjene adekvatnih didaktičkih sredstava u nastavi. Navedene aktivnosti se realizuju privremeno i u različitim etapama, a pojačani intenzitet je od 1997. godine, kada počinje aktivna integracija djece sa posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini.

FAKTOR OKRUŽENJA KAO POLAZNA OSNOVA ZA UČEŠĆE OSOBA SA VIZUELNIM OŠTEĆENJEM

Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja pedstavlja kontekstualne faktore kao kompletnu životnu pozadinu pojedinca. Kontekstualni faktori podrazumijevaju dvije komponente: faktore okruženja i lične faktore. Pod faktorima okruženja podrazumijevaju se: "Fizičko i društveno okruženje i stavovi sredine u kojoj ljudi žive i vode svoj život" (MKF, 2008: 171).

Tabela 1. Pregled komponenata kontekstualnih faktora i pet poglavlja faktora okruženja prema MKF

<table>
<tr><td colspan="4">Kontekstualni faktori</td></tr>
<tr><td colspan="3">Faktori okruženja</td><td>Lični faktori</td></tr>
<tr><td colspan="2">Individualni</td><td>Društveni</td><td rowspan="6">Nisu klasificirani u MKF-u

pol, rasa, dob, kondicija, životni stil i drugi faktori koje korisnik može smatrati važnim</td></tr>
<tr><td>1.</td><td colspan="2">Proizvodi i tehnologija</td></tr>
<tr><td>2.</td><td colspan="2">Prirodno okruženje i promjene okruženja napravljene od strane čovjeka</td></tr>
<tr><td>3.</td><td colspan="2">Podrška i odnosi</td></tr>
<tr><td>4.</td><td colspan="2">Stavovi</td></tr>
<tr><td>5.</td><td colspan="2">Službe, sistemi i politike</td></tr>
</table>

Faktori okruženja su, sastavni dio tiflološke dijagnostike i rehabilitacije. Svi navedeni segmenti su sadržani u aktivnostima učenja i učešća osoba sa vizuelnim oštećenjem. Vučinić, Eškirović i Anđelković smatraju sredinske faktore «gotovo presudnim u razrješavanju čitavog niza dilema o indirektnim i direktnim posljedicama oštećenja vida na razvoj, učenje, orijentaciju u prostoru, svakodnevne životne aktivnosti i socijalne interakcije djece sa oštećenjem vida» (Vučinić, Eškirović i Anđelković, 2009: 627). U našoj realnosti, sintagmu *faktori okruženja* možemo kritički posmatrati samo kao *faktor okruženja* zbog objektivnih okolnosti koje su uslovljeni činjenicom *gdje* se određena individua nalazi, odnosno *kakvi* su joj sredinski uslovi. Dijagnostičke, rehabilitacijske i obrazovne mogućnosti su uslovljene socijalnim i ekonomskim okolnostima pojedinca koji se nalazi u stanju potrebe za istom. Osim toga, teškoće su prisutne iz razloga što ruralna i mnoga urbana okruženja nemaju izgrađene kapacitete za podršku. Opširniji uvid u navedene probleme nalazi se u istraživanjima i analizama koje prate položaj djeteta sa posebnim potrebama: *Izvještaj o humanom razvoju – BiH 2000, mladi*, (UNDP, 2000); *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine,* (TEPD, 2003); *Pokretanje debate: poštuje li BiH svoje međunarodne obaveze na polju obrazovanja – pitanja za građane BiH,* (OSCE, 2005). Ovi dokumenti predlažu ili vrše djelimičnu identifikaciju školske djece sa posebnim potrebama, kao i raspoloživih resursa koji bi mogli biti od pomoći. Položaj i broj djece sa oštećenjem vida ili neke druge kategorije oštećenja, izvodi se iz «primjera dobre prakse», koji su sporadični i popraćeni projektnim ili istraživačkim aktivnostima, najčešće na lokalnom nivou: jedna ili nekoliko škola, opština, uže okruženje, regionalni nivo i slično. U skladu sa ovim aktivnostima, postepeno se mijenjaju zakonske odredbe sa ciljem da se djeca školuju u neposrednom okruženju. «Djeca i mladi sa posebnim obrazovnim potrebama stiču obrazovanje u redovnim školama i prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama» (član 19. stav 3. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH od 01. 07. 2003. str. 425). Nakon ovog zakona, u Republici Srpskoj je donesen *Pravilnik o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama u osnovnim i srednjim školama* (2004) i *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2008). Djeca sa smetanjama u psihofizičkom razvoju, prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju iz 2008. član 5., sveobuhvatno se uključuju u inkluzivno obrazovanje. U smislu ovog zakona, član 83. i 84., smetnje u psihofizičkom razvoju su razvrstane u pet grupa, a djeci sa tjelesnim i čulnim oštećenjima, pripada kategorija slijepe i slabovide djece. Djeci sa vizuelnim oštećenjima koja u posljednjih deset godina u sve većem broju pohađaju redovnu školu, zakon nije više prepreka a monitoring koji slijedi iznosi sliku o tome koliko su škole u funkciji njihovih stvarnih obrazovnih potreba.

Izvještaj *Kvalitativni i kvantitativni monitoring inkluzije u osnovnim školama u Bosni i Hercegovini* oslikava realno stanje u osnovnim školama u entitetu i nekoliko kantona federacije. Prema ovom istraživanju u entitetu Republika Srpska postoji 187 osnovnih škola, (bez specijalnih i muzičkih) od kojih je 174 učestvovalo u navedenom monitoringu, sa ukupnim brojem 108028 učenika. Samo četiri škole su navele da imaju opremu za podršku. Oprema u posjedu ove četiri škole, odnosno 2,6% podrazumijevala je samo nešto od navedenog: «aparate SUVAG, Verboton, Brajeve štampače, softvere...» (EducAid, 2009: 42). Pomenute 174 ško-

le, pohađa 44 učenika (0,04%) koja su evidentirana (kategorisana) sa oštećenjem vida, i 364 (0,33%) učenika kod kojih je nastavno osoblje opservacijom idetnifikovalo oštećenje vida (ibidem, str. 44 i 46). Podaci Svjetske zdravstvene organizacije koji se odnose na uzrast od 0 do 18 godina, navode da je 0,02% populacije slijepo, a 0,2% slabovido (SZO, prema Eškirović, Jablan, Vučinić i Golubović, 2005). Identifikaciju učenika bez dokumentacije, odnosno 364 sa oštećenjem vida, izvršilo je nastavno osoblje koje nema adekvatna znanja o procjeni vizuelnog funkcionisanja. Ipak su okarakterisali značajan broj djece sa vizuelnim oštećenjem. Neophodno je postaviti niz pitanja kao što su: kako je djetetu sa vizuelnim oštećenjem ili okarakterisanom da ima vizuelni deficit u školi koja nema izgrađene kapacitete da pruži neophodnu podršku? Kakve su mu obrazovne mogućnosti bez dostupnosti pomoćnih tehnologija? Da li postoji oftalmološka dijagnoza? Kakva mu je vizuelna efikasnost i sposobnost funkcionisanja? Kako izgrađuje socijalnu interakciju? Kako na njega utiču stavovi okoline? Da li mu okruženje pruža podršku?

Ova pitanja nameću potrebu za daljim istraživanjima i procjenama koliko je okruženje redovne škole u skladu sa humanim preporukama u gore navedenim dokumentima. Odnosno, šta osim identifikacije vizuelnog oštećenja ovo dijete može da dobije u istoj? Neophodno je, osim školskog okruženja istražiti i stavove porodice, prijatelja, zdravstvenih i socijalnih radnika, kao i osoba na vlasti. Imali bismo realan uvid u kvalitet života koji djeca sa oštećenjem vida imaju u svom neposrednom okruženju.

DIJETE OŠTEĆENOG VIDA U REDOVNOJ ŠKOLI

U svakodnevnim životnim okolnostima dijete oštećenog vida spontano vrši obuku svoje okoline kako da mu pomogne u određenim situacijama. Na rođendanskoj zabavi ono blagovremeno traži: ”napišite početno slovo mog imena na dnu papirne čaše”. To je najčešće jedini dio šarenih čaša koji je bijele boje. Za djete sa oštećenjem vida, to je garant da će na zabavi i u toku igre biti opušten, da neće greškom uzeti tuđi sok. U školi, spontano okreće svesku prema izvoru svjetlosti, kako mu odgovara, sugeriše učiteljici da mu konture crteža označi flomasterom, jer na taj način umanjuje prelazak preko linije. Primjer eseja učiteljice koja se prvi put susreće sa djetetom u redovnoj školi: ”Jednom mi je rekao da mu pokažem gdje je džep na njegovim hlačama kako bi ostavio svoj autić. Kada sam tražila da prebroji točkove na autiću, rekao je: «Zar ne vidiš da ti ova sijalica na plafonu ne radi». Najviše se boji toga što bi ga pred razredom moglo predstaviti kao nesposobnog, a već je shvatio da većinu stvari ne može da uradi kao ostala djeca” (Suzić, 2009: 52). Sugestije i savjeti iz brošura nisu dovoljni da bi pomogli nastavnom kadru pri realizaciji plana i programa sa djecom koja imaju vizuelna oštećenja. U stvari, gledajući u brošuru ili uput bez poznavanja individualnih sposobnosti djeteta mogući su ozbiljni propusti. Podrška je neophodna i pri izgradnji vršnjačkih odnosa i emocionalne klime u školi. Prema ICF klasifikaciji, značajna je količina podrške – fizičke i emotivne, koju osobe iz okruženja pružaju. Ova podrška ne treba da bude zamjena za dijagnostički, rehabilitacioni i stručni pristup djetetu sa vizuelnim oštećenjem.

U *Uvodu u inkluziju*, prvom univerzitetskom udžbeniku iz ove oblasti koji koriste studenti pedagogije i učiteljskog studija Filozofskog fakulteta u Banjaluci, Suzić navodi da je nehumano lišiti dijete sa oštećenjem vida ili nekim drugim onesposobljenjem specijalnog pedagoga ili defektologa. «Možemo očekivati da će dijete sa posebnim potrebama dobiti manje u redovnoj nego u specijalnoj školi ako dođe kod nepripremljenog nastavnika i u nepripremljeno odjeljenje» (Suzić, 2008: 26). Međutim, nastavnik može da ima sasvim pogrešan pristup djetetu ako se osloni na informisanost o dijagnozi u literaturu koja prati istu. Sasvim je moguće da dijete ima razvijen veći vizuelni potencijal i efikasnije koristi. Prema Lewis, oko 80% djece koja su slijepa mogu donekle da vide, iako im vid može biti veoma ograničen ili da postoji samo u određenim dijelovima vidnog polja. Priroda vida kojim se dijete služi je bitna zato što ima uticaja na njegov razvoj (Lewis, 2003). Individualni edukacioni programi, izrađuju u skladu sa sposobnostima, svakog djeteta pojedinačno te nije izvodljivo da se programi prilagođavaju i koriste po principu nekog univerzalno slabovidog ili slijepog djeteta. Iz navedenih razloga, neophodan član tima za izradu ovih programa je tiflolog. Prema izvještaju Ministarsva prosvjete u Republici Srpskoj pri redovnim školama, stalni radni odnos ima "osam defektologa i/ili logopeda" (EducAid, 2009: 41). U trenutnim okolnostima tiflološka podrška pri redovnim osnovnim školama je izostavljena. Opisani uslovi nam pokazuju da je faktor okruženja trenutno jedina raspoloživa podrška koju djeca sa vizuelnim oštećenjem imaju.

VIDLJIVOST OŠTEĆENJA VIDA I FAKTOR OKRUŽENJA

Pojam *visibility* – vidljivost stigme, Gofman smatra presudnim faktorom socijalnog identiteta pojedinca. On navodi da: "bivši duševni bolesnici i neoženjeni budući očevi su slični po tome što njihova falinka nije odmah vidljiva; međutim, slijepe je lako uočiti" (Gofman, 1986: 48). Neosporna je činjenica, da je oštećenje vida lako uočljivo te popraćeno pridjevskim i imeničkim frazama karakterističnim za srpski jezik.

Pri realizaciji istraživanja u okviru eksperimentalnog programa *Priprema učenika redovne škole za prihvatanje djece sa posebnim potrebama*, (Čolić, 2009) učenici su davali opise koje sam podjelila u dvije grupe: u odnosu na izgled i funkciju oka. Posmatrajući ilustraciju dječaka sa strabizmom i naočarama, formirali su spontane odgovore u kojima su koristili različite pridjeve.

Tabela 2 - Izgled i funkcija oka u opažanju
i opisu djece uzrasta od 6 do 9 godina

Izgled	**Funkcija**
"velike oči"; "veće oči"; "vrtoglave oči"; "drugačije oči"; "zavrljene oči"; "iskrivljene oči"; "koluta očima"; "krive oči"; "krivudave oči"; "krug u oku je malo iskrivljen"; "male, sitne oči"; "obrnute oči"; "okreće očima"; "oči gore-dole"; "preokrenute oči"; "ražvrljane oči"; "ružne oči"; "uvrnute oči"; "čudne oči"; "vrti očima"; "iskrenute oči"; "ne djeluju baš..."; "nenormalne oči"; "naopake oči"; "nepravilne oči"; "oko mu bježi"; "oči tamo-vamo"; "poremećene oči"; "promijenjene oči"; "različite oči"; "takve oči"; "frlji očima"; "izovratne oči"	"ima naočale"; "slijep je"; "gleda neravno"; "nije dobar"; "folira se"; "ruga se očima"; "ima ukriv pogled"; "bolestan je"; "ima loš vid"; "nosi naočale i oči mu nisu u redu"; "Ne vidi dobro jer gleda puno TV"; "nosi naočale i vidi mutno"; "malo je slijep i njemu moraju pomoći na ulici"; "Naočale služe starima da vide šta piše. Ko ne vidi dobro mora da nosi. Moj rođak Vedran nosi naočale."; "Ima naočale kao ..."; " Malo veki–veki zbog očiju"; "Naočare mu blokiraju smijeh".

U tabeli 2 predstavljeni su najučestaliji termini koji se koriste pri opisu izgleda i funkcije oka u situaciji strabizma. Djeca češće opažaju i stigmatiziraju estetsku komponentu. Zbog toga, nova uloga tiflologa je u pripremi i primjeni programe edukacije djece predškolskog i školskog uzrasta o značaju vidnih puteva, kao i onih koji smanjuju vršnjačku stigmatizaciju.

Opažanje izgleda oka od strane osoba iz neposrednog okruženja, je često prva identifikacija i potvrda mogućeg vizuelnog oštećenja. Otac dječaka koji ima višestruke smetnje: mentalnu retardaciju, epilepsiju i potpuni gubitak vida navodi: "On, možda, i ne zna za okruženje, ali okruženje zna V." (Čolić, 2008: 228). Karakteristično za okruženje je izražena potreba za poznavanjem anamnestičkih podataka djeteta sa posebnim potrebama, ali je odnos prema njemu, njegovoj porodici u smislu adekvatne podrške, u našim okolnostima, još uvijek teško realizovati. Upućenost na faktore okruženja, odnosno na članove uže zajednice, kod odraslih osoba, često je prvi identifikator vizuelnog oštećenja. Vidljivost promjena na prednjem segmetu oka, kao što je katarakta, ili načina na koji zbog anomalije refrakcije oka neka osoba gleda, često su prvo primjećeni od strane osoba iz okruženja.

Slikari impresionisti koji su imali vizuelna oštećenja su Edgar Degas i Klod Monet. Neposredno okruženje ovih slikara, bilo je upućeno u njihovo progresivno slabljenje vida koje se odrazilo na tehniku rada koja se vremenom mijenjala, ali nije uticalo na kvalitet naslikanih radova niti slavu koju su im donijeli.

Kristijan Regnier navodi da je tokom franko-pruskog rata, Degas koji je tada imao 35 godina, postao svjestan gubitka vida na desnom oku, tokom vježbe gađanja. Njegovi savremenici, prije svega Edmond i Žil de Gonkort primijetili su da je slikar držao napola zatvorene oči kada je gledao prema udaljenim objektima. Ovo je dijagnostikovano kao miopia, nejasan termin koji se krajem 19 vijeka neobavezno primjenjivao na mnoge slučajeve "slabog vida". Prema Regnieru, Degasa su liječila dva najbolja oftalmologa njegovog doba, Edmond Landolt i Čarls Aba-

di, ali još uvijek nisu nađeni medicinski nalazi. (Régnier, 2005). Njegovi savremenici su prvi primjetili promjene prilikom gledanja a August Renoar je izjavio: "Degas je naslikao svoja najbolja platna kada više nije mogao da vidi" (Renoar, prema Régnier, 2005).

Retrospektivnom analizom očnog oboljenja čuvenog slikara bavio se oftalmolog Zejnel Karcioglu. On pravi uvid u Degasove slike, pisma razmijenjena između slikara i članova njegove porodice, porodične dokumente kao i hronike njegovih saradnika. Za ovu analizu koristio je dokumente članova užeg i šireg okruženja i zaključio da je Degas imao očno oboljenje koje je prvi put primijećeno 1870. godine, i koje je napredovalo tokom čitavog njegovog života. Patio je od progresivnog bilateralnog gubitka vida i osjetljivosti na svjetlost, kao i njegova prva rođaka sa majčine strane, koja je takođe patila od bilateralnog gubitka vida, i za koju se takođe zna da je bila osjetljiva na svjetlost u ranoj dobi. Rođaka Estel je potpuno oslijepila u svojim tridesetim. "Vjerovatno su Edgar i Estelle imali naslijednu retinalnu degeneraciju koja je prevashodno uticala na njihov centralni vid. Degasova retinalna bolest nedvojbeno je uticala na njegov život i njegovu umjetnost ali nije ga spriječila da postane jedan od najcijenjenih slikara svih vremena" (Karcioglu, 2007).

Uvidom u biografske podatke Edgara Degasa date su nam njegove impresije o oku. Bernd Growe kaže: "No on nije bio zaljubljen u sve te priče o "stanjima duše", pa je sarkastično odgovorio da je to "stanje oka". Ovaj biograf navodi da je slikar svoje kipove konja i plesačica nazivao "umjetničkim radovima za slijepce". On smatra da su za oči slikara inventivnost i imaginacija važniji od puke ekspozicije i snimanja. Biografiju završava sa sljedećim citatom: «Treba samo gledati – ja nisam ništa izmislio" (Degas prema Growe, 2006: 90).

Pisac biografije Kloda Monea, Kristof Hajnrih navodi da je 1908. godine kod ovog slikara dijagnostikovana katarakta, te da je 1921. bio «depresivan i očajan zbog daljeg gubljenja vida». Dvije operacije koje mu vraćaju vid, obavio je 1923. godine. Mone je stvarao intenzivno da svoje smrti 1926. godine. Hajnrih navodi da je: «Mone naučio umjetnike i publiku da opet koriste svoje oči» (Hajnrih, 2006: 91).

Analiza biografskih podataka poznatih slikara i uvid u radove savremenih autora iz oblasti oftalmologije, navodi na zaljučak da su osobe iz njihovih okruženja bile upoznate sa problemima vezanim za vizuelno funkcionisanje ovih umjetnika. Njihovi savremenici koji su bili u prilici ostvariti kontakt očima, primijetili su i znali za teškoće vizuelnog funkcionisanja, ali su prioritetno afirmisali stvaralštvo, te su podaci o problemima sa vidom poznati samo dobrim poznavaocima biografije ovih slikara.

Povezanost tiflologije sa drugim naučnim i umjetničkim disciplinama unapređuju razvoj tiflološke teorije i prakse (Dikić, 1997). Neophodna je izrada programa koji koriste praktičarima, bez obzira da li su tiflolozi ili ne, u aktivnostima promjene stavova i podizanja nivoa svijesti o osobama sa vizuelnim oštećenjem. Mogu pozitivno uticati i na medije koji ukalupljeno opserviraju ovu kategoriju lica sa oštećenjem. Medijska podrška u smislu apela za pomoć radi odlaska na operativni zahvat u inostranstvo ili poruke sadržaja da majka koja je slijepa nema materijalna sredstva da školuje svoje djete, samo su podsticaj tradicionalne poja-

ve sažaljenja i milosrđa, koji se pod uticajem medija, dalje ispoljavaju kroz aktivnosti sakupljanja jednokratne pomoći, donacije i humanitarnih akcija.

Navedena poglavlja upućuju na djelovanje kako bi se obezbjedili konkretni uslovi za osobu sa oštećenjem vida u njenom okruženju. *Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom*, član 9.4, navodi: "Obezbjediti natpise na Brajevom pismu i u lako čitljivim i razumljivim formama u zgradama i ustanovama koje su otvorene za javnost" (Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom, 2009: 18). Za razliku od zemalja koje afirmišu inkluziju u Bosni i Hercegovini, ovi natpisi su prava rijetkost u našim okolnostima.

ZNATI KAKO VIDJETI

Ako se osvrnemo na izneseni položaj djeteta sa oštećenim vidom u redovnim školama, možemo identifikovati da se nalazi u okruženju gdje nema izgrađenu podršku. Vidjeli smo primjere o tome kako se snalazi u različitim situacijama. Evidentno je da je prepušteno sebi i svojim individualnim sposobnostima. U takvim okolnostima, Leonardov saper vedere „znati kako vidjeti" postaje osnovni pokretač djetetu oštećenog vida. U skladu je sa tiflološkim zadacima koji nalažu "maksimalno korišćenje preostalog vida".

U *Traktatu* o slikarstvu nalazi se niz detaljnih analiza o značaju oka i vidnih puteva u doživljaju prirode i umjetnosti. Tu su informacije poput: "Veliko, visoko i ne suviše jako svjetlo je ono koje čini dijelove tijela vrlo pogodnim" (da Vinči, 2003: 47). MKF klasifikacija pod faktorima okruženja, u poglavlju *Prirodno okruženje i promjene okruženja napravljene od strane čovjeka* uključuje svjetlo: intenzitet svjetla, kvalitet svjetla i kontraste boja.

Zapisi koji su ostali iza Leonarda govore o njegovom doživljaju oka kao glavnog puta do znanja.

- Traktat 7. O *tome kako se oko manje vara u vršenju svoje funkcije nego ijedno drugo čulo u pogledu svijetlih, providnih i jednakih tijela i u pogledu prostora*
- Traktat 12. *Koja je veća šteta za ljudski rod – izgubiti oko ili uho*
- Traktat 20. *O oku*
- Traktat 101. *O kvalitetu svjetlosti*
- Traktati od 186 do 257 *O bojama*
- Traktat 506. *O oku koje sa visine gleda predmete ispod sebe*
- Traktat 507. *O nisko postavljenjom oku koje gleda niske i visoke predmete*
- Traktat 508. *Zašto se svi odrazi koji dolaze do oka stiču u jednoj tački*

Ovaj renesansni slikar i naučnik, sinonim za genija, poznavalac je optike, istraživač anatomije oka i arhitekture. On smatra da: "Oko, za koje se kaže da je prozor duše, glavni je put kojim razum može najobimnije i najveličanstvenije da posmatra beskrajna djela prirode" (da Vinči, 2003: 8). Njegovi zapisi o oku su inspirativni za tiflologiju, jer on upravo opisuje sve značajne komponente vizuelne percepcije. «Oko odmah dostavlja sa najvećom vjernošću prave *površine* i *oblike* onoga što se pred njim pojavljuje, iz čega se rađa harmonija koja blagim skladom zadovoljava razum» (ibidem, 2003: 11). Vizuelna linija, svjetlo, sjenka, boja, perspektiva, kontrast, sfumato, sjaj i niz drugih pojava, predmet su izučavanja ovog slikara.

Ispunjavajući ček listu (MKF ili neku drugu) u cilju prikupljanja informacija o osobama sa vizuelnim oštećenjem dolazimo u situaciju da radimo traktat (lat. *tractus* – obrađivati). Odgovori za potrebe čeklista koje ispunjavamo u cilju opservacije osoba sa oštećenjem vida asocira na kraće rasprave, odnosno zapažanja ili savjete koje iznosimo u odnosu na situaciju koju imamo u okruženju. Isto tako, dijete ili osoba sa oštećenjem vida samostalno ukazuje na potrebe za određenim podsticajima, olakšicama ili uklanjanjem barijere koja mu otežavaju pristup. Prikupljanje informacija iz domena faktora okruženja u ček listi MKF-a, evidentno navodi na zaključak koliko su mnogi kriterijumi u skladu sa principima arhitekture, umjetnosti i drugih naučnih oblasti koje su u posrednoj vezi sa tiflologijom.

ZAKLJUČAK

U Bosni i Hercegovini se aktivno promovišu konvencije i različiti dokumenti koji garantuju podizanje kvaliteta života osobama sa posebnim potrebama. To se odnosi i na kategoriju osoba sa vizuelnim oštećenjima. U takvim okolnostima, više od jedne decenije, pronalaze se modeli za integraciju i inkluziju ali je evidentno da je postoje teškoće, koje se odnose na opremu, kadrove i stavove okruženja. Dostupnost redovne škole djetetu sa oštećenjem vida nije garant kvalitetnih uslova za pohađanje nastave u smislu tehničke i profesionalne podrške. Okruženje: fizičko i društveno, kao i stavovi sredine u kojoj osobe sa oštećenjem vida vode svoj život je izazov za profesionalno djelovanje tiflologa.

Identifikaciju učenika i osoba sa oštećenjem vida i mjerenje stavova, potrebno je popratiti programima afirmisanja sposobnosti ovih osoba. U skladu sa izgradnjom podrške, koja treba da prati potpisane konvencije, neophodno je koristiti umjetnosti i naučne discipline koje se nalaze u posrednoj vezi sa tiflologijom.

LITERATURA

1. Čolić, T. (2008). Smisao i sadržaj inkluzivnog obrazovanja u savremenim uslovima kod nas. Banja Luka: Art print.
2. Čolić, T. (2009). Opažanje, stigmatizacija i prihvatanje slabovide djece u redovnoj školi (str. 569-578). U zborniku: *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
3. da Vinči, L. (2003). Traktat o slikarstvu. Beograd: No limit books.
4. Dikić, S. (1997). Tiflologija. Beograd: Ideaprint.
5. EducAid (2009). Kvalitativni i kvantitativni monitoring inkluzije u osnovnim školama Bisne i Hercegovine. Pesaro-Italy: EducAid.
6. Eškirović, B., Jablan, B., Vučinić, V. i Golubović, S. (2005). Vizuelne sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta. U monografiji*: Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta / Slavica Golubović i grupa autora*. Beograd: Defektološki fakultet.
7. Goffman, E. (1986). Stigma: notes on the managment of spoiled identity. New York: Touchstone Editon by Simon & Schuster, Inc. (prvo izdanje 1963).
8. Growe, B. (2006). Edgar Degas: 1834. – 1917. Madrid: Mediasat Group; Zagreb: Europapress holding.
9. Hajnrih, K. (2006). Klod Mone. Beograd: IPS, Media d.o.o.

10. Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine (2003). Sarajevo: TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
11. Karcioglu, A. Z. (2007). Did Edgar Degas Have an Inherited Retinal Degeneration? U časopisu: *Ophthalmic Genetics*, Vol. 28, No. 2, Pages 51-55, Na sajtu http://informahealthcare.com/doi/abs/10.1080/13816810701351313 Očitano: april 2010.
12. Lewis, V. (2003). Development and Disability, Second edition. UK: Blackwell Publishing.
13. *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2003). Službeni glasnik BiH. br. 18 od 01. 07. 2003., str. 425-427.
14. OSCE (2005). Pokretanje debate: Poštuje li BiH svoje međunarodne obaveze na polju obrazovanja – pitanje za građane BIH. OSCE.
15. *Pravilnik o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnim i srednjim školama* (2004). Službeni glasnik Republike Srpske br. 85 od 29. 09. 2004., str. 1.
16. Régnier, C. (2005). Hygeia versus Polymnia: some French painters and their diseases. *Medicographia,* Vol 27, No 3. Na sajtu: www.medicographia.com/html/static/html/issues/84/art_11/article.pdf Očitano: april 2010.
17. Suzić, N. (2008). Uvod u inkluziju. Banja Luka: XBS.
18. Suzić, N. (2009). Passi verso una scuola inclusiva. Trento: Erickson.
19. Svjetska Zdravsatvena Organizacija (2008*).* Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja (MKF). Pesaro-Italy: EducAid.
20. Ujedinjene nacije (2009). Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom. Banja Luka: HO "Partner".
21. UNDP (2000). Izvještaj o humanom razvoju – BiH 2000, mladi. Sarajevo: Nezavisni biro za humanitarna pitanja (IBHI).
22. Vučinić, V., Eškirović, B. i Anđelković, M. (2009). Instrumenti funkcionalne procene i dijagnostičke procedure u tiflologiji (str. 617-629). U zborniku: *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
23. *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2008). Službeni glasnik Republike Srpske br. 74 od 12.08. 2008., str. 9.

THE ENVIRONMENT FACTOR AND THE VISUALLY IMPARED

Tanja Čolić
Center „Zaštiti me“, Banja Luka

Summary

The paper takes into consideration a whole host of issues around the navigation between different documents for the implementation of inclusive education and the neglect of the need to create humane conditions for the application of inclusion in practice. The issues considered primarily relate to persons with impaired vision in such an environment.

In the inclusion inhumane conditions, the Leonardo's Principle - Saper vedere „to know how to see“ becomes the main driver for the visually impaired child. Without adequate support, the child's role is to independently build its position in the school environment. That role continues throughout the life.

The aim of this paper is to stress the need for the contemporary typhlology approach in the affirmation of the visually impaired. According to the ICF, it is necessary to depart from the "visual impairment" stigma to the individual ability factor and their functioning in the environment.

There is an inevitable conclusion that the "visibility of the impairment" rather than the visual routes' efficiency, is increasingly the reason for the negative connotation that goes hand in hand with visual impairment. It can be observed in a variety of denigrating phrases and adjective used in their everyday environment. To shatter the prejudice is an obligation of future typhlology support which ought to present visual impairment as an accompanying rather than the decisive feature of an individual..

Key words: environment factor, visual impairment, typhlologist, support

UDC 316.614-056.24
376.1-056.24

DOPRINOS RADIONICA SAVREMENOG PLESA U SENZIBILIZACIJI DRUŠTVA PREMA OSOBAMA SA INVALIDITETOM

Jasmina Karić, Vesna Radovanović
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Proces razvoja inkluzivnog društva je proces koji dugo traje i zahteva angažovanje svih njegovih segmenata. Inkluzija se povezuje sa procesima demokratizacije u društvu i u obrazovanju i u tom kontekstu govori se o društvenoj inkluziji u širem smislu. Mnoga dosadašnja istraživanja bave se prvenstveno pitanjima inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u proces obrazovanja. Takva inkluzija se bavi uključivanjem u obrazovni proces osoba iz marginalizovanih grupa. Naša ideja je bila da razmišljamo o inkluziji u širem društvenom kontekstu.

O inkluziji kao načinu života...

Projekat pod nazivom, "Okvir tela – inkluzivan pristup u radionicama savremenog plesa", imao je za cilj da se kroz inkluzivne radionice savremenog plesa utiče na povećanje senzibiliteta šire društvene zajednice prema osobama sa invaliditetom.

U projektu su učestvovale 22 osobe, 12 osoba sa senzornim i/ili motornim invaliditetom, koreografi, plesači, kao i građani zainteresovani za širenje inkluzivne kulture društva.

Projekat je realizovan u periodu od septembra do decembra, 2009. godine, sadržao je dve radionice u trajanju od pet dana i dve finalne predstave nakon održanih radionica. Radionice kao i finalne predstave realizovale su se u prostorijama Dah teatra. U decembru, kao sinteza rada u okviru ovih radionica, održana je premijera RESET u Ustanovi kulture "Vuk Karadžić". Na osnovu analize anketnih upitnika postavljenih učesnicima na početku radionica i na kraju radionica, praćenja i analize zainteresovanosti medija u pružanju podrške inkluzivnom pristupu u radionicama savremenog plesa, opservacije rada učesnika radionica, predstava, reakcije publike. Dobijeni rezultati ukazuju na mogućnost značajnog doprinosa kulture u razvoju inkluzivnog društva, kao i potrebu za dalje širenje ovakvih i sličnih ideja na polju inkluzije osoba sa invaliditetom.

Ključne reči savremeni ples, osobe sa invaliditetom, inkluzija

UVOD

Ples je oduvek imao važnu ulogu u ljudskom društvu. Njegova funkcija je dvojaka, pa se tokom istorije i razvio u dva veoma jasna oblika.

Prvi i veoma važan je socijalni ples, ali se uporedo razvija i drugi, umetnički ples ili umetnička igra.

Socijalni ples je sastavni deo postojanja i života svake ljudske zajednice. Njegov dijapazon je veliki, ali suština je ista. Svi članovi društva imaju pravo da učestvuju u socijalnom plesu, samo su uloge mogle da se razlikuju. Njegove osnovne forme danas prepoznajemo u vidu složenih koreografija odredjenih rituala (verski obredi, venčanja, sahrane), ali i drugih oblika društvenog plesa (uključujući narodnu igru, klasične plesove – valcer, tango, polka... i druge vidove plesa na javnim mestima). Najočitije je da su ove postavke proistekle iz jasno zasnovanog ritualnog plesa sa unapred podeljenim ulogama, ali sa slobodnim učešćem svih članova društva.

Umetnička forma plesa, takodje je imala svoj nezavisan razvoj. Sastavni deo rituala bili su i delovi koje su samo pojedinci mogli da unapred pripreme i odigraju (od ritualnog plesa šamana pa do baleta). Ova vrsta razvila se više kroz posebne sposobnosti pojedinaca, ali i kroz posebne uloge koje su pojedinci imali u društvu. Ova forma zahtevala je specijalne pripreme, ali i poseban odabir njenih učesnika. Danas se ove forme uglavnom izvode u vidu nastupa različitih vrsta plesa i igre pred publikom koja je posmatra.

Vladajuća forma umetničke igre/plesa je bio balet koji se pojavio u Italiji u 15. veku kao dvorski ples, a zatim preselio u Francusku gde se razvio i definisao u današnju formu još u 17. veku. Igrač je morao unapred da savlada osnovne figure i posebnim vežbama postigne odredjenu gipkost i formu samog tela, kako bi mogao da izvodi ove partiture uključujući i veštinu pantomime (Rejna, 1980). Samim tim balet je postao arteficijelna forma koja je zahtevala posebnu edukaciju za samu veštinu, podrazumevajući odredjene telesne predispozicije, kao i trening koji je omogućavao da se ova jasno definisana forma plesa uspešno izvede (http://en.wikipedia.org/).

Razvoj uloge savremenog plesa u društvu

Savremeni ples rodjen je početkom 20. veka, kao potreba da se ustaljene forme, a pre svega balet, promene, kako bi se razvio novi pristup umetnostima koje se bave čovekom i njegovim telom. Ovde ćemo pomenuti samo neke od niza aktera ove scene, koji su svojim radom i posvećenošću ostavili trag u promenama koje su oni doneli ne samo u umetničkom, već i veoma važnom psihološkom aspektu društva u kome živimo.

Začeci ovih promena prepoznaju se u liku dve umetnice koje su težile da dosegnu nove forme ove umetnosti. To su pre svega Isidora Dankan (Isadora Duncan) i Meri Vigman (Mary Wigman). Isidora Dankan je tragala pre svega za oslobodjenom i novom formom. Počevši pre svega od podražavanja slika sa grčkih vaza tragajući za pra-plesom. Tokom vremena Isidora je sve više težila da kroz oslobodjenu formu uspostavi novi jezik koji je imao ulogu da jasno definiše odredjena značenja (Climenhaga, 2009).

Meri Vigman je, za razliku od Isidore, više tragala za ekspresijom i unutrašnjim doživljajem, pokušavajući da sopstvene doživljaje prenese koz formu kojom dominira unutrašnja ekspresija.

Dakle, u ovim prvim pionirskim i revolucionarnim formama, mi vidimo sve što će se kasnije dogadjati tokom istorije ovog pokreta pa sve do danas, a to je potreba da forma bude slobodna ali i simbolična, i da unutrašnji doživljaj ima jednako pravo da govori kroz formu koja nije unapred odredjena.

Dalji razvoj kreće se u pravcu koji nas dovodi do perioda krize izmedju dva rata kada je ova forma imala posebnu ulogu u javnom kritikovanju društva, ali i u uspostavljanju prvih teorija i popularisanja savremenog plesa. Upravo zbog toga ističu se dva imena na ovom polju. To su Rudolf Laban (Rudolf von Laban) i Kut Jos (Kurt Jooss).

Rudolf Laban pokušava da uspostavi novu formu plesa u vidu akademizma, pre svega pokrenuvši nove ideje o plesu, otvarajući škole i definišući zapisivanje plesa (dance notattion) koji se i danas koristi. Laban zapravo započinje i uspostavlja prve radionice za savremeni ples još 1912. godine i time otvara prostor za popularizaciju svojih ideja o plesu, stvorivši prvu formu masovnog plesa u kome mogu zajedno igrati svi koji žele pratiti jednu koreografiju. On takođe uspostvlja prvu teoriju savremenog plesa koja i dan danas predstavlja temelje svih kasnijih evropskih teoretičara.

U vreme narastajućeg nacizma neposredno pred izbor Adolfa Hitlera za kancelara Nemačke, Kurt Jos stvara svoje remek delo – predstavu „Zeleni sto". Ova predstava je ostala zapamćena u istoriji kao najradikalniji istup sa antiratnim stavom, kritikujući društvo i njegove predvodnike, pre svega političare i vlasnike krupnog kapitala (Bahat-Ratzon, 1982).

Kurt Jos je izbegao is Nemačke već 1933. godine protiveći se vlastima da otpusti članove svoje trupe koji su bili Jevreji. Preselio se u London gde mu se pridružio Rudolf Laban, koji kasnije na temeljima tog rada formira školu, koja se i danas vodi pod imenom Laban.

Ono što je važno da primetimo je da su Jos i Laban uspeli na različite načine da definišu novu formu kao standard, i da u svom radu otvore prostor za učešće širokog kruga ljudi takođe definišući prvu formu otvorenih radionica u kojima je tadašnji savremeni ples bio osnovni jezik komunikacije (Roth, Laudan, 1998).

Činjenica da su predstave veoma radikalne forme tadašnjeg plesnog teatra bile prepoznate kao forma kroz koju se kritikuje društvo, govori o svesti da ova forma ima puno pravo da pored umetničkog domena može biti i veoma aktivan sudionik u krupnim društvenim pitanjima.

Dok je u Evropi buktao Drugi svetski rat, u Americi se rađao novi moderni stil plesa na osnovama koje su postavile Isidora Dankan i Meri Vigman (Folks, 2008).

Sledbenici nove generacije su u prvi plan doveli pre svega Martu Greem (Martha Graham). Njena koreografija „Hronika" (Chronicle) nastala 1936, uoči Drugog svetskog rata, govori o krahu Vol Strita, o periodu velike depresije u Americi i španskom gradjanskom ratu. Ovo delo ujedno predstavlja početak nove ere savremenog plesa u kojoj pojedinac na sceni nije samo izvodjač u predstavi, već pored telesnog sugeriše i misaono biće koje ima šta da kaže.

Njena čuvena misao je:

„Ako neko ima nešto da kaže, ako neko oseća da mora da govori, prave reči će biti nadjene. Ako postoji stvaran i iskreni pokret duše, tada uz posvećenje i disciplinu pravi pokret, prava forma će biti pronadjene.

Ako neko nema ništa da kaže, nema te formalne brilijantnosti koja je u stanju da udahne život u unutrašnju prazninu." (Folks, 2008)

Izgovarajući ove reči, Marta nam poručuje da pojedinac ima pravo da govori ono što oseća i misli, kao i da forma uvek ima odgovor na tu potrebu. Pored toga ona se zalaže za uspostavljanje termina „savremeni ples", pored do tada korišćenih, pre svega „moderni ples", ujedno nam sugerišući da je to forma koja se stalno menja i ostavja dovoljno prostora da bude živa i aktivna.

Marta Greem je veoma uticala na formiranje stila savremene igre kao i potrebi da on nešto govori posebno nakon drugog svetskog rata, i dalje, dajući temelje svim pravcima sve do današnjih dana. Njen stav da telo koje se kreće, pleše, ujedno i misli, danas je prerogativ za svako umetničko delo ove vrste.

Gde je danas savremeni ples?

Savremeni ples je forma koja se prenosi u velikom broju kroz radionice jer su škole u stanju samo da prenesu definisane forme koje su se razvile kroz rad trupa i škola koje su generacijama prenošene. Neke od tih tehnika su Greem, Horton, Limon, Kaningam..., uglavnom po imenima umetnika koji su ih kroz svoj rad definisali, pre svega baveći se analizom upotrebe tela i osnovama filozofske postavke plesa (Roth, 1999).

Samom formom radionica, koje su uglavnom otvorene za participaciju različitih učesnika, savremeni ples je postao fleksibilan, baveći se umnogme pojedinačnim učesnicima.

Ovim putem savremeni ples definisao se kao nova forma izražavanja, potreba za komunikacijom, uporno baveći se čovekom, njegovim promišljanjima i telesnim mogućnostima, pa samim tim postaje i svojevrstan fenomen u oblastima psihologije, socijalnog i pedagoškog rada. Plesna terapija jedna je od najmlađih formi u ovoj oblasti. Dok se na studijama antropologije analiziraju prvobitni oblici šamanističkih rituala koji deluju kroz ples, sa druge strane stvaraju se projekti koji koriste ples u radu sa mladima ili marginalnim grupama, dok uporedo na velikim scenama pored profesionalnih umetnika nastupaju pojedinci ili grupe koje pripadaju drugim kategorijama društva (Pina Bauš, Jirži Kilijan – rad sa starim osobama, Kenduko – CandoCo – osobe sa invaliditetom...).

Ta ogromna lepeza ovih delovanja uticala je na najvažnija umetnička ostvarenja u oblasti scenskih umetnosti, pa sve do razvoja formi koje neposredno utiču na svakodnevni život pojedinaca koji imaju aspiraciju da unaprede sopstveno postojanje promišljenošću i ličnim integritetom, obogaćujuči svoj život individualnim postignućima otvarajući prostor da ljudska duhovnost progovori u svom najsjajnijem obliku (Roth, Laudan, 1998).

Osobe sa invaliditetom i savremeni ples

»Diskriminacija po osnovu invalidnosti« znači svako pravljenje razlike, isključivanje ili ograničavanje po osnovu invalidnosti čiji cilj ili posledica jeste ograničavanje ili poništavanje priznanja, uživanja ili spovođenja svih ljudskih prava i osnovnih sloboda u oblastima politike, ekonomije, socijalnih, kulturnih, gra-

đanskih prava i bilo kojoj drugoj oblasti, (Udruzenje studenata sa hendikepom, 2000). Život u netolerantnom društvu kao što je naše, toliko je podigao prag tolerancije i neprepoznavanja diskriminacije prema ljudima sa hendikepom, da većina osoba sa hendikepom ne prepoznaje diskriminaciju čak i u nekim težim oblicima (Karic, Radovanović, 2009). Situacija je slična kada je u pitanju diskriminacija ostalih marginalizovanih grupa. Jedna od osnovnih karakteristika stigmatizovanih grupa, kao što je i grupa ljudi sa hendikepom, jeste da su pojedinci koji je čine izolovani od društva i zatvoreni u sebe, sa smanjenim društvenim odnosima. Retko imaju priliku da razvijaju svoje društvene i intelektualne sposobnosti i umeća (Karić, Radovanović, 2009).

Inkluzija predstavlja pokret koji se neretko povezuje sa procesima demokratizacije u društvu i u obrazovanju, i u tom kontekstu govori se o društvenoj inkluziji u širem smislu i o obrazovnoj inkluziji kad se misli na uključivanje u obrazovanje osoba iz marginalizovanih grupa (Karić, 2004). Proces razvoja inkluzivnog drustva je proces koji dugo traje i zahteva angažovanje svih struktura što znači da se u centru promena nalaze SVI. Svako treba dati svoj doprinos - osobe sa hendikepom, porodice i blisko okruženje, škole i državne ustanove, poznanici, ali i poslodavci, jer koristi od adekvatnog obrazovanja kroz inkluziju i razvoj inkluzivnog društva može imati celo društvo (Karic, Radovanovic, 2008). Nažalost, više od pedeset godina u našem društvu zastupljen je medicinski model pristupa hendikepu, koji problem smešta u osobu sa hendikepom koja »nije sposobna« da obavlja različite poslove i ispunjava društvene uloge. Usled takvog pristupa ne čudi što društvo nije mnogo pažnje posvećivalo mogućnostima osoba sa hendikepom. Danas je sve više prisutniji socijalni model pristupa hendikepu, koji za razliku od medicinskog modela, problem smešta u društvo koje nije pružilo jednake mogućnosti za obrazovanje, rad i dostojanstven život osoba sa hendikepom.

Naša ideja je bila da razmišljamo o inkluziji u širem društvenom kontekstu. O inkluziji kao načinu života. Naravno da u tim razmišljanjima nezaobilazno meseto ili tačnije osnovno polazište predstavlja kultura jednog naroda. Kultura je nekada označavala duhovne vrednosti dok danas označava ceo čovekov život.

Kultura kao kreacija i priraštaj vrednosti ne može se realizovati bez pojedinca i, bez stvaralačke ličnosti. Kultura nije samo proizvod društvenog života, ona je i proizvod čovekovog stvaralaštva. Stvaralaštvo je pored toga što je determinisano društvenim uslovima i rezultat ljudske slobode, snaga samopotvrdjivanja i samopokazivanja (Bozovic, 2006).

Kvalitet života predstavlja složenu psihološku kategoriju koju su mnogi pokušavali da definišu. Tako su Krizmanić i Kolesarić 1989 rekli da je kvalitet života prvenstveno ”psihološka kategorija koja ne proizilazi automatski iz zadovoljavanja nekih osnovnih potreba već iz kompletne psihološke strukture pojedinca u interakciji sa fizičkom i socijalnom okolinom u kojoj živi.“ (Božović, 2006). Do smanjenja diskriminacije dolazi kada oni koji je vrše shvate da su njihova ponašanja i postupci diskriminatorni (ali i zakonskom regulativom jer je činjenica da će ljudi manje činiti nešto što je zabranjeno). Drugi vid smanjenja diskriminacije ostvaruje se kroz osnaživanje pripadnika i pripadnica marginalizovanih grupa u borbi protiv diskriminacije (Karić, Radovanović, 2009).

Projekat pod nazivom *Okvir tela – Inkluzivan pristup u radionicama savremenog plesa* čiji je idejni tvorac i realizator *Grupa hajde da...*, imao je za cilj da se kroz inkluzivne radionice savremenog plesa utiče na povećanje senzibiliteta šire društvene zajednice prema osobama sa invaliditetom.

U projektu su učestvovale 22 osobe, 12 osoba sa senzornim i/ili motornim invaliditetom, koreografi, plesači, kao i građani zainteresovani za širenje inkluzivne kulture društva.

Projekat je realizovan u periodu od septembra do decembra, 2009. godine, sadržao je dve radionice u trajanju od pet dana i dve finalne predstave nakon održanih radionica. Radionice kao i finalne predstae realizovale su se u prostorijama Dah teatra.. U decembru, kao sinteza rada u okviru ovih radionica, održana je premijera RESET u Ustanovi kulture *Vuk Karadžić*.

Evaluacija je izvršena na osnovu sledećih elemenata:

a. analize anketnih upitnika postavljenih učesnicima na početku radionica i na kraju radionica,
b. opservacije rada učesnika radionica
c. opsevacije predstava,
d. d) opservacijom reakcije publike,
e. praćenjem zainteresovanosti medija u pružanju podrške inkluzivnom pristupu u radionicama savremenog plesa.

Analiza anketnih upitnika

a) Analiza prvog upitnika na pocetku rada radionica

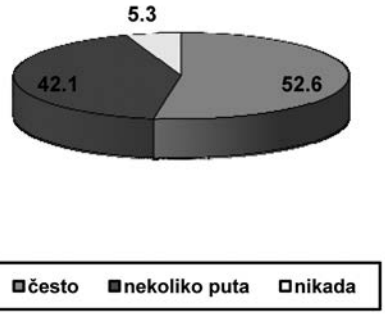
Učesnicima radionica dat je na početku projekta anketni upitnik sa ciljem da se ispita poreklo njihovog interesovanja za učešćem u radionicama ove vrste, odnos prema savremenom plesu, očekivanje od radionica u pogledu poboljšanja komunikacije i promena slike šire zajednice prema osobama sa invaliditetom. Vršena je kvantitativna i kvalitativna analiza odgovora.

Ispitano je 19 učesnika, od toga 6 (31,6%) muškog i 13 (68,4%) osoba ženskog pola. U odnosu na godine starosna struktura je vrlo raznovrsna. Skoro polovina učesnika pripada starosnoj grupi od 18 do 26 godina (47,4%), slede mladi između 26 i 30 sa 15,8%, u ostalim starosnim grupama nalazi se jedna do dve osobe. Važno je napomenuti da su dve osobe iznad 50 godina starosti.

Grupa je bila veoma različita u pogledu obrazovnog statusa i profesije. U grupi se nalazilo 13 osoba sa invaliditetom, od toga 4 osobe sa oštećenjem sluha, 5 osoba sa oštećenjem vida i 4 osobe sa motornim oštećenjem, od toga dve sa dodatnim oštećenjem vida.

U pogledu ranijih iskustava vezanih za savremeni ples, polovina učesnika je izjavila da se i ranije susretala sa savremenim plesom, većina njih se bavila savremenim plesom u okviru projekta *Kriva za Gausa*. Približno isti broj učesnika je izjavio da su im iskustva u ovoj oblasti neznatna (grafikon 1).

Grafikon 1 – Raniji susret sa savremenim plesom

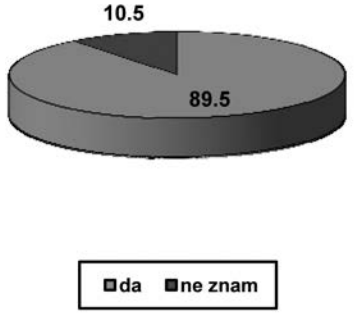


Učesnici su na različite načine došli do informacija o održavanju ove radionice, Udruženja osoba sa invaliditetom su odigrala veliku ulogu u obaveštavanju i pružanju podrške svojim članovima za učešćem na projektu, 8 (42,1%) učesnika je na taj način došlo do informacija, 5 učesnika je dobilo direktnu informaciju od *Grupe hajde da...*, ostali putem Interneta ili preko prijatelja.

Učesnici su na različite načine, u zavisnosti od prethodnog iskustva, tumačili svoja shvatanja savremenog plesa. U odgovorima učesnika koji su imali iskustva i ranije, dominiraju termini *izraz* i *sloboda* tela, *energija*. Ostali su uglavnom vezivali svoja shvatanja kroz sintagmu *nešto novo*.

Većina učesnika je stupilo u ovaj projekat sa entuzijazmom u pogledu poboljšanja komunikacije sa širom zajednicom, nijedan učesnik nije dao negativan odgovor. Identični odgovori dobijeni su i na pitanje koje se odnosi na očekivanja od radionica u pogledu promene slike javnosti o osobama sa invaliditetom (grafikon 2), dok način ostvarivanja ovih očekivanja, većina učesnika nije jasno definisala.

Grafikon 2 – Očekivanja u pogledu poboljšanja komunikacije sa širom zajednicom



b) Analiza drugog upitnika nakon zavrsenih radionica

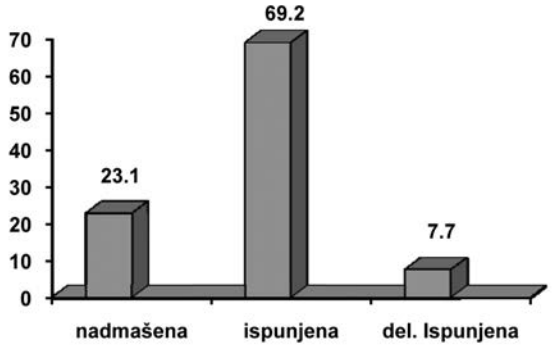
Nakon završene druge radionice, učesnicima projekta 13 ponovo je dat anketni upitnik sa ciljem da se proceni doživljaj savremenog plesa i njegov uticaj na druženje, komunikaciju, društvenu interakciju, kao i zadovoljstvo učešćem u radionicama.

Polna, starosna i profesionalna struktura učesnika slična je kao na početku radionica, 3 (23,1%) muškarca i 10 (76,9%) žena, pri čemu polovina pripada starosnoj grupi od 18-25 godina. Među učesnicima je bilo 10 osoba sa invaliditetom.

Učesnici su nakon ovih radionica i njihovih prezentacija dali iscrpnije odgovore u odnosu na svoje shvatanje savremenog plesa, sada u većini odgovora dominira termin izraz (tela, emocija...). Shvatanje jednog učesnika oštećenog sluha možda daje jednu od najboljih definicija savremenog plesa ...*svako svoje ideje pleše*...

Svi učesnici su odgovorili da su radionice savremenog plesa uticale na proširenje kruga prijatelja, dok samo jedan učesnik nije mogao da proceni da li su radionice poboljšale kvalitet provođenja slobodnog vremena. Ostali su bili u to sigurni i izjavili da se to odrazilo kako kroz razmenu iskustava, tako i kroz porast samopouzdanja, pozitivnu energiju i zadovoljstvo sobom. Da je saradja u grupi bila odlična izjavljuju svi učesnici, uzajamna pomoć i razumevanje su atributi koji su učesnici pripisivali kvalitetu odnosa u grupi. Osobe bez invaliditeta bile su skeptičnije na pocetku u pogledu komunikacije u grupi, ali su se njihove sumnje pokazale neopravdanim. Očekivanja od radionica kod većine učesnika su ispunjena (grafikon 3).

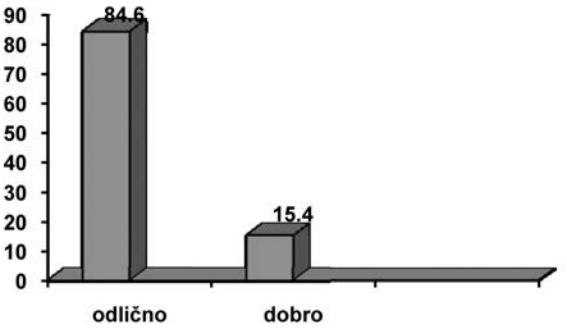
Grafikon 3 – Očekivanja učesnka od radionica



Učesnici su zadovoljni svojim učešćem u 76,9% jer su ispunili zahteve koji su im postavljeni, osetili šta je ples, zadovoljstvo druženjem, razmena iskustava sa ljudima različitih interesovanja. Ostali su delimično zadovoljni: ...*mogu ja i bolje*. Zadovoljstvo radionicama odražava se i kroz jednoglasno mišljenje da su ih radionice zainteresovale za bavljenjem savremenim plesom i u budućnosti.

Učesnici su dali visoku ocenu kvaliteta sadržaja radionica (grafikon 4), a svi su se složili da savremeni ples olakšava komunikaciju među ljudima.

Grafikon 4 – Procena kvaliteta sadržaja radionica



Svi učesnici su izjavili da savremeni ples utiče na poboljšanje interakcije između osoba sa invaliditetom i opšte populacije jer ljudi upoznaju i pomažu jedni druge, šire svoje ideje, *svi se druže i svi su isti*.

Takođe, učesnici sada sa još više entuzijazma odgovaraju da radionice savremenog plesa mogu uticati na promenu slike o osobama sa invaliditetom (jedna učesnica izjavljuje da je i sama imala predrasude prema osobama sa invaliditetom) jer se kroz prezentacije projekata upoznaje šira javnost sa mogućnostima i sposobnostima ovih osoba.

Učesnici su imali na kraju mogućnost da napišu neku svoju poruku, a sve bi se mogle podvesti pod ovu: *Samo napred!*

Opservacija rada učesnika radionica, prezentacija i reakcije publike

Pored procene samih učesnika radionica o zadovoljstvu radionicama, kao i očekivanjima, veoma vredni zaključci proistekli su i kroz posmatranje predstava i reakciju publike. Zadovoljstvo i pozitivna energija koja se prenosi na publiku, pokazatelji su interakcije izmedju publike i plesaca sto je dokaz da je savremnei ples jedan od veoma dobrih načina socijalne inkluzije osoba sa invaliditetom koja je neopravdano zapostavljena u našem društvu. Predstavljanje osoba sa invaliditetom i mogućnost publike da iskaže svoje utiske i postavi pitanja uticali su na smernice i kvalitet daljeg rada radionica. Nema sumnje da su prezentacije radionica izazivale mnoštvo osećanja kod publike ...*Ne znam kako da objasnim..i suze..i smeh*... Širenje informacija o postojanju ovakvih radionica, gde su svi različiti i niko se ne razlikuje, pravi je put ka inkluziji.

Praćenje zainteresovanosti medija u pružanju podrške inkluzivnom pristupu u radionicama savremenog plesa

Medijska pažna je polje na kome ima najviše prostora da se inkluzija učini bržom. Da su organizatori radionica učinili napor da zainteresuju medije, svedoči i prisustvo novinara na prezentacijama radionica, kao i televizisko snimanje premijerne predstave

ZAKLJUČAK

Pozitivne reakcije učesnika, zadovoljstvo sobom i svojim mogućnostima, porast samopouzdanja i verovanja da će se slika društva o osobama sa invaliditetom promeniti nedvosmisleno ukazuju na značaj i uloga kulture u razvoju inkluzivnog društva, kao i na potrebu daljeg širenja ovakvih i sličnih ideja na polju inkluzije osoba sa invaliditetom. Pored učesnika, pozitivne reakcije publike su još jedan u nizu dokaza da je proces razvoja inkluzivnog društva proces koji dugo traje i zahteva angažovanje svih struktura, što znači da se u centru promena nalaze SVI. Svako treba dati svoj doprinos - osobe sa hendikepom, porodice i blisko okruženje, škole i državne ustanove, poznanici, ali i poslodavci jer koristi od adekvatnog obrazovanja kroz inkluziju i razvoj inkluzivnog društva može imati celo društvo (Karić, Radovanović, 2008).

LITERATURA

1. Bahat-Ratzon, N. (1982): The Status of the Dancer in the Jewish. Yemenite
2. Tradition, Israel Dance Annual.
3. Bozović, (2006): Leksikon Kulturologije,Agencija Matić,Beograd.
4. Climenhaga, R. (2009): Pina Bausch Routledge performance practitioners, Taylor
5. &Francis, preuzeto sa adrese:
6. Encicopledia Britannica - http://www.britannica.com/
7. Folks, J., L. (2008): Moderna tela – Ples i americki modernizam od Marte Grejam do Alvina Ejlija, Clio, Beograd.
8. http://books.google.com/books?id=sH0HxPgqG6cC&pg=PA137&dq=pina+bausch&hl=sr&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
9. Karić (2004): Stavovi prema ukljucivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja, Nastava i vaspitanje, br.1, str 142-147, Pedagosko drustvo Srbije, Beograd.
10. Karić, Radovanović (2008): Pruzanje podrske porodicama dece sa posebnim potrebama u redovnom sistemu obrazovanja, U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 187-197.
11. Karić, Radovanović (2009): Studenti sa hendikepom na beogradskom univerzitetu-polozaj i dostupnost", Istrazivanja u specijalnoj pedagogiji, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 561-573.
12. Rejna, F. (1980): Recnik Baleta, IRO »Vuk Karadzic«, Beograd.
13. Roth, G. (1999): Swet your prayers, Movement as Spiritual Practice, Newleaf, Dublin.
14. Roth, G., Laudan, J. (1998): Maps to Ecstasy, New World library, Novato, California.
15. Wikipedia - http://en.wikipedia.org/

CONTRIBUTION OF MODERN DANCE WORKSHOPS IN RAISING THE AWARENESS OF SOCIETY TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES

Jasmina Karić, Vesna Radovanović
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

The process of the development of an inclusive society is a long-lasting one, and it requires that all segments of society are involved. Inclusion is connected to the process of democratization of society and education, and in that context we speak of social inclusion in the broadest sense. Much previous research has primarily dealt with the questions of the inclusion of children with developmental disabilities into the process of education. Such a form of inclusion deals with the inclusion of people from marginalized groups in the process of education.

Our idea was to think about inclusion in broader social context; about inclusion as a way of life. The aim of the project named Body Frame was to raise the awareness of the whole social community towards people with disabilities by means of inclusive modern dance workshops.

Twenty-two people participated in the project - twelve people with sensory and/or motor disabilities, choreographers, dancers, and citizens interested in broader inclusive culture of the society.

The project was realized in the period from September to December 2009, and it included two workshops that lasted for five days and two final shows after the workshops were completed. Both the workshops and the shows were organized in Dah Theatre. In December, as a synthesis of the work in these workshops, there was a RESET opening night in the Cultural Centre Vuk Karadzic. The results were obtained by analysis of the questionnaires given to participants at the beginning and the end of the workshops, as well as by monitoring and analysis of the media's interest in and support of the inclusive approach in the modern dance workshops, observation of the participants' performance at the workshops and shows, and the reaction of the audience.

The analysis of the results points to the possibility of a considerable benefit of this kind of initiative to the development of an inclusive society, and the need for further spreading of these and similar ideas in the field of the inclusion of people with disabilities.

Key words: modern dance, people with disabilities, inclusion

UDC 376.1-056.34-057.874
37.064.2

STAVOVI NASTAVNIKA SREDNJIH STRUČNIH ŠKOLA PREMA INKLUZIJI UČENIKA S LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

Marina Radić-Šestić, Biljana Milanović-Dobrota
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Stav je mentalna spremnost stečena individualnim iskustvom, koja vrši direktivni ili dinamički uticaj na reagovanje pojedinaca na objekte i situacije sa kojima dolazi u dodir. Na formiranje stavova utiče: kultura primarne i sekundarne socijalne grupe u kojima pojedinac živi i osobine ličnosti.

Osnovni cilj istraživanja je da utvrdimo stavove nastavnika srednjih stručnih škola prema uključivanju učenika s lakom intelektualnom ometenošću u redovan sistem obrazovanja. Uzorak čini 100 ispitanika oba pola, koji predaju u beogradskim srednjim stručnim školama, starosne dobi od 25 do 63 godine. Upitnik za procenu stavova nastavnika prema učenicima s teškoćama u razvoju je prilagođeni (Wishart, Manning, 1996) Questionnarie for assessment teacher's attitudes toward persons with disability.

Rezultati istraživanja ukazuju da stavovi o inkluziji variraju zavisno od vrste obrazovanja nastavnika (nastavnik stručnih ili opštih predmeta (p=0,000) i radnog iskustva (p=0,05); da je nastavni kadar nedovoljno informisan o tome šta inkluzija podrazumeva (p=0,05) i da oni nastavnici koji prihvataju uključivanje deteta sa intelektualnom ometenošću iskazuju potrebu za podrškom specijalnog edukatora-rehabilitatora (p=0,000). Kunc (1995) sugeriše mnogi nastavnici da će inkluzija ometati podučavanje značajnog broja učenika. Nastavnicima je veoma teško da prihvate da su socijalne veštine jednako bitne ili važnije od obrazovnog postignuća učenika. Glavne prepreke u inkluziji osoba s teškoćama u razvoju su stavovi nastavnika i specijalnih edukatora.

Ključne reči: stavovi, nastavnici, srednje stručne škole, učenici sa lakom intelektualnom ometenošću

UVOD

"Obrazovanje je razlog zbog kog se ponašamo kao ljudska bića. Kad se rodimo, jedva da smo ljudi; rađamo se kao smešne životinje neprijatnog mirisa, postajemo ljudi, humanost se ruši na nas kroz stotine kanala, a prošlost uliva u sadašnjost ono mentalno i kulturno nasleđe čije očuvanje, gomilanje i prenošenje postavlja ljudsku vrstu ovog doba, sa svim njenim bolesnim i nepismenim pripadnicima, na viši nivo od svih koje su dosadašnja pokoljenja dostigla" (Djurant, 2006).

Proces uključivanja dece s teškoćama u razvoju u redovne škole i ukupni društveni život predstavlja najčešći pojmovni kontekst shvatanja inkluzije, ali i najuži. Radi se o obezbeđivanju humanih pretpostavki za adekvatno uključivanje dece s teškoćama u razvoju u redovna odeljenja opšteobrazovnih i stručnih škola, kao i o uključivanju ove dece u celokupan društveni život.

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje podrazumeva aktivnosti individue i društva kao proces učenja i podučavanja u kome dolazi do relativno trajnih i progresivnih promena pojedinca u uslovima podrške i socijalne uključenosti. Ovaj proces ne treba shvatiti isključivo kao školski, mada se on u periodu odrastanja fokusira na školske uticaje. Dakle, treba ga shvatiti i kao intencionalno vaspitanje i obrazovanje, ali i kao spontano učenje i samoobrazovanje.

Filozofija inkluzije najbolje se ogleda u sledećoj izjavi Downinga (1996): "Iako neka deca, posebno ona sa teškom i višestrukom ometenošću mogu imati jedinstven način učenja, odvajanje od onih koji uče na drugačiji način je nepotrebno i sprečava ih da iskoriste svoje potencijale". Važno je napomenuti da inkluzivna filozofija prevazilazi jednostavno "stavljanje" deteta s teškoćama u razvoju u opšteobrazovne učionice (Bricker, 1995; Brown et al., 1989; Downing, 1996; Ferguson, 1995; Snell, 1991; Stainback, Stainback, 1990). U teoriji Stainback, Stainback (1990) "inkluzivna škola je mesto gde svako pripada, prihvaćen je, podržavaju ga vršnjaci i drugi članovi školske zajednice u ostvarivanju obrazovnih potreba".

Arceneaux (1994) smatra da će inkluzija biti uspešnija ako se posmatra u okviru celokupne reforme školskog sistema, odnosno, treba je sagledati kao povezan sistem reformskih napora u cilju potpune promene, pre nego kao modifikaciju postojećeg sistema obrazovanja. Promena celog sistema obrazovanja zasniva se na: upravljanju, usvajanju timskih uloga u nastavi, prilagođavanju nastavnog plana i programa, kontinuiranom razvoju i unapređivanju obrazovanja (Schnepf, Collins, 1994).

Inkluzija je proces koji se ne može postići za kratko vreme. To je složen proces koji zahteva temeljne promene, istrajnost, koordinaciju, rešavanje sukoba, i kao kod upravljanja, potrebno je ostvarivanje na svim nivoima. U tom smislu, integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovne uslove obrazovanja i kreiranje inkluzivne škole zahteva dobro definisanu viziju vrednosti integracije i inkluzije. Neophodno je da su zajednička verovanja i principi školskog tima dobro artikulisani i da podjednako važe u internim i eksternim uslovima.

Inkluzivno obrazovanje i vaspitanje predstavlja interdisciplinarno područje u kome je vrlo teško izvršiti potpunu klasifikaciju principa; jednostavno zato što niz opštih pedagoških principa delimično ili potpuno vredi i ovde. Ipak, po suštini i prioritetu sledeće principe inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja je neophodno poštovati:

1. Princip socijalne prihvaćenosti i podrške,
2. Princip rane prevencije i rehabilitacije,
3. Princip individualizacije,
4. Princip funkcionalnog razvijanja sposobnosti,
5. Princip stimulacije i kompenzacije (Suzić, 2008).

Humane pretpostavke školske inkluzije za decu s teškoćama u razvoju treba da zadovolje sledeće uslove:

1. Deca s teškoćama u razvoju treba da dobiju više nego u specijalnim školama.

2. Deca u redovnim školama ne smeju ništa izgubiti.

3. Učenici, roditelji i nastavnici treba da prihvate dete s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi.

4. Nužno je stvoriti sve potrebne kadrovske, materijalne i organizacione pretpostavke.

5. Treba predvideti sve rizike i sprečiti neželjene posledice.

Zeph (1994) je identifikovao šest vrednosti koje su povezane sa razvojem uspešnih inkluzivnih modela koje razvijaju osećaj pripadnosti školskoj zajednici: poštovanje različitosti, prepoznavanje darovitosti i talenta kod svih učenika, sposobnost da se sasluša i razume, želja i sposobnost za saradnju, kao i sposobnost da se uspostavi pozitivna atmosfera. Veoma je važno da su škola i učionice spremne za nastavno osoblje, učenike, roditelje i zajednicu. Nastavnici su ti koji stvaraju osećaj dobrodošlice za sve učenike, da škola i učionice podjednako pripadaju svima. Zato nije iznenađujuće da su mnogi predmetni i razredni nastavnici zabrinuti zbog inkluzije, naročito oko upravljanja razredom u kojem su deca s različitim teškoćama u razvoju.

Guzman i Shofield (1995) su anketirali 244 nastavnika, direktora, pomoćno osoblje i roditelje u 11 osnovnih škola. Rezultati ukazuju da su svi ispitanici izrazili potrebu za obukom, posebno nastavnici. Mnogi nastavnici se boje inkluzije, jer će ih ona ometati u podučavanju; i neki roditelji veruju da će ona ograničiti obrazovna iskustva najvećem broju učenika. Takođe, nastavnicima je veoma teško da prihvate da su socijalne veštine i vršnjački odnosi jednako bitni ili važniji od obrazovnog postignuća učenika. Kunc (1995) kao glavnu prepreku u sprovođenju inkluzije vidi stavove nastavnika i specijalnog edukatora.

Postoji 28 studija koje su potvrdile da nastavnici redovnih škola u celini imaju pozitivne stavove prema opštem konceptu ili filozofiji uključivanja (Avramidis, Norwich, 2002; Berryman, 1989; Scruggs, Mastropieri, 1996; Villa, Thousand, Meyers, Nevin, 1996; Whinnery, Fuchs, Fuchs, 1991; York, Vandercook, MacDonald, Hiese-Neff, Caughery, 1992; Idol, 2006). Scruggs, Mastropieri (1996)). Avramidis i Norwich (2002) su dobili iste rezultate, s tim što su nastavnici naglasili potrebu: za što više vremena za saradnju, više nastavnih sredstava, više administrativne, i posebno, podrške specijalnog edukatora, kako bi uspešno uključili sve učenike s teškoćama u razvoju u razredno okruženje.

Villa i sar. (1996), Bender, Vail, and Scott (1995) su utvrdili da nastavnici koji su imali neposredno iskustvo u radu sa učenikom s teškoćama u razvoju u svojim odeljenjima, imaju pozitivniji stav prema inkluziji. Studija od skoro 40 godina istraživanja (Scruggs, Mastropieri, 1996) je otkrila da skoro dve trećine nastavnika podržava koncept uključivanja. Međutim, ono u čemu se nastavnici međusobno ne slažu jeste: stepen uključenosti učenika s teškoćama u razvoju, koje su njihove akademske i socijalne koristi, izbor odgovarajućeg modela uključivanja učenika s teškoćama u razvoju (resursne sobe, putujući edukator, konsultativni model).

U studiji de Bettencourt (1999) 61% nastavnika srednjih škola nisu se baš slagali sa uključivanjem učenika s teškoćama u redovne srednje škole. Slične rezultate su dobili Leyser i Tappendorf (2001) u istraživanju u kome nastavnici nisu pokazali ni izrazito pozitivne ni izrazito negativne stavove prema uključivanju; možemo

reći da su bili indiferentni. Zanimljivo je da su nastavnice imale pozitivnije stavove od svojih kolega, nastavnika.

Studija koju je sproveo Coates (1989) je jedna od najčešće citiranih studija. U njoj je utvrđeno da se nastavnici redovnih škola ne slažu sa konceptom uključivanja, i nemaju ništa protiv modela specijalnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Anketirani nastavnici su iskazali skeptičan stav i prema obrazovanju učenika s lakšim teškoćama u razvoju u opšteobrazovnoj sredini. U istraživanjima Coates (1989), Semmel i saradnici (1991) nastavnici favorizuju model specijalnog obrazovanja i imaju negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju. U stvari, manje od jedne trećine ispitanika smatra da je inkluzivni model uz saradnju sa specijalnim edukatorom najbolji model za efikasno podučavanje učenika s teškoćama u razvoju. Svakako se mora napomenuti da su sve studije koje nalaze da nastavnici izražavaju negativan stav prema uključivanju objavljene u periodu od 1986 do 1991.

Za razliku od prethodnih istraživanja koja su koristila upitnik za procenu opštih stavova nastavnika prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju, druge studije su koristile nominalne postupke za ocenjivanje (Cook, 2001, 2004; Cook, Cameron, Tankersley, 2007; Cook, Tankersley, Cook, Landrum, 2000). Utvrđene su (Cook, Tankersley, Cook, Landrum, 2000) četiri kategorije stavova prema učenicima: privrženost, zabrinutost, indiferentnost i odbijanje. U istraživanjima koje su sproveli Cook (2001, 2004), Cook, Cameron i Tankersley (2007) primećeno je da su najzastupljenije kategorije zabrinutosti i odbijanja.

Nastavno iskustvo i stavovi prema inkluziji

Sledećih 17 istraživačkih studija, koje su sprovedene od 1986-2006, ispituju uticaj radnog iskustva nastavnika na stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovna odeljenja. Cook, Tankersley, Cook, and Landrum (2000) su utvrdili da nastavnici sa sedam ili više godina rada u inkluzivnoj nastavi izražavaju zabrinutost kada su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju. Drugim rečima, ovi rezultati ukazuju da nastavnici smatraju da učenici s teškoćama u razvoju mogu biti uspešni tek uz veliku podršku nastavnika.

Nisu sva istraživanja pokazala pozitivnu korelaciju između radnog iskustva i stavova prema učenicima s teškoćama u razvoju. Soodak, Podell, and Lehman (1998) su merili odbojnost nastavnika prema uključivanju i utvrdili da su iskusni nastavnici bili značajno odbojniji prema uključivanju nego neiskusni nastavnici. Isto tako, Leyser and Tappendorf (2001) su pronašli da nastavnici sa 13 i više godina nastavnog iskustva imaju značajno niže skorove u "korist integracije" od nastavnika sa 6 do 12 i manje godina nastavnog iskustva.

Obučenost nastavnika i stavovi prema inkluziji

Naravno, poznavanje specijalno-obrazovnog rada i iskustvo u toj oblasti povećava pozitivan stav nastavnika prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivno odeljenje (Bender, Vail, Scott, 1995; Leyser, Tappendorf, 2001; Stoler, 1992). Leyser and Tappendorf (2001) su utvrdili da nastavnici sa 3 i više kurseva iz oblasti specijalnog obrazovanja uspešnije prilagođavaju instrukcije i podučavanje učenika s teškoćama u razvoju. Nastavnici sa pozitivnijim stavom prema uključivanju koriste uspešnije metode podučavanja i raznovrsnije oblike

rada da bi zadovoljili potrebe svojih učenika (Soodak, Podell, Lehman, 1998). Štaviše, nastavnici koji predaju u srednjim školama (Stoler, 1992), kao i nastavnici u osnovnim školama, (Bender, Vail, Scott, 1995) sa boljim poznavanjem potreba učenika s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

Brojna istraživanja su potvrdila da nastavnici nisu imali potrebne veštine i znanja za uspešno uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u svoje učionice (Carter, Hughes, 2006; Cook, Cameron, Tankersley, 2007; Hammond, Ingalls, 2003; Scruggs, Mastropieri, 1996; Semmel i sar., 1991; Werts, Wolery, Snyder, Caldwell, 1996). Nastavnici razredne i predmetne nastave smatraju da im je neophodna dodatna obuka i saradnja sa specijalnim edukatorom (Cook, Tankersley, Cook, Landrum, 2000; deBettencourt, 1999; Villa i sar., 1996), i diferencirana nastava (Semmel i sar., 1991; Soodak, Podell, Lehman, 1998). S obzirom da se s kvalitetnijom obukom nastavnika povećava pozitivan stav prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju, potrebno je organizovati efikasnu edukaciju svih nastavnika u osnovnim i srednjim školama.

Nastavnici osnovnih i srednjih škola i stavovi prema inkluziji

Nastavnici osnovnih i srednjih škola imaju različite stavove prema inkluziji (Chambers, 1991). Direktnim poređenjem stavova nastavnika osnovnih i srednjih škola dobijaju se različiti rezultati. Neke studije potvrđuju da nastavnici srednjih škola imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od nastavnika osnovnih škola (Carter, Hughes, 2006; Leyser, Kapperman, Keller, 1994), dok druge studije imaju potpuno suprotne rezultate (Savage, Wienke, 1989; Scruggs, Mastropieri, 1996). Bender, Vail, i Scott (1995) su ispitivanjem stavova nastavnika šestog razreda osnovne škole pronašli da nastavnici na starijem školskom uzrastu imaju negativnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju od nastavnika koji rade s učenicima mlađeg školskog uzrasta. Sve u svemu, mešoviti rezultati pokazuju potrebu za novim istraživanjima kako bi se objasnile razlike u stavovima nastavnika koji predaju na višem i nižem stepenu obrazovanja.

Tip i stepen ometenosti učenika i stavovi prema inkluziji

Scruggs i Mastropieri (1996) navode da su nastavnici spremniji da prihvate učenike s lakšim stepenom ometenosti od težih, i da su manje spremni da uključe učenike s intelektualnom ometenošću i poremećajima u ponašanju. Avramidis, Norwich (2002), Soodak, Podell, Lehman, (1998) i Wilczenski (1992) su otkrili da su nastavnici spremniji da uključe učenike s fizičkim ili senzornim tipom ometenosti od učenika s težim problemima u učenju, sa problemima u ponašanju ili učenicima sa intelektualnom ometenošću.

CILJEVI RADA

Opšti cilj istraživanja je da se ispitaju stavovi nastavnika srednjih stručnih škola prema uključivanju dece s lakom intelektualnom ometenošću u opšti sistem obrazovanja. Posebni ciljevi su usmereni na ispitivanju: a) obučenosti nastavnika za rad s decom sa intelektualnom ometenošću, b) potrebe nastavnika za podrškom specijalnog edukatora-rehabilitatora u inkluzivnom odeljenju, i c) spremno-

sti škole u kojoj nastavnik radi da uključi učenika s lakom intelektualnom ometenošću (IO).

METOD RADA

Uzorak čini 100 ispitanika, 58% ženskog i 42% muškog pola, koji predaju u beogradskim srednjim stručnim školama (trogodišnje), starosne dobi od 25 do 63 godine. Nastavnici predaju opšteobrazovne (58%) i stručne (42%) nastavne predmete. Distribucija podataka uzorka prema nastavnom iskustvu ispitanika prikazana je u tabeli 1.

Tabela 1 - Nastavno iskustvo ispitanika

STAŽ	N	%
0-5 god.	19	19
6-10 god.	17	17
11-20 god.	26	26
21 i više	38	38
Σ	100	100

Više od jedne trećine uzorka (38%) čine nastavnici sa radnim stažom od 21 i više godina, 26% ispitanika ima od 11 do 20 godina nastavnog iskustva, 19% ispitanika čini najneiskusniju podgrupu uzorka (1 mesec do 5 godina) i 17% ispitanika ima od 6 do 10 godina radnog staža u nastavi. Rezultati su pokazali da nastavnici sa dužim ($p=0.000$) i neposrednim nastavnim iskustvom u radu sa učenicima sa IO ($p=0.01$) lakše prihvataju inkluzivni sistem obrazovanja, naročito oni sa radnim stažom od 11 do 20 godina.

Merni instrument

Upitnik za procenu stavova nastavnika prema učenicima s teškoćama u razvoju je prilagođeni Wishart, Manning, (1996) *Questionnarie for assessment teacher's attitudes toward persons with disability.* Ispituje razumevanje inkluzivne prakse, prihvatanje deteta sa lakom intelektualnom ometenošću, spremnost nastavnika, potrebu za podrškom, određivanje vrste podrške, potrebu za obukom, potrebu za specijalnim edukatorom-rehabilitatorom u odeljenju, spremnost škole i potrebe škole za sprovođenjem inkluzivnog obrazovanja.

Obrada podataka

U statističkoj obradi podataka korišćeni su neparametrijski metodi (Kruskal Wallis test i χ 2).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Na individualni razvoj nastavnika i učenika utiču mnogi faktori: samopouzdanje, slika o sebi, socijalne kompetencije, sam proces učenja. Verovanja, očekivanja i stavovi nastavnika i drugih članova kolektiva imaju veliki uticaj na različite socijalno-emocionalne dimenzije, uključujući self-koncept, proces prihvatanja i odbijanja među vršnjacima i socijalno prilagođavanje učenika. Više studija po-

kazuje da, iako postoji veliki uticaj vršnjaka na pojedince, nastavnik ima ključnu ulogu u promeni stavova.

Tabela 2 - Odnos između pola i stavova nastavnika

	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	šta podraz	isku. u radu s det. s tešk.	sprem nost	potr. podrš	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk	prih. rad sa SE
H	0.651	3.795	4.308	0.294	0.431	0.092	3.315	3.988	0.000	0.281	0.158	0.023
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	.420	.050	.038	.588	.512	.762	.041	.046	.987	.867	.691	.880

Nastavnici muškog pola sa dužim radnim stažom (p=0,04) pokazali su nešto veću spremnost i nešto pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od nastavnika ženskog pola.

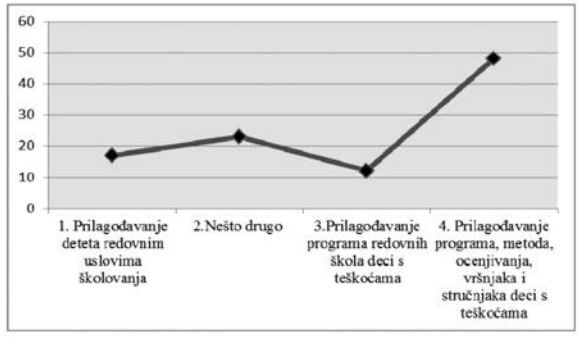
Tabela 3 - Odnos između tipa nastavnika i stavova nastavnika

	čuli za inkl.	šta podraz	isku.u radu s det. s tešk.	sprem nost	potr. podrš	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk	prih. rad sa SE	uslo vi škol.	pripre ma škol.	reak vršnjaka
H	0.428	2.930	2.406	1.697	9.816	0.301	2.042	2.530	1.384	7.052	3.196	7.083
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p	.807	.231	.300	.428	.007	.860	.360	.282	.501	.029	.202	.029

Na stavove nastavnika utiče vrsta nastavnog predmeta koji predaju. Nastavnici koji predaju stručne predmete pokazali su pozitivnije stavove prema uključivanju učenika sa intelektualnom ometenošću, od nastavnika koji predaju opšte-obrazovne predmete u srednjoj stručnoj školi. Istakli su veću potrebu za podrškom sručnjaka (p=0,007)

Naročito u interakciji vršnjaka sa učenicima sa IO. (p=0,03) Školski uslovi (p=0,03) su posebno važni za uspešno sprovođenje inkluzije u srednjim stručnim školama.

Grafikon 1 - Šta podrazumeva inkluzija?



Većina nastavnika srednjih stručnih škola (90%) je čula za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja kod nas, međutim, 48% nastavnika srednjih škola smatra da

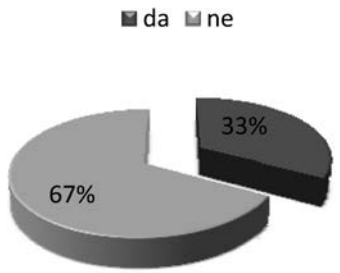
inkluzivno obrazovanje predstavlja prilagođavanje programa, metoda, ocenjivanja, vršnjaka i stručnjaka deci sa IO, 23% nastavnika navodi da je inkluzivno obrazovanje „potpuni promašaj i da nije dobro za decu sa IO“, 17% nastavnika pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumeva prilagođavanje deteta redovnim uslovima školovanja, i 12% nastavnika vidi inkluzivno obrazovanje kao prilagođavanje programa redovnih škola deci sa IO. Odnos nastavnika koji donekle ili u potpunosti shvataju inkluzivno obrazovanje i onih koji ne shvataju u potpunosti ili su protiv inkluzivnog obrazovanja je 60:40.

Tabela 3 - Odnos između shvatanja inkluzivne prakse i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	isku.u radu s det. s tešk.	spr emn.	potr. podrš.	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk.	prih. radsa SE	uslovi škol.	priprema škol.
H	1.607	0.084	1.568	3.570	11.809	3.448	6.096	18.614	7.258	15.826	19.425	3.131	7.359
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
p	.658	.994	.667	.312	.008	.328	.107	.000	.044	.001	.000	.372	.061

U tabeli 3 uočavamo da nastavnici koji su bolje informisani o filozofiji, politici, principima i inkluzivnoj praksi imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika sa IO. Ukoliko su imali i neposredno nastavno iskustvo u radu sa učenicima sa IO (p=0,008) lakše su prihvatali učenike sa IO (p=0,001), i saradnju sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom (p=0,000). Potreba za obukom nastavnika redovnih škola (p=0,05) često je citirana kao kritičan faktor (Avramidis, Norwich, 2002; Golder, Norwich, Bayliss, 2005) koji utiče na stavove nastavnika, što je potvrdilo i naše istraživanje.

Grafikon 2 - Iskustvo u radu sa učenicima sa IO



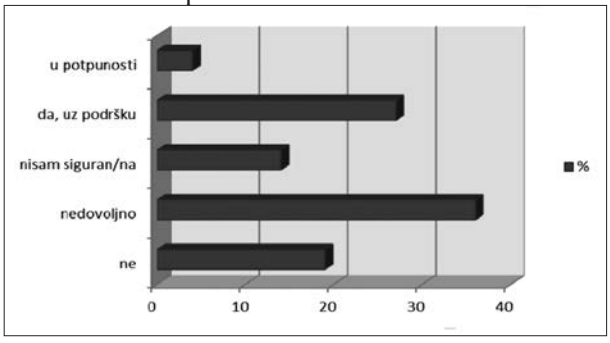
Oko jedna trećina nastavnika ima iskustvo u radu sa učenicima sa IO, dok 67% nastavnika nisu nikada bili u kontaktu sa decom sa IO.

Tabela 4 - Odnos između iskustva u radu sa učenicima sa IO i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	spr emn.	potr. podrš.	potr. za SE	potr. za edu.	prih.dete s tešk.	uslovi škol.	šta pod raz.
H	0.092	1.842	0.676	0.226	0.773	2.574	3.170	0.397	0.002	1.591	1.226	10.803
df	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1
p	.762	.175	.411	.634	.379	.109	.045	.528	.963	.207	.268	.001

Rezultati u tabeli 4 potvrđuju da nastavnici koji imaju iskustvo u radu s učenicima sa IO su bolje informisani o inkluzivnom obrazovanju (p=0,001) i imaju pozitivnije stavove prema njemu, što se slaže sa rezultatima istraživanja Villa i sar. (1996), Bender, Vail, and Scott (1995).

Grafikon 3 - Spremnost za rad s učenicima sa IO



Četvrtina nastavnika smatra da su nedovoljno spremni za rad sa učenicima sa IO, 19% nastavnika ističe da su potpuno nespremni da uključe učenike sa IO u razred, dok 36% nastavnika bi prihvatili da rade sa učenicima sa IO samo uz odgovarajuću podršku, samo 4% nastavnika se oseća spremno da odgovori zahtevima inkluzivnog obrazovanja.

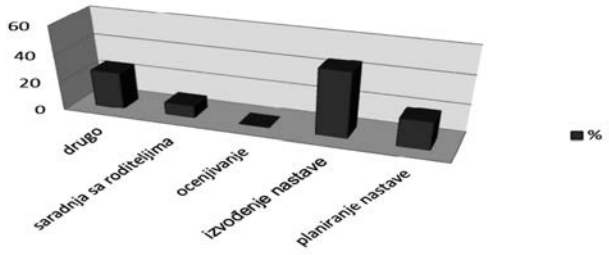
Tabela 5 - Odnos između spremnosti i stavova nastavnika

	Pol	zanim.	star.	staž	potr. podrš.	potr. za SE	potr. za edu.	prih. dete s tešk.	prih. rad sa SE	uslovi škol.	priprema škol.
H	7.324	3.203	1.662	1.909	12.463	11.662	6.635	6.285	5.879	10.534	3.760
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
p	.120	.524	.798	.753	.014	.020	.156	.179	.208	.032	.440

Generalno se može reći da nastavnici srednjih stručnih škola nisu spremni (69%) da odgovore zahtevima inkluzivnog obrazovanja bez stručne podrške, podrške specijalnog edukatora-rehabilitatora (p=0,02) i kreiranja inkluzivnih uslova u školi (p=0,01). Slične rezultate su dobili Cook, Tankersley, Cook, and Landrum (2000), koji su utvrdili da nastavnici sa sedam ili više godina rada u inkluzivnoj nastavi izražavaju zabrinutost kada su u pitanju učenici s teškoćama

u razvoju, jer nisu spremni. Drugim rečima, nastavnici smatraju da učenici sa IO mogu biti uspešni tek uz veliku podršku nastavnika.

Grafikon 4 - Vrste podrške



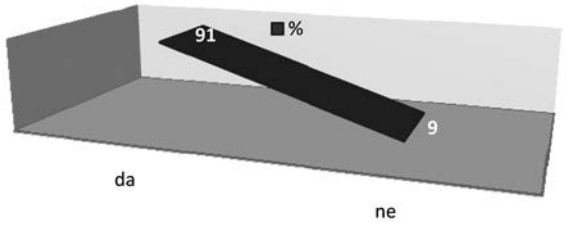
Najveći broj nastavnika srednjih stručnih škola treba podršku u samom procesu izvođenja nastave (46%), 26% nastavnika traži podršku u vidu: prilagođavanja plana i programa, specijalnog edukatora-rehabilitatora i stručnog usavršavanja, 19% nastavnika treba podršku u planiranju nastave za učenike sa IO, 9% nastavnika traži pomoć u saradnji sa roditeljima učenika sa IO, i jedina oblast u kojoj im nije potrebna bilo kakva pomoć je ocenjivanje učenika sa IO.

Tabela 6 - Odnos između vrste podrške i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	isku. u radu s det. s teš.	potr. za SE	potr. za edu.	prih.dete s teš.	prih. rad sa SE	uslovi škol.	priprema škol.
H	6.374	8.615	1.165	1.171	6.854	4.357	2.948	2.552	1.141	1.174	4.322	4.845
df	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
p	.019	.035	.983	.982	.047	.225	.400	.466	.767	.759	.229	.184

Vrsta podrške koju trebaju nastavnici srednjih stručnih škola zavisi: od pola (p=0,02), vrste profesionalnog obrazovanja (p=0,03) i informisanosti o inkluzivnom obrazovanju(p=0,05).

Grafikon 5 - Potreba za specijalnim edukatorom- rehabilitatorom



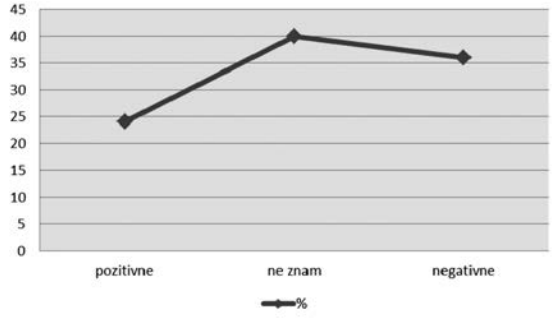
Potrebu za podrškom specijalnog edukatora-rehabilitatora u redovnim uslovima obrazovanja učenika sa IO ima 91% nastavnika.

Tabela 7 - Odnos između potrebe za specijalnim-edukatorom i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	isku.u radus det. s tešk.	potr. za SE	prih. dete s tešk.	prih. rad sa SE	reak. vršnj.	priprema škol.	šta pod raz.
H	0.000	0.026	1.380	4.524	0.540	0.397	0.063	4.042	6.669	4.353	3.375	3.448
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	.987	.873	.033	.033	.462	.528	.801	.044	.010	.037	.046	.043

Najpozitivnije stavove su pokazali nastavnici koji imaju radno iskustvo od 11 do 20 godina (p=0,03), svesni su ozbiljnosti sprovođenja inkluzivne prakse, prihvataju dete sa IO (p=0,05), ali uz podršku specijalnog edukatora-rehabilitatora (p=0,01), dobre pripreme škole (p=0,05) i vršnjaka učenika sa IO (p=0,04).

Grafikon 6 - Reakcije vršnjaka



Nastavnici srednjih stručnih škola uglavnom ne znaju (40%) kako će vršnjaci reagovati na uključivanje učenika sa IO u razred, 36% pretpostavlja da će imati negativne reakcije, a 24% pozitivne reakcije.

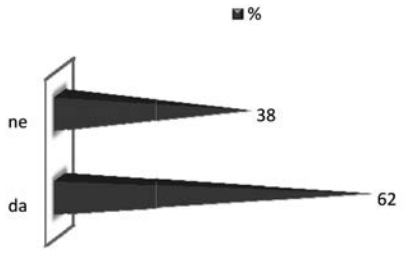
Tabela 8 - Odnos između reakcije vršnjaka i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	isku.u radu s det. stešk.	potr. za SE	prih. dete s tešk.	prih. rad sa SE	potr. za. eduk.	priprema škol.	uslovi u školi
H	0.542	5.872	6.020	4.319	2.813	0.857	3.183	11.178	7.859	4.267	9.114	20.871
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p	.763	.043	.040	.115	.245	.652	.204	.004	.020	.118	.010	0.000

Mišljenje nastavnika o reakciji vršnjaka na uključivanje učenika sa IO u redovna odeljenja zavisi od vrste obrazovanja (p=0,05), starosne dobi (p=0,04), da li nastavnik prihvata dete sa IO (p=0,004) u odeljenje, da li prihvata rad sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom (p=0,02), pripremljenosti škole za inkluzivno obrazovanje (p=0,01) i organizovane psihološko-pedagoške i specijalno-obrazovne podrške nastavnika (p=0,000). Najveći procenat nastavnika ne zna kakva bi bila reakcija vršnjaka prema učeniku sa IO. Ovakav stav nastavnika odražava njihovu nesigurnost, zabrinutost i nespremnost. Hipoteza da stavovi i verovanja

nastavnika prema inkluziji i sposobnostima učenika sa lakom IO mogu da utiču na socio-emocionalnu klimu u razredu i ravnopravno učešće svih učenika u vaspitno-obrazovnom procesu potvrđena je u istraživanju Sakarneh (2004). Klima u učionici se može posmatrati kao jak medijator vrednosti, verovanja i standarda. U tom smislu, ponašanje nastavnika ima jaku ulogu modelovanja odnosa unutar grupe.

Grafikon 7 - Prihvatanje učenika sa IO



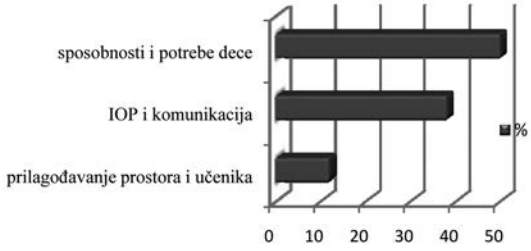
Nastavnici srednjih stručnih škola u 62% slučajeva prihvataju rad sa učenikom sa IO, dok 38% ne bi želeli da rade sa učenicima sa IO u razredu.

Tabela 9 - Odnosi između prihvatanja učenika sa IO i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	isku. u radu s det. s tešk.	potr. podrška	prih. rad sa SE	spremnost	priprema škol.	uslovi u školi	reak. vršnjaka
H	0.158	1.313	0.646	.112	5.758	1.591	0.011	31.691	3.012	5.550	13.055	7.978
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	.252	.252	.421	.738	.016	.207	.918	.000	.043	.018	0.000	.005

Tabela 9 nam ukazuje da stavovi nastavnika srednjih stručnih škola prema prihvatanju učenika sa IO zavise od: njihove spremnosti/nespremnosti (p=0,04) da prihvate saradnju sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom (p=0,000), uslova u školi (p=0,000), spremnosti škole da obezbedi podršku nastavnicima (p=0,02), i reakcije vršnjaka (p=0,05). Mnogi nastavnici se boje inkluzije, jer će ona ometati njihovo podučavanje i ograničiti obrazovna iskustva većine učenika u razredu.

Grafikon 8 - Potreba za obukom nastavnika



Svi nastavnici srednjih stručnih škola imaju potrebu za dodatnom obukom: 50% nastavnika bi želelo da se upozna sa sposobnostima, potrebama, pravima, održavanjem pažnje i motivacije za učenje, uspostavljanjem i stabilizacijom rad-

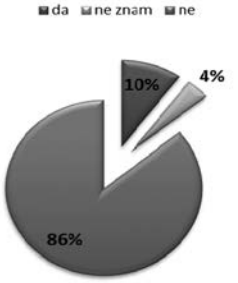
nih navika učenika sa IO; 38% nastavnika sa kreiranjem IOP, usvajanjem posebnih metodika, kreativnim i edukativnim igrama i komunikacijom sa učenicima sa IO; dok je najmanji broj nastavnika (12%) zainteresovan za prilagođavanje prostora, opreme, nastavnog programa, materijala i aktivnosti za dolazak učenika sa IO u razred.

Tabela 10 - Odnos između potrebe za obukom i stavova nastavnika

	pol	zanim.	star.	staž	čuli za inkl.	šta podrazumeva
H	0.163	1.211	6.235	5.543	1.196	7.204
df	2	2	2	2	2	2
p	.546	.546	.044	.039	.550	.027

Najizraženija potreba koja se javila kod nastavnika srednjih stručnih škola je obuka. Naročito mlađi nastavnici (p=0,04) sa radnim stažom do 5 godina (p=0,05), koji nisu sigurni šta podrazumeva inkluzivno obrazovanje. McEvoi i Reichle (1995) naglašavaju važnost organizovanja obuke kako bi nastavnik lakše organizovao razrednu klimu, sprečio probleme u ponašanju, i uspešno realizovao program i podučavanje svih učenika.

Grafikon 9 - Uslovi u školi za inkluziju



Većina nastavnika (86%) se slaže da u srednjim stručnim školama ne postoje uslovi za uključivanje učenika sa IO. Samo 10% nastavnika smatra da uslovi postoje, a 4% ne zna da li u školi postoje uslovi za inkluzivno obrazovanje.

Tabela 11 - Odnos između školskih uslova i stavova nastavnika

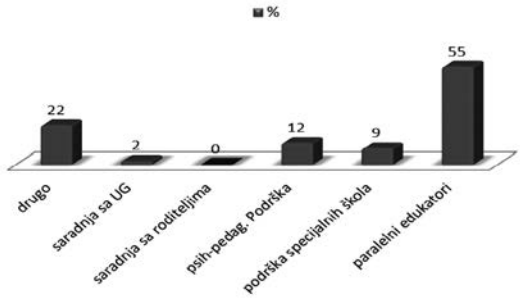
	pol	zanim.	čuli za inkl.	isku. u radu s det. s teš k.	potr. podrška	prih. rad sa SE	spremnost	priprema škol.	prihvata dete sa IO	reak. vršnjaka	šta podrazumeva
H	0.408	1.846	1.052	1.231	4.495	3.781	7.337	4.939	5.573	14.906	5.441
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
p	.816	.397	.591	.540	.106	.151	.026	.050	0.046	.001	.045

Stavovi nastavnika prema uključivanju učenika sa IO u velikoj meri zavise od adekvatne pripremljenosti škole (p=0,05) za uključivanje učenika sa IO, jer na

uspešnost inkluzije ne utiču samo stavovi nastavnika već i direktora, administrativnog osoblja, ostalih stručnjaka i vršnjaka učenika sa IO (p=0,001).

Perner (1998) je odredio faktore koji utiču na uspešnu inkluziju i vaspitno-obrazovni proces: škola bazirana na timskom rešavanju problema, podrška nastavnika, specijalnih edukatora-rehabilitatora, nastavna strategija koja je prilagođena svim učenicima, kontinuirano stručno usavršavanje nastavnog kadra i saradnika, učešće roditelja i timska podrška učenika.

Grafikon 10 - Potrebe nastavnika u inkluzivnoj školi



Nastavnici očekuju da ih škola u kojoj rade podrži na više načina. Preko polovine uzorka (55%) smatra da bi im bio neophodan paralelni edukator tj. specijalni edukator-rehabilitator, 22% nastavnika smatra da podrška treba da bude dobro organizovana i sistematizovana kroz različite vidove saradnje. Psihološko-pedagošku podršku smatra bitnom 12% nastavnika, podršku specijalnih škola očekuje 9% nastavnika i saradnju sa različitim udruženjima građana koji se bave unapređenjem položaja osoba sa IO očekuje 2% nastavnika.

Rezultati istraživanja Đević (2009) ukazuju na znatno manju potrebu nastavnika osnovne škole za specijalnim edukatorom-rehabilitatorom (defektologom), svega 16,6%.

Tabela 12 - Odnos između vrste potrebe nastavnika i stavova nastavnika

	pol	zanim.	čuli za inkl.	isku. u radu s det. s tešk.	potr. podrška	prih.rad sa SE	prihvata dete sa IO	uslovi u školi	reak. vršnjaka
H	3.558	3.558	1.982	2.986	1.431	13.879	14.853	4.405	11.818
df	4	4	4	4	4	4	4	4	4
p	.523	.469	.739	.560	.839	.008	.005	0.354	.019

Zadovoljenje potreba nastavnika u vidu podrške psihološko-pedagoške službe, stručnjaka iz stručnih škola, udruženja građana za unapređenje položaja osoba sa IO bi im olakšalo prihvatanje učenika sa IO (p=0,005), kao i rad sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom (p=0,008), i priprema vršnjaka (p=0,02), za prihvatanje učenika sa IO u istoj školi. Reklo bi se da nastavnici očekuju svestranu podršku škole, lokalne i šire društvene zajednice u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja kod nas, što i jeste njena osnovna filozofija.

Tabela 13 - Varijable koje utiču na stavove nastavnika

	pol	zan.	staž	čuli za inkl.	šta podr.	iskust.	sprem	potr. podr.	treb pom. def.	pot. za eduk.	prihv. dete sa IO	prihvrad sa SE	usl.za inkl.
χ 2	2.483	25.069	6.138	36.483	18.000	6.897	18.379	17.862	39.724	13.069	3.379	9.931	73.379
df	1	2	3	1	3	1	4	3	1	2	1	1	2
p	.115	.000	.050	.000	.000	.009	.001	.000	.000	.001	.046	.002	.000

Na kraju, detaljnom analizom tabele 13, možemo utvrditi koje varijable i u kojoj meri utiču na stavove nastavnika prema uključivanju učenika sa IO: nastavno iskustvo (p=0,05), iskustvo u radu sa decom sa IO (p=0,009), vrsta obrazovanja nastavnika (p=0,000), dobra informisanost nastavnika (p=0,000), spremnost da prihvati učenika sa IO (p=0,05), spremnost da prihvati rad sa specijalnim edukatorom-rehabilitatorom (p=0,002), spremnost da prihvati podršku drugih stručnjaka (p=0,000), koji mu mogu pomoći u radu sa učenikom sa IO, organizovana i svestrana podrška škole (p=0,000), lokalne zajednice i društva u celini, podrška specijalnog edukatora-rehabilitatora i drugih stručnjaka koji bi im olakšali rad sa decom sa IO u razredu.

ZAKLJUČAK

Najveći broj istraživanja, kod nas i u svetu, bavio se procenom stavova nastavnika osnovne škole, a znatno manje utvrđivanjem stavova nastavnika srednje stručne škole. U ovom istraživanju su ispitivani spremnost i stavovi nastavnika srednjih stručnih škola prema zajedničkom školovanju učenika sa lakom IO i njihovih vršnjaka. Tri petine nastavnika je pokazalo otvorenost ka konceptu inkluzivnog obrazovanja, ali i zabrinutost zbog njihove nespremnosti za rad sa učenicima sa lakom IO. Stavovi nastavnika se donekle razlikuju po polu, gde su nastavnici muškog pola pokazali nešto veću inicijativu u odnosu na njihove koleginice. Takođe, nastavnici sa radnim iskustvom od 11 do 20 godina, i nastavnici koji predaju stručne predmete imali su pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju u srednjim stručnim školama.

Samo jedna trećina nastavnika srednjih stručnih škola ima iskusto u radu sa decom s teškoćama u razvoju. Znači, dve trećine nastavnika je nespremno za rad u inkluzivnom odeljenju, i bez podrške psihološko-pedagoške službe, specijalnog edukatora-rehabilitatora škole ne bi mogli uspešno izneti vaspitno-obrazovni proces.

Skoro svi nastavnici su čuli za inkluziju, ali su imali različite predstave o tome šta se podrazumeva pod inkluzijom. Nastavnici koji su imali jasniju predstavu o konceptu inkluzivnog obrazovanja imali su i pozitivnije stavove prema uključivanju učenika sa lakom IO.

Evidentna je potreba nastavnika za dodatnom obukom: 50% nastavnika bi želelo da se upozna sa sposobnostima, potrebama, pravima, održavanjem pažnje i motivacije za učenje, uspostavljanjem i stabilizacijom radnih navika učenika sa IO; 38% nastavnika sa kreiranjem IOP, usvajanjem posebnih metodika, kreativnim i edukativnim igrama i komunikacijom sa učenicima sa IO; dok je najmanji

broj nastavnika (12%) zainteresovan za prilagođavanje prostora, opreme, nastavnog programa, materijala i aktivnosti za dolazak učenika sa IO u razred.

Dobra informisanost i obučenost utiče na motivaciju i kompetencije nastavnika u smislu boljeg poznavanja specifičnih potreba dece sa lakom IO i opštim razvojnim potrebama dece. Nastavnici dobijaju mogućnost da kompleksnije i složenije pristupaju poslu i da na taj način podignu kvalitet nastave.

Nastavnici srednjih stručnih škola iskazali su nedvosmislenu potrebu za podrškom specijalnog edukatora-rehabilitatora.

Jedinstven je stav nastavnika da srednje stručne škole nisu pripremljene za inkluzivno obrazovanje, nemaju adekvatnu stručnu podršku (specijalnog edukatora-rehabilitatora, psihološko-pedagošku službu), nedefinisan je profil stručnjaka koji treba da nastavnicima pruži podršku, nejasno je kako će druga deca da prime u kolektiv decu sa intelektualnom ometenošću. Jednostavno rečeno, škola nema jasnu strategiju delovanja u skladu sa principima inkluzivnog obrazovanja. Nije sprovedeno prilagođavanje školske sredine koja obezbeđuje pristupačnost i dostupnost u svakom smislu. Pristupačnost mora da se ogleda u fizičkoj pristupačnosti i principu univerzalnog dizajna. U zavisnosti od potreba deteta, potrebno je obezbediti dodatna i pomoćna sredstva za učenje i odgovarajući didaktički materijal.

LITERATURA

1. Avramidis, E., Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes toward integration/ inclusion, A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147.
2. Bender, W. N., Vail, C. O., Sccot K. (1995): Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28, 87-94.
3. Berryman, J. D. (1989): Attitudes of the public toward educational mainstreaming, Remedial and Special Education, 10, 44-49.
4. Carter, E. W., Hughes, C. (2006): Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 31(2), 174-185.
5. Chambers, L. (1991). Classroom modifications for the mainstreamed student with mild handicaps. Intervention in School and Clinic, 27(1), 40-42.
6. Coates, R. D. (1989): The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. Journal of Learning Disabilities, 22, 532-536.
7. Cook, B. G. (2001): A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. The Journal of Special Education, 34(4), 203-213
8. Cook, B. G. (2004): Inclusive teachers' attitudes toward their students with disabilities: A replication and extension. The Elementary School Journal, 104(4), 307-320.
9. Cook, B. G., Cameron, D. L., Tankersley, M. (2007): Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. The Journal of Special Education, 40(4), 230-238.
10. Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., Landrum, T. J. (2000): Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. Exceptional Children, 67(1), 115-134.

11. deBettencourt, L. U. (1999): General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies. Remedial and Special Education, 20(1), 27-35.
12. Đević,R. (2009): Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike s teškoćama u razvoju, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 2/2009, Beograd
13. Djurant, V. (2006): Najveći umovi i ideje svih vremena, Politika i Narodna knjiga, Beograd, str.159.
14. Garvar-Pinhas, A., Schelkin, L. P. (1989): Administrators' and teachers' attitudes toward mainstreaming. Remedial and Special Education, 10(4), 38-43.
15. Gersten, R., Walker, H., Darch, C. (1988): Relationship between teachers' effectiveness and their tolerance for handicapped students. Exceptional Children, 54, 433-438.
16. Hammond, H., Ingalls, L. (2003): Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. Rural Special Education Quarterly, 22(2), 24-32.
17. Idol, L. (2006): Towards inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. Remedial and Special Education, 27(7), 77-94.
18. Leyser, Y., Tappendorf, K. (2001): Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. Education, 121(4), 751-760.
19. Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, B. (1994): Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. European Journal of Special Needs Education, 9, 1-15.
20. Savage, L. B., Wienke, W. D. (1989): Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming. The High School Journal, 73, 70-73.
21. Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., Lesar, S. (1991): Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. Exceptional Children, 58(1), 9-24.
22. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, Exceptional Children, 63(1), 59-74.
23. Soodak, L. C., Podell, D. M., Lehman, L. R. (1998): Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. The Journal of Special Education, 31(4), 480-497.
24. Stoler, R. D. (1992): Perceptions of regular education teachers toward inclusion. Clearing House, 66(1), 60-63.
25. Suzić, N. (2008): Uvod u inkluziju, XBS, Banja Luka, str.10.
26. Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., Nevin, A. I. (1996): Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. Exceptional Children, 63(1), 29-45.
27. Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K. (1996): Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21, 9-21.
28. Whinnery, K. W., Fuchs, L. S., Fuchs, D. (1991): General, special, and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. Remedial and Special Education, 12(4), 6-17.
29. Wilczenski, F. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. Psychology in Schools, 29, 306-312.
30. York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C., Caughey, E. (1992): Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. Exceptional Children, 58, 244-258.

ATTITUDES OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS TOWARDS STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Marina Radić-Šestić, Biljana Milanović-Dobrota
University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

The main purpose of this study is to determine the attitudes of teachers of secondary vocational schools towards the integration of children with mild intellectual disability in the regular educational system. The sample comprised 100 respondents of both sexes, who teach in Belgrade secondary vocational schools, age from 25 to 63 years. Questionnaire to assess attitudes of teachers toward students with disabilities is adjusted Wishart, Manning (1996) Questionnaire for assessment in teacher's attitudes toward persons with disability.

The study results show that the attitude of inclusion varies depending on the type of teacher education (teacher of vocational subjects, or general election, $p < 0.05$) and work experience ($p < 0.05$), that the teaching staff is insufficiently informed about what inclusion means ($p < 0.05$)., and those teachers who accept the inclusion of a child with intellectual disability express the need for support of special educator-rehabilitator ($p < 0.01$). Kunz (1995) suggests that many teachers are afraid of inclusion because it will interfere with the teaching of other students. It is very difficult for teachers to accept that social skills are equally important or more important than educational achievement. The main obstacles to the inclusion of persons with disabilities are the attitudes of teachers and special educators.

Key words: attitudes, teachers, secondary school students, students with intellectual disability

UDC 159.923.5-056.34-057.874
316.614-056.34-057.874

STAVOVI PREMA SOCIJALNOJ PARTICIPACIJI OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

Svetlana Kaljača, Nenad Glumbić, Ivona Milačić-Vidojević
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Stavovi predstavljaju sistem procene, osećanja ili tendencije prema određenoj osobi ili pojavi. Oni mogu biti pozitivni ili negativni, što zavise od mnogo različitih faktora kao što su: nivo obrazovanja, socijalni i kulturni kontekst, životno iskustvo, profesija i sl.

Cilj ovog istraživanja je bila procena stavova studenata prema osobama sa intelektualnom ometenošću i to u četiri oblasti: integracija-segregacija, socijalna distanca, lična prava i suptilno neprijateljstvo.

Uzorak je obuhvatio 678 studenata, oba pola, koji studiraju na različitim fakultetima Univerziteta u Beogradu. U prikupljanju podataka primenjen je Inventar za procenu stavova prema osobama sa intelektualnom ometenošću.

Dobijeni rezultati pokazuju da postoji razlika u kvalitetu stavova prema ovim osobama između studenata različitih fakulteta u sve četiri procenjene oblasti socijalne participacije.

Ključne reči: intelektualna ometenost, studenti, stavovi

UVOD

Pregledom aktuelnih istraživanja, može se uočiti porast interesovanja za analizu stavova koju većinska populacija zauzima prema osobama ometenim u intelektualnom razvoju. Razloge treba tražiti u činjenici da stavovi odslikavaju usvojene tendencije da određene pojave ili osobe vrednujemo na konzistentan način i da u skladu sa tim kreiramo i naše ponašanje (Kraus, 1995., prema Horner et al., 2002). Socijalni psiholozi ističu nekoliko karakteristika stavova: otpornost na zahteve za promene i uticaje drugih, kao i stabilnost tokom vremena. Smatra se da su oni uvek odraz opšteg sistema vrednosti i aktuelnog socijalnog ambijenta (Bassili, 1996; Tormala & Petty, 2002b; Marks & Miller,1985. prema Smith, Fabrigar, Macdougall, Wiesenthal, 2008).

Odnos većinske populacije prema osobama sa intelektualnom ometenošću uglavnom je zasnovan na specifičnoj kategoriji stavova, koja se u socijalnoj pshihologiji označava kao predrasude. Osoba ih zastupa ubedljivo, kao verodostojne tvrdnje, iako se ne temelje na relevantnim činjenicama i argumentima. Predrasude su uglavnom usmerene prema manjinskim, marginalizovanim i socijalno

depriviranim grupama ili onima koji iz različitih razloga ne mogu da preuzmu očekivane socijale uloge i da se na socijalno prihvatljiv način pozicioniraju u zajednici (Rot, 2004). Socijalni psiholozi smatraju da, iako pripadaju istoj kategoriji fenomena, postoji razlika između predrasuda i stavova.Ona se ogleda u tome što predrasude uglavnom podrazumevaju trajne dispozicije ponašanje i osnova su konzistentnosti u reagovanju na određene pojave; složene su po svojoj formi i sadrže različite dimenzije: ekstremnost, složenost, usklađenost, doslednost i snaga, otpornost na promene i sl. Međutim, predrasude uvek uključuju i odstupanja od socijalno prihvatljivih normi kao što su: norme racionalnosti, kršenje norme pravednosti i negiranje norme humanosti (Rot, 2004).

Strukturu predrasuda, kao i stavova, čine tri komponente:

· Kognitivna komponenta – predstavlja ocenu o kvalitetima i vrednostima procenjene pojave ili objekta. Vrednovanje može biti pozitivno ili negativno, pa se u tom smislu karakteristike pojave ili objekta ocenjuju se kao dobre ili loše, korisne ili štetne, poželjne ili nepoželjne.

· Emocionalna (afektivna) komponenta – predstavlja osećajni aspekt stava, tako da se vrednosni sud definiše kao ugodan (pozitivan odnos) ili neugodan (negativan odnos).

· Akciona komponenta – odražava tendenciju ka određenom tipu akcije koja će biti usmerena prema objektu procene. Ukoliko postoji pozitivan stav, implikacije u ponašanju će se izraziti kao podrška, zaštita, odobravanje. Nasuprot tome, negativan stav impliciraće izbegavanjem, odbijanjem, a u nekim situacijama i direktnim sprečavanjem i napadanjem..

Stavovi, kao i predrasude, mogu se podeliti prema različitim kriterijumima. Jedan od njih je i poreklo, odnosno ko određeni stav iskazuje. U tom smislu oni mogu biti personalni, karakteristični samo za pojedinca i socijalni, kada ih zastupa veći broj osoba ili neka socijalna grupa. Socijalni stavovi se najčešće odnose na društveno značajne probleme ili pojave, pa se može reći da odnos prema osobama sa intelektualnom ometenošću upravo pripada toj kategoriji.

Na osnovu dobijenih rezultata domaćih i stranih istraživanja koja su imala za cilj procenu kvaliteta stavova prema osobama sa intelektualnom ometenošću, može se izdvojiti nekoliko nezavisnih varijabli koje značajno utiču na strukturu iskazanog stava.

Jedna od najčešćih demografskih karakteristika za koju se smatra da značajno utiče na formiranje stavova prema osobama sa intelektualnom ometenošću jeste pol. Većina istraživača zastupala je tezu da bi ispitanici ženskog pola mogli imati pozitivniji odnos prema ovim osobama, imajući u vidu da je u strukturu ličnosti žena izraženija empatija prema nemoćnima i slabima, a shodno tome i intencija ka pružanju podrške. Neka istraživanja potvrđuju ove pretpostavke (Hanak, Dragojević, 2002.; Hastings et. all., 1998.; Hastings, Graham, 1995). Pored opšteg pozitivnijeg stava, zasnovanog na afektivnoj komponenti, ispitanice ženskog pola su spremnije za konkretne akcije (uspostavljanje kontakta i pružanje potrebne pomoći) (Hanak, Dragojević, 2002). Međutim, ima i onih istraživanja na osnovu kojih se ne može potvrditi da polne razlike koreliraju sa vrstom stavova prema populaciji sa ometenošću (Yazbeck et all., 2004.; Yuker & Block, 1986.; Hudson-Allez & Barrett, 1996. prema Yazbeck et all., 2004; Krajewski, Flaherty, 2000). Postoje i nalazi koji navode na zaključak da su ispitanici muškog pola iskazivali

pozitivnije tendencije od ženskog dela uzorka (Matejić-Đuričić, Đuričić, 2007), kao i to, da su bolje poznavali problem i tipove ometenosti u odnosu na ispitanice u uzorku (Najman-Hižman i dr., 2008). Nešto eksplicitnije podatke o dominantno pozitivnom odnosu devojčica prema vršnjacima sa različitim vidovima ometenosti, uočavamo u istraživanjima koja su imala za cilj ispitivanje ovog problema kod dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta (Laws, Kelly,2005.; Brojčin, 2008). Identični rezultati dobijeni su i u onim studijama koje su imale za cilj da procene prisustvo socijalne distance, kao i odnos prema vršnjacima sa IO (intelektualnom ometenošću) u školskim sistemima koji si implementirali inkluzivno obrazovanje (Townsend, Wilton, Vakilirad, 1993). Autori su skloni da razloge ovih nalaza pre sagledaju kroz karakteristike odnosa prema suprotnom polu, nego prema samoj pojavi intelektualne ometenosti (Brojčin, 2008). Interesantno je napomenuti da se u proceni dečjih stavova tip ometenosti pokazao kao veoma bitnan faktor. Deca su bila sklonija vršnjacima sa intelektualnom ometenošću, nego onima koji imaju poteškoće u motornom razvoju i takva tendencija je ispoljena i pre nego što su imali mogućnost da kontaktiraju sa obe grupe, kao i posle sticanja ovog iskustva. Pretpostavlja se da je presudnu ulogu u formiranju ovakvog stava imao tip ograničenja kod dece sa motornim poremećajima, koji se naročito ispoljava u igri, kao tipičnom obliku dečjih socijalnih odnosa (Laws, Kelly,2005). Tip ometenosti se pokazao kao veoma značajna varijabla i u strukturi stavova studenata tri univerziteta u Hong Kongu. Ispitanici su najnegativnije stavove ispoljili generalno prema osobama sa IO, kao i onima koje su imale istoriju nekog od mentalnih oboljenja. Pored toga, najveća distinkcija na ajtemima procene među ispitanicima, zabeležena je upravo u odnosu na ove dve grupe, dok je stepen ujednačenosti stavova prema osobama sa drugim vidovima ometenosti, bio znatno veći (Nagata, 2007).

Ranija istraživanja, kao i ona koja su realizovana kasnije, pokazala su da nivo opšteg obrazovanja ispitanika u značajnoj meri korelira sa pozitivnim odnosom prema osobama sa različitim vidovima ometenosti (Antonak, 1982.; Yuker, 1994), a naročito ukoliko je reč o mladim ljudima koji stiču obrazovanje u oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije, nezavisno od toga da li se radi o izbornim kursevima ili složenijim programima edukacije (Rice, 2009).

Ove nalaze podržavaju rezultati još jednog sveobuhvatnog istraživanja, realizovanog u Australiji. Uzorkom je bilo obuhvaćeno 492 ispitanika, podeljenih u tri poduzorka: osobe koje su kao volonteri radile sa populacijom sa ometenošću, studenti pet različitih univerziteta i slučajan uzorak populacije tipičnog razvoja. Kao kontrolne, nezavisne varijable, istraživači su uvrstili: pol, kalendarski uzrast, maternji jezik (Engleski i ostali), nivo obrazovanja (srednja škola, visoko obrazovanje i ostalo) stečeno znanje u vezi sa intelektualnom ometenošću, i već pomenutu, socio-statusna pripadnost. Statistička obrada dobijenih rezultata na sve četiri subskale MRAI, pokazala je signifikatne razlike u pozitivnost stavova u o odnosu na uzrast, nivo edukacije, iskustvo u kontaktima sa osobama sa ometenošću, prethodno znanje o intelektualnoj ometenosti i socio-statusna pripadnost. Pol i maternji jezik nisu bili u korelaciji sa pozitivnijim odnosom prema populaciji sa IO. Socijalnu inkluziju ovih osoba, kao i generalno pozitivniji stav prema njima, ispoljili su mlađi ispitanici, studenti i osobe koje su učestvovale u nekom od modela njihove rehabilitacije (Yazbeck et all., 2004). Značaj frekvencije kotakata na

razvoj pozitivnog odnosa prema vršnjacima sa IO, potvrđen je i procenom kod 144 učenika srednjih škola u USA, primenom MRAI (*Mental Retardation Attitude Inventory*, Antonak & Harth, 1994) (Krajewski, Flaherty, 2000).

Istraživanje sličnog dizajna i uz upotrebu iste skale sprovedeno je i u Japanu, na uzorku od 275 studenata koji se edukuju za različite profesije kao što su : pedagogija, psihologija, ekonomija, mašinstvo, socijalni rad, književnost, medicina, hemija, fizika i dr. Raspon godina ispitanika se kretao od 16 do 20 i svi su pohađali četvorogodišnje studije. Gotovo ni jedan ispitanik nije imao bilo koji tip ometenosti, nešto manje od trećine poznaje ili je bilo u bliskom prijateljskom odnosu sa osobom sa intelektualnom ometenošću, 19,6% je imalo iskustvo zajedničkog obavljanja profesionalnih aktivnosti (radno mesto), a 17,1% je izrazilo želju, pre ispitivanja, da aktivno učestvuje u programima tretmana namenjenim ovim osobama. I u ovom istraživanju je, kao i u prethodnom (Yazbeck et all., 2004), utvrđena korelacija između pozitivnih stavova i nezavisnih varijabli kao što su: tip profesije (budući socijalni radnici i psiholozi su pokazali veću naklonost prema socijalnoj integraciji ovih osoba u odnosu na studente drugih fakulteta), neki vid prijateljstva sa osobama sa IO (značajnost je posebno ispoljena na podskali Lična prava; ova grupa ispitanika se izdvojila i u odnosu na stepen zalaganja za poštovanje ljudskih prava osoba sa IO), istovetno radno okruženje i iskustvo proisteklo iz različitih vrsta socijalnih odnosa. Jedan od opštih zaključaka autora ovog istraživanja je i taj da dobijeni rezultati ne odslikavaju verno sliku socijalnih odnosa između većinske populacije i manjinskih grupa, poput one koju čine osobe sa intelektualnom ometenošću, u Japanu. Oni smatraju da su studenti znatno više pozitivno orijentisani i opredeljeni za aktivan razvoj savremenih trendova u socijalnim odnosima, nego što je slučaj sa starijim članovima zajednice, koji su često opterećeni tradicionalnim, kulturološkim i verskim barijerama (Horner-Johnson et all., 2002).

Inicirani činjenicom da je u Kini sredinom protekle decenije otpočeo proces inkluzivnig obrazovanja za decu sa intelektualnom ometenošću, Hampton i Xiao (Hampton i Xiao, 2008) su po uzoru na slična istraživanja obavljena u Americi i Japanu (Antonak & Harth 1994; Yazbeck et al. 2004., prema Hampton i Xiao, 2008), primenjujući istu metodologiju, izvršili procenu stavova prema osobama sa IO, polazeći od pretpostavke da bi uspešnost inkluzije mogla u velikoj meri zavisiti upravo od tih stavova. Uzorkom su obuhvatili 534 studenta, oba pola (ispitanice ženskog pola su bile znatno zastupljenije), uzrasta od 18 do 32 godine. Uzorak je bio podeljen prema kriterijumu akademske orijentacije na podgrupu koja je studirala Pedagoški fakultet i grupu koja se edukovala u oblasi specijalne edukacije. Kao kontrolne varijable korišćene su: učestalost kontakata između ispitanika i osoba sa IO, eventualna bliskost u međusobnim socijalnim kontaktima i nivo stečenog znanja i informacija o problemu intelektualne ometenosti. Na osnovu dobijenih globalnih rezultata, autori su zaključili da ne postoji pozitivna korelacija između karaktera stavova i hronološkog uzrasta ispitanika i pola. Nasuprot ovom nalazu, akademsko usmerenje, stečeno znanje, frekvencija kontakata i bliskost su bili u pozitivnoj korelaciji sa sve četiri subskale MRAI, mada statistička značajnost nije potvrđena u visokom stepenu. Studenti specijalne edukacije su imali pozitivnije stavove od svojih kolega koji su se spremali za rad u obrazovanju sa tipičnom populacijom. Identične tendencije su pokazali i ispitanici koji su ostvarili bliže kontakte i bolje upoznale osobe sa intelektualnom ometenošću.

Po mišljenju autora, dobijeni rezultati se u velikoj meri poklapaju sa rezultatima sličnih istraživanja u Australiji (Yazbeck et all., 2004) i Japanu (Horner-Johnson et all., 2002). Pored navedenog, njihov opšti zaključak odnosi se na nedovoljnu pouzdanost MRAI (sa izuzetkom subskale Socijalna distanca), jer smatraju da se ovim instrumentom mogu meriti samo opšti trendovi u stavovima prema osobama sa intelektualnom ometenošću, ali da se ne mogu izdvojiti neki specifični aspekti koji su veoma važni za sticanje jasnog uvida u ovaj problem. Prema njima, osnovni razlog ograničene pouzdanosti ovog mernog instrumenta jesu kulturološke razlike koje postoje između kineskog i drugih zapadnih društava. U Kini deca sa IO najčešće žive sa roditeljima ili rođacima, retko u državnim institucijama ili nekim savremenijim tipovima stanovanja, što je u Americi već postalo standardni oblik socijalne brige. Pored toga, socio-kulturni ambijent i tradicija nameću vaspitanje po kome pojedinac treba da doprinosi celokupnoj zajednici, zanemarujući pri tom individualne potrebe i želje, pa je moguće da upravo zbog toga ispitanici nisu bili u mogućnosti da daju objektivne odgovore na subskali Lična prava (Hampton i Xiao, 2008).

Tezu da u formiranju socijalnih stavova začajnu ulogu imaju parametri kao što su socio-kulturni, ekonomski i politički diskurs, potvrđuju i rezultati komparativnog procene stavova adolescenata u Švedskoj i Velikoj Britaniji. Viši nivo socijalne participacije osoba sa IO, mogućnosti češćih kontakata sa populacijom tipičnog razvoja, manje izražene predrasude i veći stepen tolerancije, smatraju se ključnim faktorima koji su doprineli pozitivnijem odnosu ispitanika u Švedskoj, u odnosu na njihove vršnjake u Britaniji (Hastings et all., 1998). Međutim, treba istaći činjenicu da i u tehnološki visoko razvijenim zemljama, kao što je Japan, kulturološki kontekst i krut tradicionalan okvir, mogu imati mnogo veći uticaj na socijalne odnose i stavove. Ispitivanjem 375 roditelja dece tipičnog razvoja, utvrđeno je presudan efekat nedovoljnog poznavanja fenomena i etiologije intelektualne ometenosti. Oni ispitanici, koji su poreklo ove pojave vezivali isključivo za hereditet, imajući u vidu činjenicu da u svojoj porodici nemaju osobe sa IO, ispoljili su značajno negativniji odnos prema ovoj populaciji u odnosu na druge ispitanike koji su bolje poznavali etiologiju ovog stanja (Tachibana, Watanabe, 2003).

Do sličnih zaključaka došlo se i jednim empirijskim istraživanjem u Kuvajtu koje je imalo za cilj da proceni uticaj većeg nivoa informisanosti o problemu intelektualne ometenosti, kao i frekventnijih kontakata sa osobama sa IO kroz primenu dodatne edukacije iz oblasti socijalnog rada. Istraživanjem je obuhvaćen 61 student Koledža za društvene nauke. Uzorak je podeljen na eksperimentalnu grupu (studenti koji su pohađali pomenuti kurs) i kontrolnu, koja je pohađala slične specijalizovane kurseve, ali za populaciju bez ometenosti. Kao merni instrument primenjen je MRAI. Dobijeni rezultati su pokazali tendenciju ka negativnom odnosu prema osobama sa IO, kao i to da nije bilo statistički značajnih razlika između prosečnih rezultata u inicijalnoj i finalnoj etapi istraživanja. Ni jedna od korišćenih kontrolnih varijabli (hronološki uzrast, pol, materijalni status, poznanstvo sa osobom sa IO, frekvencija kontakata, bliskost sa ovim osobama, prethodno poznavanje problema intelektualne ometenosti) nije bila u statistički značajnoj korelaciji sa nivoom pozitvnosti procenjenih stavova (Salih, Al Kandari, 2007). Ovaj nalaz, autori su doveli u vezu sa krutim tradicionalnim uverenjima koja egzistiraju u zatvorenim društvima kao što je Kuvajt, kao i uko-

renjenim religijskim shvatanjima, često prožetim stavom da je prisustvo osobe sa IO u porodici volja Boga. Socijalne implikacije ovakvih shvatanja ogledaju se u segregaciji ovih osoba koja traje decenijama, kao i otporom prema bilo kojoj vrsti socijalne inkluzije i autonomnosti osoba sa IO (Salih, Al Kandari, 2007). Polazeći od pretpostavke da bi značajne političke, socijalne i kulturološke razlike koje postoje između kuvajtskog i američkog društva mogle biti prepreka u primeni MRAI, isti istraživači su realizovali nov istraživački projekat (Al Kandari, Salih, 2008). Suštinska promena je napravljena u oblasti metodologije. Naime, za potrebe ponovljenog istraživanja adaptirali su orginalnu verziju skale, tako što su modifikovali 22 pitanja (zadržano je 7 autentičnih), vodeći računa da ona sadržajno odgovaraju orginalnim ajtemima. U uzorak su uključili 564 studenta sa šest različitih univerziteta u Kuvajtu (koledž za teologiju, tehnologiju, ekonomiju, društvene nauke i edukaciju). Nažalost, rezultati su bili gotovo identični u odnosu na prethodno dobijene (Salih, Al Kandari, 2007). Opšti trend negativnog odnosa prema osobama sa intelektualnom ometenošću je i ovog puta ispoljen na sve četiri subskale. Samo ispitanice koje su imale priliku da češće kontaktiraju sa ovim osobama su imale statistički značajno pozitivnije stavove u odnosu na ostatak uzorka. Autori zaključuju da je ukorenjena socijalna stigma (još uvek je socijalno prihvatljiv opšti stav društva da bi porodice koje imaju decu sa IO trebalo same o njima da se brinu i da ih „drže dalje od javnosti"), nedovoljna dinamika implementacije zakonske regulative o inkluzivnom obrazovanju (donesena 1996. godine), kao i već pomenuta religiozna uverenja i stavovi ključ ovog problema (Al Kandari, Salih, 2008).

Ovde bismo naglasili da religijska opredeljenost i ubeđenja mogu biti i stimulativni prediktor pozitivnog odnosa i prihvatanja osoba sa IO. Istraživanje koje je imalo za cilj procenu stavova studenata specijalne edukacije prema inkluziji dece sa intelektualnom ometenošću u redovan sistem školovanja, pokazalo je da religiozni studenti imaju znatno pozitivniji odnos prema ovom procesu, kao i viši nivo samosvesti u pogledu efikasnosti vlastitog rada sa ovom decom od nereligioznih kolega (Lifshitz, Glaubman, 2002).

Naučna istraživanja čiji je globalni cilj procena vrste i strukture stavova populacije tipičnog razvoja koje oni zauzimaju prema osobama sa intelektualnom ometenošću, kao i unapređenje mernih instrumenata kojima bi se ona realizovala, ogleda se u praktičnim implikacijama u procesu specijalne edukacije i rehabilitacije. Sve ove procene utemeljene su na teorijskim osnovama koje pronalazimo u bazičnoj literaturi, a odnose se na činjenicu da menjajući svoje stavove, menjamo i svoje ponašanje u odnosu na određenu pojavu. Rani stavovi prema osobama sa IO su uglavnom odslikavali stereotipne obrasce u mišljenju, sklonost ka generalizaciji u ocenama njihovih sposobnosti i karakteristika ličnosti, zanemarujući njihovu individualnost. Praksa da im se proizvoljno pripisuju pozitivne ili negativne osobine potiče od nedovoljnog poznavanja ovog fenomena. Zbog toga se obrazovanje u oblasti specialne edukacije i rehabilitacije, primenom odgovarajućih programa, kao i aktivnijim odnosom akademskih institucija, smatra ključnim za izmenu aktuelnih stavova. Pozitivne promene mišljenja onih koji su profesionalno usmereni na ovu populaciju, ali i ostatka društva, bi trebalo da doprinesu energičnijim aktivnostima u pružanju potrebnih usluga i podrške ovim osobama (Antonak, Livneh, 2000).

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak, mesto i vreme istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja formiran je uzorak kojim je obuhvaćeno 678 studenata Univerziteta u Beogradu, oba pola, čiji se raspon godina kretao između 18 i 34. Polazeći od pretpostavke da bi tip profesije za koju su se opredelili, iskustvo, kao i učestalost kontakata sa osobama sa IO, mogle biti značajne varijable u formiranju stavova prema ovoj populaciji, opredelili smo se za ispitivanje studenata sledećih fakulteta: Medicinskog fakulteta, Filozofskog fakultet – Odeljenja za psihologiju, Filološkog fakultet; Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Učiteljskog fakulteta; Ekonomskog fakultet, Fakulteta političkih nauka, Fizičkog fakultet, Hemijskog i Elektrotehničkog fakulteta.

Istraživači su neposrednu procenu izvršili na matičnim fakultetima, u periodu školske 2007/2008. godine.

Tabela 1 - Distribucija ispitanika prema fakultetima

FAKULTET	Frekvenca	%
etf	55	8.1
pmf	27	4.0
fasper	106	15.6
psihologija	51	7.5
uciteljski	56	8.3
politicke	75	11.1
filoloski	102	15.0
medicinski	103	15.2
ekonomski	103	15.2
Total	678	100.0

Na osnovu uvida u Tabelu 1., možemo zaključiti da je u našem uzorku najviše participiralo studenata Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (FASPER) i oni su činili 15,6% ukupnog uzorka, dok su najmanje (4%) bili zastupljeni studenti koji se edukuju u oblasti prirodno-matematičkih nauka (Fizički fakultet i Hemijski fakultet).

Tabela 2 - Prosečne vrednosti starosti ispitanika u uzorku

	N	Minimum	Maksimum	AS	SD
godine ispitanika	672	18	34	19.53	1.838

Analizom Tabele 2. uočava se da je prosečna starost ispitanika u našem istraživanju bila 19, 53 godine (SD=1,83).

Tabela 3 - Distribucija ispitanika sa ometenošću

OMETENOST	Frekvenca	%
nema	673	99.3
telesni invalid i hronicna oboljenja	3	0.4
oštećenja vida	2	0.3

Tabela 3 prikazuje da najveći broj studenata u ovom uzorku pripada populaciji tipičnog razvoja, kao i to da su 0,7% ispitanih osobe sa nekim oblikom ometenosti.

Tabela 4 - Distribucija ispitanika prema prisustvu osobe sa ometenošću u njiihovim porodicama

ROĐAK	Frekvenca	%
nema	603	94.8
telesni invalidi i hronicna oboljenja	4	0.6
oštećenje sluha	2	0.3
oštećenje vida	5	0.8
intelektualna ometenost	10	1.6
razvojni poremećaji	2	0.3
ostali	10	1.6

Najveći broj naših ispitanika (94,8%), nema u svojoj porodici osobe sa bilo kojim tipom ometenosti. U ostatku uzorka, najbrojniju grupu ispitanika predstavljaju oni čiji rođaci imaju neki tip oštećenja vida (Tabela 4).

Tabela 5- Distribucija ispitanika prema iskustvu u radu i kontaktima sa osobama sa ometenošću

ISKUSTVO	Frekvenca	%
nema	668	99.3
telesni invalidi i hronicna oboljenja	3	0.4
oštećenje vida	1	0.1
ostali	1	0.1

Na osnovu pregleda Tabele 5, možemo zaključiti da gotovo svi studenti (99,3%) čije smo stavove procenjivali nemaju neposredno iskustvo sa osobama sa IO.

Tehnika istraživanja

Stavovi prema osobama sa intelektualnom ometenošću ispitani su Inventarom za procenu stavova prema osobama sa intelektualnom ometenošću (*Mental Retardation Attitude Inventory*, Antonak & Harth, 1994).

Inventar za procenu stavova prema osobama sa intelektualnom ometenošću (u daljem tekstu će se koristiti engleski akronim za Inventar – MRAI) sastavljen je od 29 ajtema koji su svrstani u četiri podskale: Integracija-Segregacija, Socijalna distanca, Lična prava i Suptilno neprijateljstvo. Podskala Integracija-Segregacija obuhvata sedam ajtema koji ispituju odnos prema inkluziji i ekskluziji osoba sa intelektualnom ometenošću u odnosu na različite segmente života u zajednici (npr. „Trebalo bi da integrišemo ljude sa MR i bez MR u isti komšiluk“ ili „Školske vlasti ne bi trebalo da stavljaju decu sa MR i decu bez MR u iste razrede“). Podskala Socijalne distance predtavlja grupu ajtema kojom se ispituje prisustvo ili odsustvo spremnosti ispitanika da na različite načine uspostavljaju socijalne odnose sa osobama sa IO (npr. „Rado bih prihvatio/la da moje dete ima bliskog prijatelja sa MR“ ili „Radije ne bih pozvao/la osobu sa MR na večeru sa mojim prijateljima bez MR“). Podskala Lična prava sastoji se od sedam ajtema kojima se procenjuje stav prema ličnim pravima onih osoba koje su sklone ideji da bi

osobe sa IO trebalo izdvojiti iz zajednice (npr. „Da sam ja stanodavac želeo bih da sam biram svoje podstnare, čak iako bi to značilo da u tom slučaju mogu da izdajem stan samo osobama bez MR“ ili „Bez obzira na svoja lična uverenja direktor privatnog obdaništa bi trebalo da prima decu sa MR“). Četvrta podskala, čiji je naziv u slobodnom prevodu Skala suptilnog neprijateljstva (orginalan naziv Derogatory beliefs) sastoji se od sedam ajtema koji odslikavaju afektivni aspekt odnosa prema osobama sa intelektualnom ometenošću (npr. „U istoj socijalnoj situaciji osoba sa MR se ne snalazi tako dobro kao osoba bez MR“ ili „Osobe sa MR još uvek nemaju onaj nivo samokontrole koji je potreban da bi u socijalnom smislu bile izjednačene sa osobama prosečne inteligencije“).

Skala MRAI je Likertovog tipa. Stepen slaganja sa tvrdnjom iznetom u svakom ajtemu označava se ocenom od 1 do 6. Ocene imaju sledeća značenja:

1 – Apsolutno se ne slažem
2 – Uglavnom se ne slažem
3 – Donekle se ne slažem
4 – Donekle se slažem
5 – Uglavnom se slažem
6 – U potpunosti se slažem

Ispitivanje je realizovano tako što je svaki ispitanik dobio upitnik za popunjavanje demografskih podataka (pol, godine starosti i fakultet, informaciju o tome da li imaju neki oblik ometenosti, da li u svojim porodicama imaju osobu sa nekim tipom ometenosti, kao i to podatak o eventualnom iskustvu u radu sa ometenim osobama), upitnik MRAI i uputstvo za njegovo popunjavanje. Pored pisane forme, date su i usmene preporuke o tehnici popunjavanja upitnika, kao i informacije da je ispitivanje anonimno i dobrovoljno.

U statističkoj obradi podataka korišćena je deskriptivna statistika, kao i koeficijenti korelacije.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA SA DISKUSIJOM

Tabela 6 – Distribucija prosečnih skorova studenata različitih fakultet na subskali Inegracija/segregacija

fakulteti	N	AS	SD
etf	55	3.5247	.94843
pmf	27	3.2540	.91072
fasper	106	3.6992	.87013
psihologija	51	3.5864	.83107
uciteljski	56	3.2985	.86630
politicke n.	75	3.8343	.90748
filoloski	102	3.4809	.99799
medicinski	103	3.4286	1.12361
ekonomski	103	3.2806	1.04526
Total	678	3.5031	.97957

U tabeli 6. su prikazani rezultati koji pokazuju sa su na subskali Integraija/segregacija dobijeni neujednačene vrednosti prosečnih skorove između studenata koji se edukuju u različitim naučnim oblastima. Najviše prosečne skorove imaju studenti Fakulteta političkih nauka a najniže studenti Prirodno-matematičkog fakulteta. Međutim, naknadnom statističkom analizom, nije utvrđena statistički signifikantna razlika u stavovima studenata različite akademske orijentacije na ovoj subskali, što je u suprotnosti sa rezultatima drugih istraživača (Hampton i Xiao, 2008.; Horner-Johnson et all., 2002.; Rice, 2009) i pretpostavkama da bi studenti koji su opredeljeni da ubuduće rade sa osobama sa IO, kao i studenti pomažućih profesija, trebalo da imaju pozitivniji odnos prema ovoj populaciji. Ipak, možemo zaključiti da svi ispitanici našeg uzorka imaju umereno pozitivan odnos prema ideji socijalne integracije osoba sa IO, što se poklapa sa nalazima drugih istraživača koji navode da su osobe sa višim nivoom obrazovanja i mlađeg hronološkog uzrasta po pravila pozitivnije orijentisane ka savremenim socijalnim odnosima i prihvatanju različitosti u društvu, u odnosu na ostale članove zajednice (Yazbeck et all., 2004).

Tabela 7 - Distribucija prosečnih skorova studenata različitih fakultet na subskali Socijalna distanca

fakulteti	N	AS	SD
etf	55	4.7159	.85610
pmf	27	4.7824	.78339
fasper	106	5.1408	.80144
psihologija	51	5.0868	.67341
uciteljski	56	4.7946	.95478
politicke	75	5.1138	.62518
filoloski	102	4.9060	.89273
medicinski	103	4.8968	.86698
ekonomski	103	4.5376	.83318
Total	678	4.8924	.84237

Na osnovu dobijenih prosečnih vrednosti, kao i dodatne analize Scheffe testovima, došli smo do zaključka da najviše skorove na ovoj subskali imaju studenti Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (Fasper), a najniže studenti Ekonomskog fakulteta, dok su studenti ostalih fakulteta međusobno slični u svojim stavovima prema osobama sa IO. Iako dobijene razlike nisu statistički značajne, ovi nalazi potvrđuju da su i u našoj sredini varijable poput iskustva, prethodnog znanja u ovoj oblasti, kontakti sa osobama sa IO, kao i profesinalno opredeljenje veoma značajne u smanjenju socijalne distance između ovih osoba i populacije tipičnog razvoja.

Tabela 8 - Distribucija prosečnih skorova studenata različitih fakultet na subskali Lična prava

fakulteti	N	AS	SD
etf	55	4.3818	.76292
pmf	27	4.5979	.73170
fasper	106	4.6287	.77652
psihologija	51	4.8218	.59097
uciteljski	56	4.5051	.74503
politicke	75	4.7415	.71083
filoloski	102	4.7236	.76879
medicinski	103	4.5895	.81249
ekonomski	103	4.3900	.76298
Total	678	4.5963	.76266

Pregledom prosečnih skorova može se utvrditi da studenti Psihologije imaju najviše skorove, dok su studenti Elektro-tehničkog fakulteta najmanje pozitivno opredeljeni u svojim stavovima na subskali Lična prava. Veću sklonost ka zalaganju za poštovanje individualnih prava, koju su ispoljili dominantno studenti Psihologije, možemo dovesti upravo u vezu sa tipom profesije za koju se edukuju. Međutim, iako se pregledom Tabele 8. uočavaju razlike u stavovima, njihova statistička značajnosti nije potvrđena. Sličan nalaz dobili su i istraživači u Kini i taj rezultat su sagledali u kontekstu socio-kulturnih barijera i ograničenja koja nameće tradicija (Hampton i Xiao, 2008).

Tabela 9 - Distribucija prosečnih skorova studenata različitih fakultet na subskali Suptilno neprijateljstvo

fakulteti	N	AS	SD
etf	55	3.5221	.79929
pmf	27	3.6032	.74054
fasper	106	3.4735	.78144
psihologija	51	3.8739	.77283
uciteljski	56	3.3393	.83990
politicke	75	3.5921	.86116
filoloski	102	3.5605	.78971
medicinski	103	3.4549	.88375
ekonomski	103	3.4424	.78438
Total	678	3.5204	.81721

Analizom dobijenih rezultata, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika (na nivou od 0,05; vidi Tabelu 10.) u pogledu procenjenih stavova studenata na subskali Suptilno neprijateljstvo. Moguće je da se ova distinkcija ispoljila kao posledica činjenice da ova grupa pitanja proverava uverenja i potencijalna ponašanja koja su po svojoj prirodi uglavnom veoma decidna i teško promenljiva.

Tabela 10 – Statističke značajnost razlika na subskalama MRAI između različitih fakulteta

	F	df	Sig.
INTEGR	2.99	8. 669	0.00
SOC_DIS	5.12	8. 669	0.00
PRI_RIGH	2.93	8. 669	0.00
DER_BEL	1.94	8. 668	0.05

Rezultati našeg istraživanja nisu potvrdili povezanost uticaja pola i nivoa prisutnosti pozitivnih stavova ispitanika, što je u skladu sa većinom pomenutih istraživanja u uvodnom delu. S obzirom da je ujednačenost unutar našeg uzorka u odnosu na druge kontrolne varijable koje smo primenili, bila veoma izražena, nismo bili u mogućnosti da utvrdimo stepen i kvalitet njihovog potencijalnog uticaja na formiranje stavova studenata Univerziteta u Beogradu.

Na osnovu pregleda svih rezultata ovog istraživanja, može se zaključiti da postoji visok stepen ujednačenosti stavova naših ispitanika prema osobama sa IO, kao i to da, osim u slučaju nalaza na subskali Derogatory Beliefs (Tabela 10.), tip profesije za koju se oni edukuju, nije imao značajniji uticaj na definisanje tih stavova. Skloni smo da razloge ovog nalaza sagledamo i u kontekstu optimalne primene MRAI skale u našoj sredini. Moguće je da zbog socio-kulturoloških razlika postoje ograničenja primene ovog instrumenta čiji koncept zanemaruje specifičnosti socijalnog ambijenta, u kome se merenje vrši. Do sličnih zaključaka došli su drugi istraživači u čijim sredinama se socijalne, političke, ekonomske i dr. prilike znatno razlikuju od onih koje su aktuelne u SAD (Hampton i Xiao, 2008.; Al Kandari, Salih, 2008).

LITERATURA

1. Al-Kandari, H. Y., Salih, F. A. (2008). Adapting Antonak and Harth's Mental Retardation Inventory for Kuwait's Culture, Digest of Middle East Studies. vol. 17.No. 1, pp. 1-31.
2. Antonak. R.F. (1982). Development and Psychometric Analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. Jurnal of Applied Rehabilitation Counseling,13(2)22-29.
3. Antonak R.F., Livneh H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities, Disability and rehabilitation, Vol. 22, no. 5, pp. 211-224.
4. Brojčin B.(2008). Stavovi dece tipičnog razvoja prema vršnjacima s intelektualnom ometenošću: u Zbornik radova: „U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi", Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD, Beograd, str. 251-266.
5. Hanak N., Dragojević N. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju, Istraživanja u defektologiji, Defektološki fakultet, str. 13-22.
6. Hampton N.Z., Xiao F. (2008). Psychometric properties of the Mental Retardation Attitude Inventory-Revised in Chinese college students, Journal of Intellectual Disability Research,Vol. 52, part 4, pp 299–308.
7. Horner-Johnson W., Keys C., Henry D., Yamaki K., Oi F., Watanabe K., Shimada H., Fugjimura I.(2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability, Journal of Intellectual Disability Research, Vol.46, Part 5. pp. 365-378.

8. Hastings R.P., Graham S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes and frequency of contact, Educational Psychology 15 (2), pp. 149 – 159.
9. Hastings, R. P., Sjostrom, K. E. & Stevenage, S. V. (1998). Swedish and English adolescents' attitudes toward the community presence of people with disabilities. Journal of Intellectual Disability Research. vol.42, Part 3, pp. 246-253.
10. Krajewski J., Flaherty T. (2000). Attitudes of High School Student's Toward Individuals with Mental Retardation, Mental Retardation, Vol.38 (2), pp. 154-62.
11. Laws, G., Kelly, E. (2005). The *Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools* towards Peers with Physical or *Intellectual Disabilities*. International Journal of Disability, Development and Education. vol. 52, No. 2, pp. 79–99.
12. Lifshitz, H., Glaubman, R. (2002). Religious and secular students' efficacy sense of self-and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs, Journal of Intellectual Disability Research. vol. 46, part 5. pp. 405-418.
13. Matejić-Đuričić, Z., Đuričić, M. (2007). Socijalni stavovi studenata prema ometenima. I naučni skup "Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji". Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. CIDD, Beograd, str. 87-106.
14. Nagata K.K. (2007). The measurement of the Hong Kong-based „ Baseline Survey of Student's Attitudes toward people with a Disabillity: cross-cultural validation in Lebanon, International Journal of Rehabilitation Research, Vol. 30 (3) pp. 239-41.
15. Najman Hižman, E., Leutar, Z., Kancijan, S. (2008). Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj prema usporedbi s Europskom unijom. Socijalna ekologija. Zagreb, vol.17, No.1, str. 71-93.
16. Rice, C. J. (2009). *Attitudes* of Undergraduate Students Toward People with *Intellectual Disabilities:* Considerations for Future Policy Makers, College Student Journal. vol. 43, Issue 1, pp. 207-215.
17. Rot N. (2004). Opšta psihologija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
18. Salih, F. A., Al-Kandari, H. Y. (2007). Effect of a Disability Course on Prospective Educators Attitudes Toward Individuals with Mental Retardation, Digest of Middle East Studies. vol. 16, No. 1, pp.12-29.
19. Smith S.M., Fabrigar L. R., Macdougall B., Wiesenthal N. (2008) The role of amount, cognitive elaboration, and structural consistency of attitude-relevant knowledge in the formation of attitude certainty, European Journal of Social Psychology, 38, pp. 280–295.
20. Tachibana T., Watanabe K. (2003). Schemata and Attitudes Toward Persons with Intellectual Disabilities, Psychological Reports, Vol. 93 (3 pt 2), pp. 1161-72.
21. Toward M.A., Wilton K.M., Vakilirad T. (1993). Children's Attitudes toward Peers with Intellectual Disabilities, Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 37 (Pt.4), pp. 405-11.
22. Yazbeck, M., McVilly, K., Parmenter, T. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities. Journal of Disability Policy Studies. vol. 15, No 2, pp. 97-111.
23. Yuker. H.E. (1994). Variables that Influence Attitudes Toward People with Disabilities: Conclusions form the Dana. Journal of Social Behavior and Personality. 9(5) pp. 3-22.

ATTITUDES TOWARD SOCIAL PARTICIPATION OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Svetlana Kaljača, Nenad Glumbić, Ivona Milačić-Vidojević
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

Attitudes can be determined as a system of estimation, feelings and tendencies toward certain persons or phenomena. They can be either positive or negative, depending on various factors such as educational level, social and cultural context, life experience, and profession.

The objective of this research was to estimate the attitudes of students toward persons with intellectual disability in four domains: integration-segregation, social distance, private rights and derogatory beliefs.

The sample consisted of 678 students, of both sexes, who attended different faculties at the University of Belgrade. Their attitudes were assessed by Mental Retardation Attitude Inventory.

The results obtained revealed a significant difference between students who attended different faculties regarding their attitudes toward these persons in all estimated fields of social participation.

Key words: intellectual disability, students, attitudes

UDC 376.1-056.26/.36
364-056.26/./36

ZNAČAJ EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA SOCIJALNIH STAVOVA U PLANIRANJU DRUŠTVENE BRIGE PREMA OSOBAMA SA OMETENOŠĆU

Sanja Dimoski
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Ovaj rad se bavi analizom savremenih empirijskih istraživanja stavova prema osobama sa ometenošću u našoj sredini i inostranstvu. Značaj savremenih istraživanja je kritički diskutovan, poređeni su rezultati istraživanja u našim i inostranim uslovima. Naročito su diskutovani opšti metodološki problemi ove oblasti i specifčni uslovi u našoj sredini. Analizirani su i rezultati stavova prema procesima koji vode ravnopravnom uključenju ovih osoba u društvo (npr. prema obrazovnoj inkluziji). Podcrtan je značaj izučavanja socijalnih stavova u okviru socijalnog modela ometenosti. Naglašena je potreba sprovođenja empirijskih istraživanja socijalnih stavova u proceni savremenih društvenih uslova u kojima se kreću osobe sa ometenosšću i bez nje. Empirijska istraživanja imaju naročit značaj u proceni društvenog pozicioniranja osoba sa ometenošću i planiranju društvene brige koja bi obezbedila potpunu uključenost osoba sa ometenošću u društvo.

Ključne reči: empirijska istaživanja socijalnih stavova, društvena briga, socijalni model ometenosti;

UVOD

Društvena briga prema osobama sa ometenošću bila je deklarativan cilj u raznim razdobljima razvoja društva. Međutim, "briga" društva, često je bila izraz i diskriminacije osoba sa ometenošću (azili, oduzimanje građanskih prava, nasilne sterilizacije…). Pokazuje se da je davanje prava na ravnopravnost osobama sa ometenošću, u savremenom društvu, odraz razvijenosti samog društva. Položaj osoba sa ometenošću može biti i svojevrsna dijagnoza društva, preovlađujućih odnosa i stepena razvijenosti.

Proces, suprotnog smera, takođe prisutan u savremenom društvu je marginalizacija. Ona predstavlja (Sgroj, 1988. prema: Milosavljević, Jugović, 2009. str. 11) slabljenje veza između pojedinca i društva što podrazumeva: isključenje iz radnog života (npr. nezaposlenost), isključenje iz potrošačkog društva (npr. siromaštvo), isključenje iz društva „normalnih" (npr. usamljenost) i isključenje iz mehanizama upotrebe vlasti i uticaja (npr. „kulturna marginalizacija"). Kao što se vidi,

sve navedene, pored nekih drugih osobenosti procesa marginalizacije, važe za grupu osoba sa ometenošću.

Danas, sa razvojem socijalnog modela ometenosti, koji je posledica angažovanja samih osoba sa ometenošću i njihove bar delimične ekonomske nezavisnostist stvaraju se uslovi za kvalitatativnu promenu pozicije ove grupe ljudi u društvu. Socijalni model ometenosti, u vreme kada je nastajao, bio je plodotvorni novi pristup pitanjima ometenosti, ali i kritika dotadašnje društvene prakse. Tek krajem 20. veka, kroz zakonodavne forme u mnogim zemljama Zapada omogućeno je potpuno pravo na izbor osobama sa ometenošću ili roditeljima dece sa ometenošću kada je reč o mnogim krucijalnim životnim pitanjima (tip školovanja, izbor zanimanja i sl.).

Socijalni model ometenosti premešta fokus sa individue na društvo i njegove institucije. Ometenost je socijalno definisana i tretira se kao socijalno proizveden problem (Radoman, 2003. str. 23). Društvo stvara socijalne prepreke za ravnopravnu uključenost osoba sa ometenošću u okruženje. Mentalne prepreke podrazumevaju negativne stavove društva, stereotipe, netoleranciju prema drugačijima, predrasude. Tomas (Thomas, 2002. str. 76) smatra da se radi o određenoj vrsti društvene represije i nasilja koje se vrši nad osobama sa ometenošću kao manjinskom grupom. Prepreke koje društvo stavlja pred osobe sa ometenošću ih onemogućavaju da preuzmu uobičajene socijalne uloge (npr. ulogu zaposlene osobe) i tako učestvuju u socijalnim aktivnostima.

Ovakav, prilično radikalan preokret u tretiranju ometenosti, izvlači ometenost iz konteksta mehanicističkog, dehumanizovanog pristupa pojedincu, te prevazilazi pojednostavljeno bavljenje samo pojedincem sa ometenošću. Ovaj model je interakcionistički. Ometenost se ne izučava kao fenomen koji pripada samo osobi sa ometenošću, ometenost nije dominantna karakteristika njenog funkcionisanja. Polje izučavanja postaje i socijalna sredina, zapravo socijani kontekst u kojem se kreću osobe sa ometenošću i one bez ometenosti.

Nauka daje svoje doprinose u društvenoj brizi prema ovoj grupi ljudi. Ovi doprinosi se tiču zaključaka koje bi trebalo izvoditi iz empirijskih istraživanja koja se bave osobama sa ometenošću. Kompatibilne sa socijalnim modelom ometenosti, humanističke nauke se, u svojim empirijskim istraživanjima ne bave samo osobama sa ometenošću, već, sve više, okruženjem u kojem se kreću osobe bez i one sa ometenošću. Ispitivanje socijalnih stavova prema osobama sa ometenošću vredan je doprinos daljem razvoju socijalnog modela ometenosti, naročito u našoj sredini.

Značaj empirijskih istraživanja socijalnih stavova prema osobama sa ometenošću je višestruk. Razvojem socijalnog modela ometenosti okruženje postaje ravnopravna tema izučavanja u tretiranju ometenosti. To podrazumeva bavljenje najrazličitijim aspektima socijalnog okruženja – od opštih socio-ekonomskih uslova u društvu, ekonomske razvijenosti društva, preovlađujućih sistema vrednosti, socijalnih stavova, preko zakonodavstva, uslova školstva, zdravstva, pa i mogućnosti zadovoljavanja psiholoških potreba pojedinca. Mnogi autori uviđaju važnost pitanja socijalnih stavova prema ometenima za sve naredne korake u prevazilaženju njihove diskriminacije. Matejić-Đuričić smatra da je eliminisanje predrasuda prema ometenima uslov bez koga ne može biti uspešne inkluzije (2006. str. 127). Socijalni stavovi prema osobama sa ometenošću mogu biti jedan

od dobrih indikatora i opšte razvijenosti društva. Za praksu društvene brige je najvažnija okolnost da procena socijalnih stavova prema osobama sa ometenošću predstavlja neophodan početni uvid od kojeg se kreće u složenom i dugotrajnom procesu stvaranja uslova za suštinsku ravnopravnost osoba sa ometenošću.

METODOLOŠKE OSOBENOSTI I TEŠKOĆE U IZUČAVANJU STAVOVA PREMA OSOBAMA SA OMETENOŠĆU

Izučavanje socijalnih stavova, pa tako i stavova prema osobama sa ometenošću, odlikuje niz osobenosti, kao i određene metodološke teškoće koje prate ovaj vid istraživanja.

Inostrana i domaća istraživanja stavova prema osobama sa ometenošću kao instrumente koriste isključivo skale za merenje stavova. Može se reći da je proučavanje stavova putem skala procene stava još uvek metod sa najmanje metodoloških slabosti i najviše primenjivana tehnika. Naši autori, Glumbić i sar. (2009. str. 270) procenjuju da je najkorišćenija skala za merenje stavova prema grupama osoba sa ometenošću, koja se navodi u literaturi Attitudes Towards Disabled Persons Scale, autora Yukera i saradnika konstruisana 1986. godine. Ovu, najviše korišćenu skalu, neki autori kritikuju zbog jednodimenzionalnosti merenja i mogućnosti davanja odgovora koji ukazuju na veće prihvatanje osoba sa ometenošću.

Iako omogućava zadovoljenje visokih metodoloških zahteva, korišćenje skala ne anulira jedan drugi neizbežan metodološki problem, a to je sklonost ispitanika da daju društveno poželjne odgovore. Ma koliko ispitivač obezbedio anonimnost ispitanika i poštovao sva metodološka pravila vezana za konstruisanje instrumenata koji se koriste da bi se ova tendencija smanjila na minimum, određeni faktori i dalje mogu provocirati ovu tendenciju. To mogu biti okolnosti i kontekst u kojem se odvija istraživanje, ali i faktori vezani za tendencije koje se tiču ličnosti ispitanika. Okolnosti vezane za uslove istraživanja ispitivač donekle može da kontroliše, ponekad koristeći i subskale koje mere tendenciju ka davanju društveno poželjnih odgovora. Ovu tendenciju možemo tumačiti, ne samo potrebom pojedinca da se pred drugima pokaže u dobrom svetlu, da bude prihvaćen i da se oseća članom grupe koja deli iste vrednosti i stavove (ili zadovoljavanjem gregarnog motiva), nego i sopstvenom, prilično izraženom potrebom da se i sam sebi predstavi u pozitivnom svetlu, kako bi održao svoj dobar self koncept i jačao svoje samopouzdanje. Stoga davanje društveno poželjnih odgovora možemo posmatrati kao daleki izdanak socijalizacije koja podrazumeva introjekciju spoljašnjih normi, ali i potiskivanje agresije i neprijateljstva prema drugima.

Kako domaći autori iz ove oblasti navode, što društvo postaje slobodnije, demokratičnije i više pluralistično, može se računati i na manje dejstvo ove tendencije (Havelka, Kuzmanović, Popadić, 1998. str. 114).

Sanford (po Rejk i Edkok, 1978. str. 115) govori o razlici između javnog i privatnog ispoljavanja predrasuda, a mi bismo rekli između društveno poželjnog i autentičnog ispoljavanja.

Ovde treba podsetiti na viđenje nekih autora koji govore o tome da predrasude prema osobama sa ometenošću samo menjaju formu svog ispoljavanja kako bi se zadovoljo pritisak ka socijalnoj i političkoj korektnosti (Brojčin, 2008. str. 262)

ili se inhibira njihovo ispoljavanje da bi se zadovoljili zahtevi javnog sektora koji transparentno propoveda jednakost.

Promišljanje o ovoj problematici, čini se još smislenije i nužnije u situacijama kada postoje indikatori, osnovane pretpostavke o tome da su stavovi prema nekim objektima stava negativni, pretpostavku koju moramo uzeti u obzir u izučavanju stavova prema osobama sa ometenošću. Pred istraživače se postavlja pitanje da li se putem skala za merenje stavova može u potpunosti anulirati potreba pojedinca za davanje društveno poželjnih odgovora, te da li je neophodno koncipirati i drugačije načine merenja stavova, prevashodno pomoću projektivnih tehnika.

Još jedna metodološka teškoća ispitivanja socijalnih stavova samo putem skala za merenje stavova jeste nemogućnost da se u dovoljnoj meri uključi i detektovanje nekonzistentnih stavova, a naročito nemogućnost da se „izmere" nesvesni delovi emotivnog reagovanja na objekat stava. Kada govorimo o emotivnom aspektu stava, kao i kada govorimo o ljudskim emocijama uopšte, možemo pretpostaviti izvestan resurs nesvesnih, iracionalnih afektivnih odgovora na objekat stava. Iracionalan afektivan odgovor na objekat stava može biti u suprotnosti sa svesnim, na znanju zasnovanim odnosom prema objektu stava, u suprotnosti sa svesnim namerama da se postupa u određenom pravcu, a može biti i u suprotnosti sa određenim delom svesnih emotivnih reakcija kao što je sažaljenje i sl. Stoga možemo pretpostaviti da postoji određeni nesklad i nehomogenost, ne samo između tri aspekta stava (saznajnog, konativnog i emotivnog) nego i ambivalencija unutar same emotivne komponente stava u koju se uključuju i iracionalna afektivna reagovanja. Ovakav složaj emocionalnog reagovanja na objekat stava, osobu sa ometenošću, jednim delom je nesvestan i samom ispitaniku nedokučiv. Pitanje je koliko je skalom za merenje stava prema osobama sa ometenošću moguće ispitati svu složenost odnosa pojednica prema ovoj grupi ljudi.

OSOBENOSTI ISTRAŽIVANJA STAVOVA PREMA OSOBAMA SA OMETENOŠĆU U NAŠOJ SREDINI I INOSTRANSTVU

Poređenje istraživanja stavova prema osobama sa ometenošću u našoj sredini i inostranstvu pokazuje niz, kako različitosti, tako i sličnosti.

Istraživačka delatnost ove oblasti u našoj sredini razvija se tek u poslednje vreme, više je razvijana oblast izučavanja stavova prema obrazovnoj inkluziji, nego specifično stavova prema osobama sa ometenošću. Izučavanja tavova prema osobama sa ometenošću, pa i stavova prema inkluziji nisu deo šireg, sistematski osmišljenog projekta čiji bi cilj bio ravnopravno uključenje ovih osoba u društvo i nisu motivisana praktičnim razlozima, već su uglavnom sporadična, vezana za naučna i akademska interesovanja i pojedinačna interesovanja istraživača.

Istraživanja stavova prema osobama sa ometenošću u našoj sredini karakteriše deskripitvan pristup i ona su uglavnom eksploratornog karaktera. U našoj sredini, naučna delatnost je usmerena, pre svega, na opis fenomena – stavova osoba bez ometenosti prema osobama sa ometenošću. U tome smislu, ovakva istraživanja, iako malobrojna, mogu imati veliki značaj u "skriningu" društvene atmosfere, proceni prepreka i mogućnosti stvaranja uslova za ravnopravno pozicioniranje ovih osoba u društvu.

Istraživanja inostranih autora uglavnom su eksperimentalnog tipa, te pretenduju da objasne fenomen – stavove prema osobama sa ometenošću izučavajući značaj određenih faktora u formiranju, održavanju i menjanju socijalnih stavova prema ovim grupama ljudi. Učestalo se bave istraživanjem uticaja stepena kontakta sa osobama sa ometenošću, iskustava u inkluzivnim obrazovnim sistemima, značaja različitih demografskih karakteristika ispitanika na formiranje, održavanje i menjanje stavova prema ovoj grupi ljudi i neretko su bazirana na teorijskim konceptima iz oblasti menjanja socijalnih stavova. Empirijska istraživanja se najčešće bave uticajem kontakta sa osobama sa ometenošću na menjanje stavova prema njima, uglavnom ukazujući na pozitivno dejstvo ovog faktora. Ipak, traba imati na umu rizik od pojednostavljenog tretiranja mogućnosti menjanja stavova prema ovoj grupi ljudi koje je ponekad prisutno u anglosaksonskoj istraživačkoj praksi svođenjem telorancije na naučenu radnju, a pozitivnih socijalnih stavova na željene oblike ponašanja koji se nagrađuju osećanjem pripadništva grupi koja propoveda ravnopravnost. Uočljivo je da se poslednjih godina, sve više sreću i komparativna istraživanja stavova u različitim sredinama, koja pokušavaju da otvaraju pitanja traganja za kulturološkim, i šire sredinskim faktorima u formiranju stavova.

Veliki broj inostranih istraživanja daje nekonzistentne podatke o značaju određenih varijabli za formiranje i menjanje stavova prema osobama sa ometenošću što vodi situaciji u kojoj je teško izvoditi zaključke. Ova činjenica, smatramo, ne mora imati veze samo sa različitošću metodoloških postupaka, odnosno korišćenja različitih skala za merenje stavova, nego i sa suštinskom teškoćom da se procene unutrašnji, netransparentni odnos pojedinca prema osobama sa ometenošću, odnos koji nije zasićen tendencijom ka davanju društveno poželjnih odgovora.

Istraživanja iz zapadnih zemalja uglavnom daju nalaze koji bi govorili u prilog postojanju tolerantnih i prihvatajućih stavova prema osobama sa ometenošću. Ipak, treba uzeti u obzir gore navođenu tezu o tome da se, pod pritiskom javnog sektora koji propagira prihvatanje drugačijih, stavovi prema osobama sa ometenošću modeluju u pravcu većeg prihvatanja, ali i mogućnosti da predrasude prema njima samo zadobijaju drugaćije forme izražavanja ili se inhibira njihovo izražavaje. Takođe, smatramo da je neophodno vršiti i produbljene kvalitativne analize stavova koje bi mogle ukazivati na "lažno" pozitivne ili neutralne stavove ili nekonzistenciju u stavu prema osobama sa ometenošću. Naročit značaj dajemo tezi o nekonzistentnosti aspekata stava kao i ambivalenciji unutar emotivnog aspekta stava. Moguće je da, kada se radi o stavovima prema ovoj grupi ljudi postoji iracionalna nesvesna tendencija da se objekat stava odbaci (iracionalni strahovi, fantazija o zarazi tuđom „nesrećom", projekcija agresivnih impulsa i sl.), dok na svesnom planu pojedinac može osećati i sažaljenje, potrebu da pomogne, empatiju. Uz ovu afektivnu ambivalenciju pojedinac nužno biva pod pritiskom propagande, socijalnih preporuka za toleranciju, opštih društvenih trendova i sl. Uprkos sklonosti ka homogenim odgovorima, stavovi prema osobama sa ometenošću mogu biti disharmonični.

PRIKAZ ISTRAŽIVANJA STAVOVA PREMA OSOBAMA SA OMETENOŠĆU

U ovom delu prikazaćemo samo nekolicinu istraživanja o stavovima prema osobama sa ometenošću koja mogu da ilustruju nekonzistentnost istraživačkih nalaza, ograničenja u zaključivanju koja iz te okolnosti proističu, te teškoće da se saznanja koja donose empirijska istraživanja u potpunosti iskoriste u planiranju društvene brige prema ovoj grupi ljudi.

Istražvianje pod nazivom „Dečje iskustvo, znanje i stavovi prema ometenim osobama", autora Hazzard, sprovedeno u SAD, pokazalo je da deca sa više iskustva u kontaktu sa decom sa ometenošću i devojčice izražavaju tolerantnije odnose i veću volju za interakcijom sa ometenim vršnjacima.

Nešto starija studija izraelskih autora Margalit i Miron iz 1983. godine koja je bila početni korak sa dugoročnim ciljem stimulisanja integracije tinejdžera sa hendikepom u društvo pokazala je da se značajnije razlike nisu javile u odnosu na tip hendikepa, a pojavile su se značajnije razlike u odnosu na pol ispitanika.

Studija "Stavovi univerzitetskih studenata prema osobama sa specifičnim hendikepima" autora Morris-a i saradnika pokazala je da studenti imaju negativnije stavove prema emotivno oštećenim osobama nego prema fizički hendikepiranim osobama. Od svih hendikepa najpozitivniji je odnos ispitanika prema gluvim osobama. Ovo istraživanje nije utvrdilo javljanje statistički značajnih razlika u stavovima vezanim za pol ispitanika, njihovo godište ili iskustvo sa hendikepiranim studentima u njihovim grupama.

Rezultati studije iz 1983. godine, autora Furnham-a i Pendred-a sprovedene u Velikoj Britaniji pod nazivom "Stavovi prema fizički i mentalno hendikepiranima" pokazauju konstantne razlike u stavovima kada su u pitanju fizički ometene i mentalno hendikepirane osobe. Stavovi ispitanika prema fizički hendikepiranima su pozitivniji. Međutim, pol ispitanika i kontakt sa ometenima nisu doveli do nekih nekih značajnijih razlika u stavovima.

Ipak, najveći broj istraživanja potvrđuje značaj kontakta sa osobama sa ometenošću za stvaranje pozitivnijeg odnosa prema njima, npr. studija „Predviđanje stavova prema ometenim osobama: multivarijantna analiza" autora Antonak-a, iz 1981. godine, sprovedena na studentima kao ispitanicima pokazuju da je intenzitet kontakta sa osobama sa ometenošću nosilac najveće varijanse u ukupnom skoru stavova prema osobama sa ometenošću, odnosno, pokazao se kao najvažniji prediktor stavova koji su ispitivani. Isto tako, istraživanje pod nazivom" Odnos kontakta i socijalne distance na stavove prema gluvim i ometenim osobama" iz 1992. godine, autora Johnstone-a bavila se ulogom kontakta sa gluvim osobama i osobama sa ostalim vidovima ometenosti i pokazala statistički značajnu vrednost ovog faktora.

Opsežnu istraživačku studiju pod nazivom „Varijable koje utiču na stavove prema ometenima: zaključci izvedeni iz podataka", obavio je autor Yuker-a 1994. godine. Ona se bavila evaluacijom literature i informcijama koji su u vezi sa stavovima prema osobama sa ometenošću. Kako autor navodi, podaci indikuju da većina demografskih karakteristika ima relativno nevažan uticaj na formiranje stavova prema osobama sa ometenošću. Ipak, verovanja, znanje i kontakti sa osobama sa ometenošću su važni kao uticaji u formiranju stavova prema ometenim osobama.

Svrha studije iz 1993. godine pod nazivom "Efekti edukativne intervencije na stavove učenika prema osobama sa ometenošću", izvedene u SAD autora Lindgren-a i Oermann-a je bila da utvrdi da li stavovi učenika medicinske škole prema osobama sa ometenošću mogu da se unaprede učešćem u jednodnevnoj edukativnoj konferenciji vezanoj za brigu o fizički ometenima. Studija je pokazala da su ispitanici imali tolerantnije stavove zahvaljujući učešću na konferenciji.

U našoj sredini, jedno od skorijih empirijskih istraživanja pod nazivom „Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju" obavile su Hanak i Dragojević (2002) na uzorku od preko 300 ispitanika, kao instrument koristeći upitnik pokazuje su se svi odgovori ispitanika ticali postojanja negativnih osećanja koja se rađaju u susretu sa osobama sa ometenošću. Samo 2,2% ispitanika je navela da se, pri susretu sa osobamo sa ometenošću, oseća ravnodušno.

Što se tiče polnih razlika u stavovima prema osobama sa ometenošću, neka naša istraživanja ne detektuju polne razlike (npr. Stanimirović stavovi o slepima, 1986., Radoman stavovi o gluvima, 1995), dok ga istraživanje Hanak i Dragojević utvrđuje (2002, str. 21).

Đuričić-Matejić i Đuričić su objavile rad o stavovim studenata tzv. pomažućih profesija o ometenosti (2007. str. 97) koji govori o postojanju umereno pozitivnih i izrazito pozitivnih stavova prema ometenosti kod 98% ispitanika. Ovakvi rezultati, za koje autori smatraju da pripadaju domenu socijalnih ideala, a ne socijalne realnosti tumačeni su pozitivno selekcionisanim uzorkom, korišćenim instrumentnom, skalom Likertovog tipa koja može da daje rezultate pomerene ka jačoj valenci i izuzetno osetljivim objektom stava.

Rad Brojčina (2008. str. 262.) koji se bavio stavovima prema intelektualno ometenoj deci u inostranoj literaturi, pokazao je postojanje predrasuda kod dece bez ometenosti prema deci sa intelektualnom ometenošću kojima se pripisuju akademska i socijalna neuspešnost, povučenost, manje prijateljska ponašanja, manja kooperativnost i izbegavanje aktivnosti, dok odnos prema njima karakteriše nelagodnost, strah i nepoverenje.

Ispitivanje Dimoski, 2009. nije utvrdilo postojanje negativnih stavova prema osobama oštećenog sluha, mada detaljna kvantitativna i kvalitativna analiza stava pokazuje da, npr. priličan broj i dece i odraslih ispitanika smatra da gluve osobe treba da rade sa gluvima, odvojeno od čujućih što ilustruje jasan segregirajući odnos, kao i da veliki broj ispitanika ne bi mogao da se zaljubi u gluvu osobu, niti da sa njom ima seksualne odnose.

Izučavanje stavova prema inkulziji u obrazovanju dece sa ometenošću, poslednjih godina, u našoj sredini je u sve većem zamahu. Ovi stavovi predstavljaju jedan od načina izučavanja i stavova prema samoj deci sa ometenošću, a naročito daju relevantne podatke o mogućnostima i preprekama za stvarno uključenje osoba sa ometenošću u svet neometenih.

Veliku istraživačku studiju pod nazivom „Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole" sprovela je grupa autora čiji koordinator je bio Hrnjica, 2003. godine, a za naše potrebe navešćemo samo neke rezultate: što se tiče procene spremnosti prosvetnih radnika da prihvate inicijativu da se deci sa teškoćama u razvoju omogući školovanje sa vršnjacima, rezultati su pokazali da, 24,1% smatra da je to neotuđivo pravo svakog deteta, 59,8% smatra da je neophodan selektivan pristup, dok 16,2% ispitanika smatra da je ta inicijativa utopija

u našim uslovima. Procena prosvetnih radnika o uslovima za zajedničko školavanje dece sa teškoćama u razvoju zajedno sa vršnjacima, zavisila je od vrste razvojne teškoće.

Iako mogu biti značajan pokazatelj stavova prosvetnih radnika prema deci sa ometenošću, ipak, ove rezultate treba uzeti sa oprezom i uzimati ih u obzir samo kao dopunske informacije. Prosvetni radnici su samo jedan veoma specifičan slučaj uzorka. Oni se pitaju o temi koja je jako vezana za njihovo osećanje profesionalne kompetencije i objektivno skromna znanja vezana za specifičnosti metodike rada sa decom sa određenim vidovima ometenosti.

Glavni deo ovog projekta ticao se eksperimentalnog dela istraživanja koji je sprovođen sa prosvetnim radnicima, vaspitačima i stručnim saradnicima. Uzorak je činilo 127 ispitanika. Ovi ispitanici su prošli višestruku obuku za uvođenje inkulzivnih programa, imali promotivna predavanja, organizovane diskusije, učešće u individualnoj pripremi za svaku fazu rada i td. Stavovi ispitanika iz eksperimentalnog programa prema inkulzivnim programima su znatno tolerantniji.

Istraživanje koje je sprovela NVO „Veliki i mali" (grupa autora I.S.P.O.D., 2003.) imalo je za zadatak da utvrdi stavove vaspitača i nastavnika (N – 182) o mogućnostima inkluzivnog obrazovanja različitih kategorija dece sa razvojnim smetnjama. Za potrebe ovog rada, navešće se samo mali deo istraživačkih nalaza iz ove studije obavljene u vrtićima i redovnim osnovnim školama u Pančevu (2003. str. 32). Blizu 40% ispitanika ne želi da ima decu sa bilo kakvim vidom ometenosti u grupi u vrtiću, odnosno odeljenju u školi. Ispitanici u najvećoj meri kao faktore koji ometaju uključivanje dece sa ometenošću navode veliki stepen njihove ometenosti i nedovoljnu stručnu pripremljenost za rad sa ovom kategorijom dece.

Na ovom mestu navešćemo nalaze diplomskog rada (Gmaz, 2004.) u kojem je korišćen identični instument kao u strudiji Hrnjice i saradnika, ali je bio prisutan drugačiji metodološki kontekst (sprovođenje istraživanja za potrebe diplomskog rada studenta) koji bi mogao bar delimično da smanji sklonost davanju društveno poželjnih odgovora. Za očekivati je da ispitianici koji učestvuju u istraživanju koje sporovode studenti manje trpe pritisak za davanje društveno poželjnih odgovora. Dobijeni su sledeći rezultati: stavovi nastavnika redovnih osnovnih škola (N - 100), izraženo u procentima, pokazuju da niko od njih ne smatra da je uključenje u školu zajedno sa vršnjacima neotuđivo pravo deteta sa ometenošću, 73% ispitanika smatra da je potrebno primeniti selektivan pristup, a 27% se ne slaže sa tom idejom jer je smatra utopijom u našim uslovima. Upoređenje se rezultatima koji su dobijeni u istraživačkoj studiji koju je vodio Hrnjica pokazuje postojanje znatno negativnijih stavova nastavnika redovnih škola prema inkluziji u ovom istraživanju koje se sprovodilo kao diplomski rad. Može se pretpostaviti da bi se još negativniji odnos prema inkluziji dobio putem precene o konkretnom izboru za prijem učenika sa ometenošću u odeljenje, a ne stavljanjem pred hipotetički izbor kako se to obično radi u istraživanjima.

Istraživanje Manasić diplomski rad je pokazalo da na stavove prema inkluziji određenih kategorija dece sa ometenošću utiče pretpostavka o njihovom intelektualnom funkcionisanju (2006: 31). Utvrđen je da postoji veća spremnost da se gluvo ili nagluvo dete prosečne inteligencije školuje zajedno sa vršnjacima u

redovnoj osnovnoj školi nego što je to slučaj sa decom koja imaju ovu vrstu ometenosti i graničnih su intelektualnih potencijala.

Možemo rezimirati da istraživanja u našoj sredini i okruženju pokazuju da oko 40% -50% vaspitača, nastavnika i stručnih radnika, kao i vršnjaka ima negativne stavove prema inkluziji dece sa ometenošću (npr. Stančić i Mejovšek, 1982 prema: Hrnjica i sar., 1991; Vuković, Hanak, Todorović, 2003; Kovačević, 2005).

Šta možemo zaključiti iz ovog kratkog izvoda iz istraživačke prakse? Istraživanja ne daju jednoznačne rezultate ni oko jednog ispitivanog fakotora za koji se pretpostavljalo da je u vezi sa stavovima (pol, uzrat, kontakt, razlike u odnosu na vrstu ometenosti…) mada, najveći broj istraživanja govori u prilog pozitivnog dejstva kontakta i podizanja informisanosti na razvoj tolerantnijih stavova. Najveći broj istraživanja ne govori o postojanju negatinih stavova prema osobama sa ometenošću, mada su i ovde rezultati daleko od ujednačenih, naročito kada uzmemo u obzir stavove prema inkluzivnom obrazovanju u našoj sredini.

ZAKLJUČCI O ZNAČAJU EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA U PLANIRANJU DRUŠTVENE BRIGE

Kratak prikaz domaćih i stranih istraživanja u oblasti stavova prema osobama sa ometenošću pokazuje često postojanje nekonzistentnih rezultata empirijskih istraživanja iz kojih je teško donositi zaključke i preporuke za praksu. Osim što se istraživanja sprovode različitim skalama za merenje stavova, nalazi se ne slažu oko značaja varijabli te ne pružaju dovoljno jasne smernice za društveno angažovanje.

Smatramo da se može sumirati stav koji govori o velikoj važnosti, ali i o priličnim slabostima i ograničanjima istraživačke delatnosti izučavanja stavova prema ovoj kategoriji ljudi, te potrebi za proširivanjem metoda i tehnika za njihovo proučavanje. Uprkos slabostima, empirijska istraživanja stavova prema osobama sa ometenošću predstavljaju vredne empirijske odgovore o poziciji osoba sa ometenošću u svakom, pa i našem društvu. Ova procena je neophodna pri sistematskom planiranju društvene aktivnosti koje će se ticati poboljšanja njihovog statusa. U našem društvu, nespremnom za suštinsku integraciju, stavovi prema ovoj grupi ljudi imaju naročit značaj. Oni moraju biti početak složenog procesa ravnopravnog uključivanja ovih osoba u društvo. U suprotnom, nesistematsko uključenje ovih ljudi, naročito dece, u radovne društvene tokove (npr. inkluzija u obrazovanju) bez prethodne procene, a naročito pripreme okruženja za ovaj prihvat mogli bismo tretirati kao zloupotrebu naučnih tokova koji zagovaraju intgrativne procese. Kako nam mnoga istraživanja govore, izgleda da je neophodan rad na menjanju većine, a ne manjine - osoba sa ometenošću. S druge strane, postoji rizik da planiranje društvene brige prema osobama sa ometenošću bude proces koji se sprovodi sa nedovoljnom uključenošću samih osoba sa ometenošću ili roditelja dece sa ometenošću, odnosno bez empirijskih odgovora koja bi dala istraživanja o stavovima ove grupe ljudi o društvu neometenih i njihovoj motivisanosti da učestvuju u integrativnim procesima koji bi vodili suštinskom zajedničkom životu.

LITERATURA

1. Antonak, R.F. (1981): Prediction of attitudes toward disabled persons: a multivariate analysis**,** The Journal of General Psychology, 104 (1 st Half), 119-123.
2. Bassell S. (1998): Perception of Disability, National Conference On Disability And Health, Procedings, Dallas.
3. Brojčin B. (2008): Stavovi dece tipičnog razvoja prema vršnjacima s intelektualnom ometenošću, u U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, str 251-269.
4. Dimoski S. (2009): Autoritarnost kao prediktor negativnih stavova prema osobama sa ometenošću, u Istraživanja u specijalnoj pedagogiji, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, str. 535-549.
5. Fejgelj S., Kuzmanović B., Đukanović B.(2004): Priručnik za socijalna istraživanja, CID, Podgorica.
6. Gitterman A. (2001): Handbook of Social Work Practice with Vulnerable and Resilient Populations, Second Edicion, Columbia University press, New York, USA.
7. Glumbić N., Milačić-Vidojević I., Kaljača S.(2009): Faktorska struktura skala za procenu stavova prema osobama sa intelektualnom ometenošću, u Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, str. 269-287.
8. Gmaz M. (2004): Stavovi nastavnika redovnih i specijalnih škola prema inkluziji dece sa posebnim potrebama u redovne škole, diplomski rad, Filozofski faklutet, Beograd.
9. Havelka N., Kuzmanović B., Popadić D. (1998): Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja, Društvo psihologa Srbije, Beograd.
10. Hanak N., Dragojević N. (2002): Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju, Istraživanja u Defektologiji, Beograd, str 13-23.
11. Hazzard A. (1983): Children's Experience With, Knowledge of, and Attitude Toward Disabled Persons, The Journal of Special Education, Vol. 17, No. 2, 131-139.
12. Furnham A, Pendred J. (1983): Attitudes towards the mentally and physically disabled. The British Journal of Medical Psychology, 56 (Pt 2):179-87.
13. Hrnjica S. i saradnici, (2007): Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole, istraživačka studija, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Save the Children UK- Program za Srbiju, Beograd.
14. Hrnjica S., Sretenov D. (2003): Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju, neobjavljena studija Ministarstva prosvete i sporta Srbije, UNICEF-a i Save the Children UK, Beograd.
15. Hunt B., Hunt C.S. Attudes towards people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business major. Rehabilitaion Education. Vol. 14. str 269-283.
16. Lindgren CL, Oermann MH. (1993) Effects of educational interventions on students' attitudes towards people with disability, The Journal of Nursing Education 32(3):121-6. College of Nursing, Wayne State University, Detroit, Michigan.
17. Lutftiiyya Z.M. (1991): Personal relationships and social networks: Facilitating the participation of individuals with disabilities in community life, Syracure, The Center on Human Policy, NY.

18. Margalit M., Miron M. (1983): The Attitudes of Israeli Adolescents Toward Handicapped People, International Journal of Disability, Development and Education, Volume 30, Issue 3, 195–200.
19. Manasić D. (2006): Stavovi učitelja i stručnih saradnika o integraciji dece sa razvojnim smetnjama u redovno školovanje, diplomski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
20. Maras P., Brown R. (2000): Effects of different forms od school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers, British Journal of Educational Psychology 70, 337- 351.
21. Matejić-Đuričić Z.(2006): Predrasude prema ometenima i proces inkluzije, u Knjiga rezimea sa III Balkanske konferencije Tranzicija edukacije i rehabilitacije – Nove mogućnosti, Beograd.
22. Matejić-Đuričić Z., Đuričić M. (2007): Socijalni stavovi studenata prema ometenima u Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, str. 87-106.
23. Milosavljević M., Jugović A. (2009): Izvan granica društva – savremeno društvo i marginalne grupe, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
24. Meseldžija B.(2008): Socijalna distanca učitelja prema deci sa posebnim potrebama u odnosu na njihovo znanje o inkluziji, diplomski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
25. Morris, J. R. and etal., (1984): University students' attitudes towards people with specific disabilities, Education Resources Information Center, str. 737-739.
26. Radoman V. (1995): Empirijsko istraživanje stavova prema različitim hendikepima naročito prema gluvoći i gluvima, Defektološka teorija i praksa 1, Beograd, str. 106-114.
27. Radoman, V.(2009): Socijalno-psihološki model ometenosti nasuprot medicinskom kao teorijski konceptualni okvir inkluzivnog obrazovanja i individualni kurikulum kao instrument za njihovu praktičnu realizaciju. *Inovacije u nastavi*, 4, str. 143-156.
28. Rejk B., Edkok K.(1987): Vrednosti, stavovi i promena ponašanja, Nolit, Beograd.
29. Vuković, D., Hanak, N., Todorović, T.(2003): Drugačiji među vršnjacima?! - stavovi vaspitača i učitelja u Pančevu prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića i škola. Pančevo: Grafos internacional, Veliki i Mali.
30. Thomas A. (2002): The multidimensional character of biased perceptions of individuals with disabilites, Journal of Rehabilitation, 67(2), str. 3-9.
31. Ravnopravnost u obrazovanju, (2000): Udruženje studenata sa hendikepom, Mreža mladih studenata sa hendikepom Jugoistočne Evrope, Beograd.
32. UN,(2001): Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti koje se pružaju osobama sa invaliditetom, Lotor, Tuzla.
33. Thomas C. (2002): Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers, Polity Press, Cambridge.
34. Wong D.K.P.(2008): Do contact make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities, Research in Developmental Disabilities 29(1), 70-82.
35. Yuker H.E.(1988): Attitudes toward persons with disabilities, New York, Springer.
36. Yuker, H. E. (1994): Variables affecting attitudes towards disabled: findings derived from data, Journal of Social Behavior & Personality. Vol 9(5), 3-22.

THE IMPORTANCE OF EMPIRICAL RESEARCH INTO SOCIAL ATTITUDES IN THE PLANNING OF SOCIAL CARE FOR DISABLED PERSONS

Sanja Dimoski
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

This paper examines the contemporary empirical studies of attitudes towards disabled persons in our country and abroad. The importance of modern research is critically discussed. The results of domestic and international research were compared, and an analysis of some comparative studies is given. In particular, general methodological problems in the field and specific conditions in our community are discussed. Results of attitudes toward the processes that lead to the inclusion of these persons in society (e.g. the inclusion in education) were then analyzed. Importance of the study of social attitudes within the social model of disability was underlined. The necessity of implementing empirical research in assessing the social attitudes of contemporary social conditions in which people with and without disability live was emphasized. Empirical studies have special importance in the evaluation of the social positioning of disabled people, and social care planning that would ensure the full inclusion of disabled persons in society.

Key words: empirical researches of social attitudes, social care, social model of disability;

UDC 376.1-056.26/.36
37.015.3

RAZVOJ NASTAVE KRIZNE PEDAGOŠKE PSIHOLOGIJE I FORMIRANJE STRUČNJAKA ZA RAD SA OSOBAMA SA SMETNJAMA I POREMEĆAJIMA U RAZVOJU

[1]Marina Arsenović Pavlović, [2]Zorana Jolić Marjanović, [1]Slobodanka Antić
[1] Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
[2] Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Pozicija naučnika-istraživača je danas bitno izmenjena, jer on ne otkriva fenomen koji će izučavati, nego ga sam aktivno konstruiše. Konstrukcija kurikuluma Pedagoške psihologije za studente koji se obrazuju za profesionalni rad sa osobama sa poremećajima i smetnjama u razvoju, je akciono istraživanje (AI) koje je započelo osnivanjem Fakulteta i traje do današnjeg dana. Ovaj rad deo je refleksivne faze tog AI i ima za cilj analizu programa pomenutog predmeta. Jedinica analize u radu je sam kurikulum, a unutar njega se razmatraju ciljevi, teme i sadržaji od 1986. godine do danas. Rezultati analize pokazuju da su se teme i sadržaji u naučnoistraživačkom i nastavnom radu sa studentima FASPER-a menjali, tako da budu u funkciji potreba, koje proističu iz karakteristika društvenog okruženja u kome će budući profesionalci raditi: primena dramskih radionica u edukativne, vaspitne i rehabilitacione svrhe, školski strahovi učenika, znanja dece o sopstvenim pravima i participaciji u školi, mišljenja nastavnika o inkluziji i promenama u školi, predstave i stavovi nastavnika o dečijim potrebama, feminizacija obrazovanja, uticaj krize na naučni podmladak, sociokulturni hendikep dece Roma, socijalna distanca dece Roma i ne-Roma, socijalna distanca studenata prema Romima, samopoštovanje učenika Roma, etnički stereotipi i autostereotipi Roma i ne-Roma, opterećenost studenata i učenika itd. Rezultati istraživanja pokazuju da se obrazovni proces, shvaćen kao AI, ne može svesti na tretman, objektivno meriti i spolja oblikovati primenom psiholoških teorija i znanja. Ovo posebno važi na FASPER-u, jer je praktični cilj kursa edukacija budućih edukatora, tačnije formiranje refleksivnih praktičara koji će biti osposobljeni za istraživanje i menjanje pedagoške prakse i autonomno delovanje.

Ključne reči: nova pozicija naučnika, akciono istraživanje, konstrukcija kurikuluma, promena kurikuluma, analiza kurikuluma

Ideje napretka, slobode i pravde su neosporne vrednosti, prihvatljive za najšire slojeve ljudi. Kada se sa proklamovanog nivoa pređe na nivo društvenog delovanja, kao što su nauka i obrazovanje, onda nije sve tako jednostavno. To posebno važi za polje razvoja specijalne edukacije, jer se radi o izuzetno konflik-

tnom teorijskom i praktičnom naučnom području. Psihološka i sociološka naučna znanja mogu da pomognu razvijanje i usmeravanje specijalne edukacije na socijalno-psihološki model razumevanja hendikepa i napuštanje medicinskog. Ovo novo shvatanje dovelo bi i do drugojačijeg modela obrazovanja raznih stručnjaka koji se bave tzv. „pomažućim" profesijama.

U tom kontekstu, zastupamo gledište da nauka nije samo projekcija onoga *što treba da bude***,** već i onoga *što jeste* (to jest praksa). Dok je sociologija značajna za specijalne edukatore zbog shvatanja društva, psihologija je značajna zbog razumevanja čoveka. Dok sociolozi u kritici društva ukazuju na raspadanje našeg društva koje počinje sedamdesetih godina prošlog veka[1] i govore o sociocidu i urbicidu, dotle pedagoški psiholozi i antropolozi obrazovanja govore o deco-ubistvu i ukidanju detinjstva, bave se problemima opterećenosti dece školskim obavezama, nasiljem u školama, paralelnim školskim sistemima, školom po meri deteta, obrazovanjem za sve itd. Obe nauke su značajne za specijalnu edukaciju i zbog ukazivanja na značaj profesionalne etike u praksi specijalnih edukatora. Zato konstrukciju i razvoj kurikuluma Pedagoške psihologije, za studente koji se obrazuju za profesionalni rad sa osobama sa poremećajima i smetnjama u razvoju, možemo shvatiti kao vid akcionog istraživanja (AI).

KOJI SU KLJUČNI ELEMENTI OVAKVOG VIĐENJA NAUKE?

Kada se zahtevi naučne konfirmacije, verifikacije ili falsifikacije[2] postave pred sociologiju, socijalnu psihologiju, pedagošku psihologiju, pedagogiju ili specijalnu edukaciju, pojmovi ovih nauka postaju neadekvatni, ali to nije zbog nezrelosti ovih nauka, već zbog prirode empirijskog sveta kojim se ove nauke bave. Zato bi osnovni naučni cilj trebalo da bude *„senzitizacija"***,** tj. povećanje teorijske osetljivosti za različite oblike reagovanja ljudi u različitim uslovima, a ne njihovo predviđanje i kontrola. To istovremeno znači promenu na nivou predmeta i metodologije istraživanja: pojave treba ispitivati u dužem vremenskom periodu, eksperiment kao osnovni metod i bihejvioristički (S-O-R) model kao dominantan oblik objašnjenja treba napustiti, odnos nauke prema sopstvenim rezultatima treba promeniti; pošto se istražuju promene u fenomenima, a ne njihovi „večni" kvaliteti, istovremeno sa istraživanjem neguje se svesnost o nužnim ograničenjima (istorijskoj i socijalnoj uslovljenosti) konkretnih rezultata.

Za razvoj specijalne edukacije ovo bi značilo da započne fazu samorefleksije koja se sastoji od prihvatanja nove filozofije nauke - krizne nauke, u kojoj je izmenjena uloga naučnika-istraživača, jer on ne otkriva fenomen koji će izučavati, već znanje i društveni život stvara, konstruiše sopstvenom društvenom akcijom.

Društveni ambijent u kome se odvija edukacija budućih specijalnih edukatora se značajno menjao. I dalje nas očekuju velike promene u organizaciji školskog sistema koji bi trebalo da odgovori na promene u društvu (novi Zakon o osnovama vaspitanja i obrazovanja, promovisanje novih društvenih vrednosti i socijalnog modela razumevanja osoba sa teškoćama u razvoju). S obzirom da se očekuje da će specijalni edukatori, kao i ostali srodni stručnjaci (i nastavnici), u budućnosti

1 kao prekretnica uzima se 1989. godina

2 Falsifikacija je iznalaženje uslova pod kojima jedna teorija može da se obori - ovu vrstu dokazivanja u savremenu nauku uveo je Karl Poper.

morati da ispunjavaju nove uloge, bilo bi važno da oni u toku svog inicijalnog školovanja razviju niz različitih kompetencija (znanje i razumevanje, refleksivnost, tehnike medijacije i slično).

Razvoj konstrukcije kurikuluma Pedagoške psihologije, za studente koji se obrazuju za profesionalni rad sa osobama sa poremećajima i smetnjama u razvoju, je akciono istraživanje (AI) koje je započelo osnivanjem Fakulteta 1975. godine i traje do današnjih dana. Rezultati evaluacionih istraživanja su pokazali da se obrazovni proces, shvaćen kao AI, ne može posmatrati ni kao tretman, ni meriti objektivno, ni spolja oblikovati primenom psiholoških teorija i znanja. Činjenica je da između nauke i intervencije postoji velika napetost u procesima generisanja teoretskih i praktičnih znanja, kao i da se kod sprovođenja intervencijskih programa javlja niz pratećih posledica, koje mogu imati i negativne efekte po istraživača i dovesti ga u poziciju „političkog opozicionara". To posebno kada je praktični cilj ovog kursa edukacija budućih edukatora, odnosno formiranje refleksivnih praktičara koji će biti osposobljeni za istraživanje i menjanje pedagoške prakse i autonomno delanje. Iz toga proizlaze naše posebne obaveze nastavnika kao naučnika-istraživača i nove uloge studenata (učesnika u procesu istraživanja), koje ne učimo samo znanju koje su otkrili istraživači, nego ih učimo *senzitivnim* konceptima (Blumer, 1969, prema Addelson, 1995), čijem značenju oni mogu da doprinesu sopstvenom akcijom.

Cilj ovog rada je deo jedne od refleksivnih faza ovog AI. Analiza će obuhvatiti nekoliko elemenata koji su ključni za procenu AI. Metod je semantička analiza sadržaja relevantnih proizvoda socijalne dokumentacije. Izvori sadržaja za analizu u ovom našem radu su obimni. Nastojali smo da proces komunikacije što više zahvatimo, pa je i prikaz ovog istraživanja kompleksan. Analizirali smo kurikulum koji se menjao od 1985-6. školske godine do danas: preko analize ciljeva koje bi kurs trebalo da ostvari, analize pojmovnog aparata koji se prenosi putem kursa (kroz analizu udžbenika Pedagoške psihologije), projekata u koje su bili uključeni i nastavnici i studenti, participativnosti studenata i istraživačica.

ANALIZA RAZVOJA KURIKULUMA

Ciljevi obrazovanja su, kako zaključuje Havelka, i „filozofsko, psihološko, pedagoško, sociološko, kulturološko, istorijsko, političko, ekonomsko, pravno tehnološko pitanje ili pitanje bilo koje poznate oblasti ljudskog mišljenja i/ili delovanja..." (Havelka, 1993, str. 49). Ciljevi se uglavnom javno saopštavaju, proklamuju, što je logično, jer pomoću njih treba da se usmere i koordiniraju različite aktivnosti velikog broja aktera: nastavnika, učenika, pisaca udžbenika, državnih organa (koji se bave problemima školstva), ali i fakulteta na kojima se školuju budući nastavnici. Međutim, ciljevi moraju nužno biti formulisani na način koji omogućava svakome od aktera da razume smisao svog angažovanja i da jasno sagleda svoju ulogu u ostvarivanju tih ciljeva. Deklarativno isticanje ciljeva samo po sebi ne znači da su ti ciljevi pravi i da će u društvu postojati odlučnost da se oni postignu. Stručnjaci ističu da se redovno dešava da neki ciljevi, iz ovog ili onog razloga, namerno ili nenamerno ostanu neiskazani, implicitni ili da se ne integrišu u ljudsku praksu.

Kako formulisati odgovornosti odraslih u funkciji ostvarivanja „detetocentrične" reforme škole i demokratskog načina života? U našoj sredini, u stručnoj i naučnoj javnosti godinama se nisu vodile rasprave o „slobodnom", „otvorenom" ili „neformalnom" pristupu u vaspitanju dece. Ovi pristupi su, čak i kada se o njima raspravljalo, poistovećivani sa privatnim (implicitnim) stavovima, tako da su uvek bili na marginama nauke. Vaspitanje i obrazovanje usaglašeni sa deklarisanim ciljevima ne postoje nigde u stvarnosti, već postoje samo kao ideja, ističu pedagozi koji se bave metodologijom nauke. Oni čak tvrde da se, pod određenim uslovima, odabranim sredstvima može postići suprotno od onoga što.se želi postići proklamovanim ciljevima. To su tzv. neplanski, nesvesni, nevoljni postupci. Neki psiholozi smatraju da su to podsvesni mehanizmi koji mogu uzeti oblik svesti, ali sasvim iracionalan, tako da učine odnos među ljudima zagonetnim. U taj deo našeg ponašanja retko imamo uvid i teško ga verbalizujemo. Namere i očekivanja roditelja i vaspitača nisu ono što konstruiše odnose sa decom, već je to zajedničko življenje, deljenje života, prepoznavanje i samopotvrđivanje vlastite prirode. „Negativno vaspitanje" i alternativne pedagogije nisu ukinule sve protivrečnosti i antinomije alternativnog vaspitanja i obrazovanja. Ni Rusoova antipedagogija („ništa ne raditi") ne podrazumeva da je ovaj proces bezkonfliktan, tačno primećuje Graorac, analitičar alternativnog vaspitanja (Graorac, 1995). Da bi se samopotvrdila vlastita priroda, treba raditi na sebi, a ne na deci, smatraju roditelji i vaspitači alternativci. Vaspitanje je pre svega samovaspitanje. Ovo je ujedno i jedan od polaznih principa feminističke pedagogije: strast za menjanjem sebe i drugih.

Ova razmišljanja dala su osnovu za promišljanje ciljeva kursa Pedagoške psihologije namenjenom budućim specijalnim edukatorima. Kao jedan od glavnih ciljeva u formiranju ovih stručnjaka ističe se obaveza da u okviru nastave i istraživanja studenti razviju osetljivost za individualne razlike i probleme raznovrsnosti kulturnih, socijalnih i ekonomskih konteksta razvoja, kao i da razviju sistem naučnih znanja. Ističe se, zatim, zahtev za sticanjem subjektivnog (ličnog) znanja, tj. razvijanjem iskustvenog doživljaja sebe samog ili sveta, a taj se cilj postiže putem doživljajnog učenja (experiential learning). Savremeni trendovi visokog obrazovanja nalažu ozbiljne izmene u pristupu i u obrazovanju stručnjaka za rad sa decom: kooperativno i kolaborativno učenje moraju postati, ne samo sadržaji nego i način obrazovanja specijalnih edukatora. Kolaborativno učenje je skupni pojam koji objedinjuje niz pristupa podučavanju, koji podrazumevaju udružene intelektualne napore samih učenika, ili učenika i nastavnika. Cilj obrazovanja podržan ovim učenjem je timski rad, intelektualna i socijalna kooperacija i gradjanska odgovornost, odnosno razvoj različitih vrednosti kod studenata (posebno osetljivosti za druge) i razvoj kreativnosti.

Navedenoj listi ciljeva obrazovanja dodaćemo još neke. U obrazovanju možemo govoriti o dve vrste odgovornosti (Arsenović Pavlović, 1996): accountability (odgovornost vlade, državnih ustanova za obrazovanje i obrazovni sistem) i responsibility (odgovornost pojedinca ili grupa pojedinaca za izvesne akcije ili ponašanja u školskom sistemu). Otvara se pitanje šta je sa ličnom odgovornošću vaspitača i nastavnika, posebno onih koji rade kao univerzitetski profesori na obrazovanju ili formiranju budućih pedagoških ili prosvetnih „radnika" koji će raditi sa decom? Šta vodeći autoriteti u specijalnoj edukaciji, psihologiji i pedagogiji predaju (govore) budućim stručnjacima i da li su svesni svoje odgovornosti?

Koje su njihove poruke i kako mogu da umanje konflikt između retorike i realnosti? Zanimljivo je da su ovi termini van stručne i naučne upotrebe. Smatramo da bi razvoj moralnog i odgovornog odnosa takođe morao biti cilj edukacije na svim predmetima uključiv i pedagošku psihologiju.

Najnoviji događaji u istoriji Srba i bivših jugoslovenskih naroda, kao i tumačenje ovih događaja kod nas i na Zapadu, povod su da se progovori o jednom obliku umne degradacije - izabranoj neobaveštenosti, koja po svojim psihološkim osobenostima predstavlja svojevrstan oblik nemoralnosti (Petrović, 1995). To je stanje, kako kaže Olivera Petrović, u kome je pojedinac spreman da se slobodno (autonomno) opredeli za neznanje, jer ga to oslobađa od nekih neposrednih protivurečnosti, neprijatnih odluka i neprijatnih posledica. Ali, ono što se u takvom stanju previđa jeste da neznanje neminovno (i po fizičkom i po moralnom zakonu) za sobom povlači dugoročne posledice. Neobaveštenost je vid nemoralnosti samo onda kada predstavlja posledicu izbora pojedinca i kada je svojevoljna.

Stručnjaci su se složili da sredina ne afirmiše obrasce kritičkog mišljenja. Istovremeno se otvara niz pitanja koja su preduslovi za razvoj kritičkog mišljenja. Da li nastavnici sami raspolažu tim kompetencijama, da li raspolažu metodičkim kompetencijama da razviju kritičko mišljenje kod osobe u razvoju, da li raspolažu adekvatnim nastavnim materijalom, da li im većina odeljenja i sastav učenika omogućavaju da primene adekvatna metodička rešenja?

REZULTATI ANALIZE PROGRAMA PEDAGOŠKE PSIHOLOGIJE IZ 1985/1986. GODINE I DANAS

Jedinstvenog i statičnog kurikuluma nema (i ne treba da bude), odnosno svaki ima samo relativno značenje. Nastavni sadržaji, odnosno nastavni programi menjaju se u skladu sa razvojem nauke. Postavlja se značajno pitanje o sadržaju studija koji priprema psihologe, defektologe, pedagoge, sociologe i stručnjake drugih „humanističkih" i „humanitarnih" nauka za budući poziv s obzirom na promene u političkoj, odnosno, ideološkoj sferi društvenih odnosa. Nesumnjivo je da će novonastale promene u društvu imati veliki odraz u sferi društvenih nauka.

Uobičajena je praksa da se novi programi formulišu po uzoru na već postojeće (ukoliko predmet postoji duži vremenski period) ili programe bliskih predmeta na stranim univerzitetima (uglavnom zapadnoevropskim i američkim). Često se izmene uvode putem obogaćivanja i proširivanja starih programa temama koje se u stručno-naučnoj literaturi ponavljaju oko 10 godina.

Istraživanje prve autorke (Arsenović Pavlović, 1994) pokazuje da postoje velike razlike među profesorima univerziteta u načinu kako se nastavni programi prave, kao i u kriterijumima izbora gradiva. Socijalna odgovornost onih koji ove programe prave je velika. Šta se događa u situacijama kada programi postanu anahroni vremenu u kome živimo i da li je uopšte moguće proceniti društvenu štetu koja nastaje stvaranjem „pedagoškog šunda" koji treba profesionalno da se bavi najnemoćnijim društvenim grupama kao što su deca, invalidi, duševni bolesnici i drugi „slojevi" stalne i novi „slojevi" tranzicione sirotinje?

Nastavni programi su predstavnici društva; nastavni programi su delovi „socijalizacijskog polja" i predstavljaju samo jedan od aspekata složenog kulturnog uticaja koji vrši fakultet kao institucija čije su osnovne funkcije: čuvanje i distri-

buiranje kulturnog nasleđa jedne zajednice. Kakvi su mogući ishodi - to je problem koji zaslužuje pažnju stručnjaka različitih profila. On nas uvek iznova vraća na pitanja: Čija su školska znanja? Koja društvena svest određuje „poruke"?

Od „poruka" koje se posreduju nastavnim programom i udžbenicima, kao i ostalim uslovima pod kojim se odvija vaspitno-obrazovni rad od naročitog značaja su one skrivene („dubinske"), jer presudno utiču na formiranje budućih stručnjaka, koji su postali pripadnici određene duhovne zajednice[3].

Konstrukcija kurikuluma Pedagoške psihologije kao AI, sa ciljem izgradnje originalnog načina povezivanja psihologije i defektologije, zasnovana je na bitnim ulaznim podacima. Konkretno mislimo na nalaze empirijskih istraživanja (od 1976. do 1989/90. god.), kao što su: a) utvrđivanje socio-psiholoških osobenosti studenata koji su se tokom osme decenije XX veka opredeljivali za studije na Defektološkom fakultetu, b) analiza nastavnih sadržaja dodiplomskih studija budućih stručnjaka za rad sa decom sa teškoćama u razvoju i c) višegodišnji rad na projektu standardizacije Revisk-a i testova znanja iz matematike i srpskohrvatskog jezika. Tri glavna nalaza dobijena ovim dugotrajnim istraživanjima od kojih se pošlo u narednim AI bila su: a) dominantno medicinsko obrazovanje (predznanje) studenata koji upisuju ovaj Fakultet, b) nedostatak pozitivne selekcije studenata i c) patocentričnost sadržaja samih studija, kao i zanemarivanje pedagoškog konteksta u nastavnom planu i nastavnim programima Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju[4].

Razvoj kurikuluma ovih godina bio je modelovan i nalazima dobijenim u sledećim istraživanjima (od 1986. god): 1) feminizacija defektoloških studija i profesije, 2) zanemarenost roda u službenom tj. javnom jeziku, 3) rodna neosetljivost u udžbenicima i istraživanjima, 4) nizak ugled prosvetnih radnika različitih profila u društvu, 5) ekonomsko utilitarni stilovi života nastavnika kao realni, 6) nevidljivost deteta u udžbenicima i programima fakulteta koji pripremaju nastavnike, 7) obrazovanje dece Roma po programima za ometenu decu i 8) zanemarivanje njihove polujezičnosti u psihološkim testiranjima, 9) predrasude i socijalna distanca studenata prema Romima, 10) siromaštvo dece i nastavnika, 11) strahovi i fobije od škole, 12) mobing prema asistentima Beogradskog univerziteta koji pokušavaju da izmene i demokratizuju okoštalu birokratizovanu i ispolitizovanu univerzitetsku sredinu, 13) predstave nastavnika o dečjim potrebama, 14) osećanja nastavnika u situacijama kada su ugrožena dečja prava, 15) opterećenost učenika 16) stavovi nastavnika prema inkluziji, 17) samopoštovanje dece Roma itd.

Prva saznanja, do kojih se došlo primenom ovih klasičnih psiholoških istraživanja i procedura, dovela su do zaključka da menjanje (specijalne) škole „iznutra" treba započeti „odozgo", od fakulteta: od formiranja kadrova sa pozitivnom podobnošću za poziv, putem postepene reforme obrazovnih sadržaja - uvećavanjem znanja i iz oblasti ljudskih i građanskih prava, socijalne psihologije, sociolingvistike, psiholingvistike i uvođenjem feminističke perspektive u društvene nauke, kao i novih

3 U toku istraživačkog rada prva autorka je formulisala jedan „čulni" pojam: obrazovna kleptokratija i njegov sadržaj objavila u godišnjaku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu (Annual Review,1994, str. 205-218). Pojam označava birokratizovani sloj naučnika u institucijama i na fakultetima, sa duplim zaposlenjima, koji se bavi dnevnom politikom i zloupotrebljava vlast koja ide uz položaj u profesionalnoj hijerarhiji i koči razvoj nauke.

4 „Za moderniji studij defektologije", Januarski dani defektologa, Neum, 1991.

oblika i metoda pedagoško-psihološkog rada (kao što su metode aktivnog učenja sa savremenim pomagalima, radioničarski postupci za smanjenje socijalne distance i suzbijanje predrasuda prema manjinskim grupama, metode za nenasilno rešavanje konflikata, kooperativno učenje, akciona i kvalitativna istraživanja itd.).

Detaljniji pregled starih i novih tema/oblasti u okviru kursa Pedagoška psihologija na FASPER-u pokazuje da su iz starog programa izbačene sledeće teme i pojmovi: mašina za učenje, pojam čitanja, psihologija učenja pojedinih nastavnih predmeta, psihologija učenja pojedinih stranih jezika, zbog zastarelosti informacija i zbog toga što se ove teme izučavaju u okviru nekih metodika. Oblasti kao što su shvatanja o prirodi i strukturi sposobnosti, učenici i škola, kao i deca sa različitim vrstama teškoća u razvoju su osavremenjene i dopunjene novim shvatanjima i istraživanjima.

Novi program Pedagoške psihologije dopunjen je brojnim novim oblastima, temama i pojmovima[5]. Na ovaj način je učenjen napor da se realnost (uključujući otvorena pitanja i dileme) u kojoj će naši studenti realizovati svoj profesionalni život, približi još u momentu inicijalnog obrazovanja. Osim znanja, jasno je da ove teme istovremeno služe razvoju vrednosnog sistema koji odgovara socijalnom modelu shvatanja hendikepa.

ANALIZA PROJEKATA ISTRAŽIVANJA

Ovde ćemo prikazati nekoliko projekata realizovanih po modelima klasičnog i akcionog istraživanja (Tabela 1). Od 1985/6. započeli smo niz akcionih istraživanja, zajedno sa defektolozima-praktičarima, različitih profila, što znači da su bili zadovoljeni sledeći zahtevi: poštovanje istraživačkih ciklusa AI (planiranje, akcija, praćenje i procenjivanje); demokratičnost istraživanja; samospoznajna vrednost njihovih efekata na učesnike AI.

5 Osetljive društvene grupe, sociokulturni hendikep, posebne obrazovne potrebe, novo shvatanje teškoća i poremećaja u razvoju, akciono istraživanje, kvalitativne metode, etnografsko istraživanje, etika u istraživanjima i u profesiji, portfolio, metod izgradnje životne priče, dramske radionice, medijacija, uticaj različitih pravaca u psihologiji na obrazovne sisteme, predrasude i stereotipi o deci sa teškoćama u razvoju, dečja prava, participacija dece, taksonomije, ciljevi obrazovanja, odgovornosti, uloge nastavnika, aktivno učenje, feminizacija obrazovanja, akteri obrazovne delatnosti, struktura obrazovne delatnosti, LPAD testovi i procesna dijagnostika, zloupotreba testova, metakognicija, pogrešni pojmovi i zablude kod učenika, kritičko mišljenje, emocionalna inteligencija, zona narednog razvitka, kreativna inteligencija, viševrsne inteligencije, inkluzija i integracija, specijalna škola kao sporedni kanal obrazovanja dece Roma, teorija kulture bede, medijacija, „burn out" kod nastavnika, mobing i buling, opterećenost učenika školskim obavezama, pedocentrizam, adultocentrizam, androcentrizam, mizoginija, ženska prava, novi odnosi dece i odraslih, nova pozicija naučnika.

Tabela 1 - Pregled projekata i istraživačkih tema

Projekat ili istraživačka oblast	Vreme izvođenja	Nosilac
Razvojne karakteristike, poremećaji i rehabilitacija dece i omladine u Homolju	1978-1980.	Defektološki fakultet
Psihološki i socijalni portret studenata- budućih vaspitača i nastavnika	1981-1986.	Institut za psihologiju
Standardizacija psiholoških mernih instrumenata za hendikepiranu decu	1981-1990.	Institut za psihologiju
Koncepcija psiholoških zahteva za udžbenike iz matematike i srpskohrvatskog jezika za mentalno zaostale učenike nižih školskih uzrasta	1985-1986.	Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Psihološka enciklopedija	1986.	Institut za psihologiju i Prosveta
Bazični modul pedagoško-psiholoških i metodičkih znanja za usavršavanje učitelja", deo:"Pojam i vrste komunikacije u školi" i "Komunikacija među članovima nastavničkog kolektiva"	1989-1990.	Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja
Integrativni model obrazovanja nastavnika za primenu metode dramske radionice u vaspitno obrazovnom radu	1987.-1990.	Autorski
Socijalne uloge, položaj i vrednosti nastavnika i vaspitača u Srbiji i feminizacija obrazovanja	1987-1990.	Autorski
Opterećenost studenata sadržajima nastave i nastavnim obavezama	1989-1990.	Autorski
Društvena kriza i naučni podmladak	1995-2000.	Autorski
Sociokulturni hendikep Roma i nadoknađujuće obrazovanje	1999-2002.	Autorski
Fenomenologija smetnji i poremećaja u razvoju", deo: "Strahovi i fobije od škole" i "Mišljenja nastavnika specijalnih škola o svom položaju i o promenama u školi	2002-2005.	Defektološki fakultet
Predstave nastavnika o potrebama dece i shvatanja o detetu	2007-2010.	Autorski
Izrada udžbenika Pedagoške psihologije za specijalne edukatore	2010.	Autorski

Uočen je napredak u načinu razmišljanja u okviru iste problematike, kao i stvaranje jedne svesti o mogućnostima samostalnog istraživanja problema koji nas okružuju. Sadržaji nastavnog i istraživačkog rada sa studentima FASPER-a bili su: feminizacija obrazovanja, opterećenost studenata i učenika, uticaj krize na naučni podmladak, primena dramskih radionica u edukativne, vaspitne i rehabilitacione svrhe, sociokulturni hendikep, obrazovanje dece Roma u specijalnim školama, socijalna distanca dece Roma i ne-Roma, socijalna distanca studenata psihologije i defektologije prema Romima, školski strahovi i školofobije učenika, znanja dece o svojim pravima i participaciji u školi, obrazovanje stručnjaka za rad sa Romima, samopoštovanje učenika Roma, etnički stereotipi i autostereotipi

Roma i ne-Roma, mišljenje nastavnika o inkluziji i promenama u školi, predstave nastavnika o dečjim potrebama i njihovoj ulozi u zadovoljavanju tih potreba.

PARTICIPATIVNOST STUDENATA - UČESNIKA

Terenski rad obavljale su unapred pripremljene istraživačice i istraživači, studenti druge godine Fakulteta (nekad Defektološkog, sada Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju). U istraživanjima su ponekad učestvovale cele generacije ili više generacija studenata. Prosečna veličina grupe koja je obučavana za terenski rad bila je oko 60 članova, dok je cela generacija imala u proseku od 400 do 900 redovnih studenata, od kojih je gotovo svake školske godine bilo prosečno oko tri četvrtine, pa i mnogo više (i do 98%) ženskog pola. U okviru dvosemestralnih vežbi iz predmeta Pedagoška psihologija studenti su ovladavali znanjima iz metodologije, pedagoško-psiholoških i socijalno-psiholoških istraživanja. U svakom AI studenti i istraživačice su koristili metodu posmatranja s učestvovanjem. Od tehnika za prikupljanje podataka koristili su polustrukturirane upitnike i skale, sociometrijsku tehniku, dečije crteže i crtanje, fotografisanje, video snimanje i dramske radionice, kao i tranzitne šetnje sa mapiranjem određenih pojava. Pre terenskog rada teoretska znanja studenata kontrolisana su putem kolokvijuma i diskusijom. Svi studenti upoznati su sa pravilima ponašanja na terenu. Pre izlaska na teren studenti su, zajedno sa istraživačicama i istraživačima sastavljali grupni projekat, zatim radili po timovima. U toku pripreme za teren studenti su izučavali relevantnu literaturu.

Grupe studenata i studentkinja bile su heterogene u pogledu predznanja: većina njih je imala završenu medicinsku školu, gimnaziju, pedagošku akademiju za učitelje i vaspitače, a nešto manji broj bio je iz tehničkih i ekonomskih škola. Manji broj činili su bivši učenici teoloških škola, srednje škole unutrašnjih poslova itd. U takvim grupama mogu da nastanu veoma originalna i kreativna rešenja različitih problema, i zato je kao osnovni oblik učenja ponekad korišćeno učenje putem otkrića.

Nastava je usmeravana, uprkos tome što se radilo sa velikim grupama, ka svakom studentu i mogućnostima da postignu što bolji uspeh ne samo u savladavanju ovog predmeta, već i drugih, kao što su metodike i pedagogije.U grupama su preovladavale studentkinje iz malih gradova (donji srednji sloj). U kooperativnoj nastavi diskusije među studentima i studentkinjama omogućavaju stalna, aktivna ponavljanja informacija, argumenata i objašnjenja, što je neophodno da bi se informacije zapamtile na duži rok i da bi bile dostupne posle dužeg vremena, kada se diplomirani studenti nađu u svojim radnim sredinama. Jedan od glavnih ciljeva kooperativnog podučavanja je razvoj sposobnosti saradnje sa drugima i zauzimanja perspektive druge osobe, i razumevanja kako druga osoba procenjuje određenu situaciju i kako na nju deluje. Putem kooperativnog učenja nastojali smo da kod studenata koji potiču iz različitih kulturnih sredina razvijamo odnose tolerancije, što je veoma važno za stručnjake koji će kasnije u praksi rešavati probleme u multietničkim i multikulturnim grupama. Razvoj ove kompetencije značajan je i zbog toga što odnose između samih studenata (koji mogu pripadati različitim manjinskim grupama) mogu da učine podnošljivijim. Ovakvo aktivno učenje pojačava interesovanja za predmet, za teme u okviru predmeta, tako

da studenti poveravaju jedan drugome šta su uradili dobro, a šta loše, što im omogućava da razumeju sopstveno funkcionisanje, steknu sliku o sopstvenim sposobnostima, postave sebi realnije ciljeve, i tako povećaju osećanje sigurnosti, samopoverenja i emocionalnu stabilnost. Taj feedback povećava mogućnost da dobiju relevantne informacije o adekvatnosti sopstvenog delovanja i sliku o vlastitim sposobnostima. Sve to doprinosi pozitivnom doživljaju atmosfere u grupi koja uči. U takvoj interakciji pozitivan doživljaj imaju i sami nastavnici. Nastava usmerena ka studentu nudi rešenja i za specifične nastavne probleme, kakav je, na primer, upravljanje osećanjem sigurnosti kod studenata koji su nesigurni, stidljivi i koji se toliko plaše neuspeha da se ne angažuju dovoljno u nastavi, kod studenata sa disleksijom, hiperkinetskim sindromom ili nekim drugim hendikepom. Stvaranje pozitivne atmosfere u interakciji nastavnika i saradnika sa studentima omogućava se uzajamna podrška, koja je potrebna svima, naročito studentkinjama, asistentkinjama i nastavnicama (istraživačicama). U radu sa studentima korišćene su i dramske radionice koje su oni kasnije primenjivali u školama i bolnicama u radu sa decom sa teškoćama u razvoja (u cilju razvijanja kreativnosti i postizanja afektivnih i socijalno-psiholoških ciljeva).

EMANCIPACIJA PARTICIPANTKINJA I PARTICIPANATA

Obzirom da se na FASPER-u pretežno obrazuju studentkinje iz malih gradova, cilj ovakve nastave je i emancipatorski. Budući da su studentkinje bile učesnice AI, kao i manji broj studenata, istraživačice su imale kreativan odnos prema jeziku zbog zahteva da se žene učine vidljivim i u jeziku koji se koristi u javnoj sferi. Jezička vidljivost razotkriva ono što je u društvu stvarnost: prisustvo, a negde i dominaciju, žena na javnim i društvenim funkcijama u pogledu profesija. Formiranje rodno osetljivog srpskog jezika nalazi se u procesu u kojem su neke karakteristike već oformljene dok su druge u procesu formiranja[6].

Posebno je važno za studentkinje i studente ovog fakulteta osposobljavanje za javnu i službenu upotrebu jezika i formiranje navike za nediskriminatornu upotrebu jezika u svakodnevnom govoru i medijima. Prednosti participativnog pristupa ogledaju se u jačanju predanost studenata za preduzimanje akcije, povećanju njihove odgovornosti i transparentnost delanja, zajedničkom učenju, povećanju znanja, veština i iskustva studenata, odnosno osnaživanju ličnosti studenata, razvoju motivacije, povećanju autonomije i samoorganizacije, i omogućavanju boljeg protoka informacija. Institucije koje neguju ovakav pristup dobijaju saveznike, a ne korisnike, i mogućnost da akciju usmere prema potrebama ljudi. One, takođe, doprinose bržem i stabilnijem razvoju društva koji se zasniva na partnerstvu stručnjaka i institucija.

6 Pitanje standardizacije (normiranja) jezika je uvek i političko pitanje. Putem sprege naučne i političke volje dolazi se do normativne prakse, a norma jeste dogovor. Norma je deo teorijskog pogleda na jezičke pojedinosti, a nije jezik sam (Savić, 2009). U ovakvom pristupu jezik definišemo kao delatnost, gde nas interesuje šta sa jezikom možemo činiti i šta činimo dok nešto pišemo ili govorimo, odnosno govorimo o implicitnoj i eksplicitnoj nameri za vidljivost ili nevidljivost pojedinca ili neke društvene grupe kada je jezička upotreba u pitanju.

DISKUSIJA

Naše društvo je u poslednje dve decenije pravi rasadnik predrasuda prema manjinskim i marginalnim grupama, a da se pri tom u okviru školskog sistema, finansiranog iz državnog budžeta, preduzelo malo akcija za suzbijanje tih predrasuda i zaštitu grupa protiv kojih su one usmerene. Veoma bitni i izazovni aspekti rada sa populacijom osoba koje pripadaju marginalnim i manjinskim grupama jesu: edukacija nastavnika i vaspitača (posebno specijalnih edukatora) u oblastima dečijih i ljudskih prava, upoznavanje i menjanje njihovih pogrešnih predstava o svom položaju u društvu, ulogama i društvenoj moći, kao i menjanje njihovih pogrešnih međusobnih predstava (na relaciji dete-odrasli). Za izgrađivanje demokratskog sistema neophodni su demokratski stav, kao i demokratski način života, a ne samo Ustav, zakoni, glasanje i većinske odluke. Zakoni su nužan uslov demokratije, ali ne i dovoljan preduslov demokratije. Demokratija sa zakonima, niti opstaje, niti propada. Za njeno postojanje neophodno je postojanje demokratskih stavova, i u načinu života, i u odnosima u porodici, školi i na radnom mestu, u odnosima unutar jednog naroda, a i u odnosima između različitih naroda. Ona se temelji na dijalogu, uviđanju zajedničkih interesa, poštovanju drugih i u izbegavanju upotrebe sile. Demokratija se ne može osvojiti jednom i zauvek, već je ona stalan i neprekidan zadatak za svakog pojedinca i za svaku generaciju. Zbog toga je neophodno opšte i političko prosvećivanje naroda za demokratiju, demokratske odnose i duh, pri čemu je to osnovno sredstvo borbe protiv eksploatacije i porobljavanja.

UMESTO ZAKLJUČKA

Specijalna edukacija se u poslednjih 25 godina razvija u modernu nauku, kako teorijski, tako i praktično. Sa medicinskog modela sadržaj studija sve više se usmerava ka socijalno-psihološkom modelu, što se vidi i u novom nastavnom planu Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Na osnovu rezultata dosadašnjih empirijskih istraživanja, klasičnih i akcionih, u kojima su učestvovale generacije studenata Defektološkog fakulteta i autorke ovog rada, moguće je koncipirati udžbenik Pedagoške psihologije zasnovan na domaćoj obrazovnoj i naučnoj praksi, usklađen sa modernim psihološkim teorijama.

Demokratija je stalan zadatak za svakog pojedinca i svaku generaciju. Naučnici koji su u zemljama socrealizma izučavali marginalne grupe imali su, i još uvek imaju, puno problema sa cenzurom i sa objavljivanjem svojih radova. Zapravo, u ovakvim, tranzicionim, društvima i ne zna se tačno šta je demokratija, a o ljudskim i ličnim pravima govori se tek u poslednjoj deceniji. Demokratija treba da postane način ljudskog života, nešto što se tiče svakog od nas, posebno nastavnica i istraživačica, i u svakodnevnom životu sa drugim ljudima.

LITERATURA

1. Addelson, K. P. (1995): Action, Scientific Knowledge, and the Location of the Scientist. Mind. *Culture and Activity*, Vol. 2, No. 1.
2. Antić, S. (2010): Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja. Beograd, Institut za psihologiju.
3. Antić, S. (2008): Od teorije aktivnog učenja ka praktičnoj realizaciji. U: Studenti u središtu nastave. Obrazovni forum i Poljoprivredni fakultet, 33-41.
4. Antić, S. (2007): Zablude u znanju koje ostaju uprkos školskom učenju. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 39 (1), 48-68.
5. Antić S. i sar. (2007): Kultura kritičkog mišljenja: teorijsko zasnivanje i implikacije za nastavu. Beograd, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
6. Arsenović Pavlović, M. (2008): Nova pozicija naučnika u društvenim naukama, *Beogradska defektološka škola*, 2,187-212.
7. Arsenović Pavlović, M., Jolić Z., Buha Đurović, N. (2008): Izazovi planiranja fakultetske nastave za specijalne edukatore za rad sa romskom decom U: U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi. Beograd, FASPER, 87-106.
8. Arsenović Pavlović M, Jolić, Z. (2007): Akcija, naučno znanje i nova pozicija naučnika. U: Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Beograd, FASPER, 107-134.
9. Arsenović Pavlović, M. i sar. (2006): Nova konceptualizacija vaspitanja i obrazovanja dece Roma. *Beogradska defektološka škola*, 3, 189-206.
10. Arsenović Pavlović, M., Radovanović V., Jolić, Z. (2006): Stavovi i mišljenja nastavnika razredne nastave prema inkluziji i promenama u školi. U: Empirijska istraživanja u psihologiji 2006. Beograd, Institut za psihologiju, 55-62.
11. Arsenović Pavlović, M. i sar. (2005): Mišljenja nastavnika specijalnih škola o svom položaju i promenama u školi. U: Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju, Beograd, Defektološki fakultet.
12. Arsenović Pavlović, M., Jolić Z., Radovanović V. (2004): Dečja prava i znanje dece o pravima. *Nastava i vaspitanje*, 2-3, 221-232.
13. Arsenović Pavlović, M. (2004): Novi odnosi izmedju odraslih i dece i vaspitanje kao interakcija (i komunikacija) a ne kao tretman. *Beogradska defektološka škola, 2/3, 195-212*
14. Arsenović Pavlović, M., Petrović, N., Buha, N., Jolić, Z. (2003): Razvijanje socijalne bliskosti sa decom (Roma) kroz akciona istraživanja socijalne distance između „istraživača" i dece, i same dece. *Beogradska defektološka škola*, 1-2,186-206.
15. Arsenović Pavlović, M. (2003): Predlozi za programe za razvoj budućih defektologa. *Istraživanja u defektologiji*, 201-226.
16. Arsenović Pavlović, M. (2003): Škola i deca iz socijalno depriviranih sredina. U: Šefer, J. i sar. (urednici): Uvažavanje različitosti i obrazovanje. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja, 168-175.
17. Arsenović Pavlović, M. (2001): Problemi u formiranju defektoloških kadrova – za savremeniji studij defektologije. *Beogradska defektološka škola*, 1.
18. Arsenović Pavlović, M. (1997): Obrazovanje romske dece u sadašnjoj školi. *Beogradska defektološka škola*, 2, 105-118.
19. Arsenović Pavlović, M. (1996): Društvena kriza, kriza nauke i mesto akcionih istraživanja u izučavanju i izmeni specijalne škole „iznutra". *Beogradska defektološka škola*,1, 22-28.
20. Arsenović Pavlović, M. (1995): Primena metoda dramske radionice u vaspitno-obrazovnom radu sa studetima-budućim nastavnicima i vaspitačima. *Nastava i vaspitanje*, 4-5.

21. Arsenović Pavlović, M. (1994): O objektivnosti psihološkog naučnog jezika i o pojmu obrazovne kleptokratije. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, knjiga XXI-XXII.
22. Arsenović Pavlović M. i sar. (1992): Dramska radionica kao inovacija u nastavnoj tehnologiji – II deo, *Inovacije u nastavi*, 3-4.
23. Arsenović Pavlović, M. i sar. (1991): Dramska radionica kao inovacija u nastavnoj tehnologiji. *Inovacije u nastavi*, 2.
24. Arsenović Pavlović, M. i sar. (1990): Feminizacija vaspitno-obrazovnog sistema: socijalistički mit o demokratičnosti obrazovanja. *Polja*, 375-376.
25. Bahtin, M. (1980): Marksizam i filozofija jezika. Beograd, Nolit.
26. Havelka, N. (1993): Ciljevi vaspitanja i obrazovanja-o nekim konceptualno metodološkim pitanjima. *Pedagogija*, 1-2, 38-53.
27. Ivić, I. (1989): Individual Difference and Equality in Education: Once Again. Ljubljana, ISPA.
28. Ivić, I. (1989): Teorije mentalnog razvoja i problem indikatora obrazovnih ishoda. Learning to Think-Thinking to Learn. International Conference, OECD, Paris, France.
29. Kok, H. (1984): Šta je demokratija? Beograd, Beogradski krug.
30. Pavlović Gavrilov, M. (1989): Kritički pogledi Keneta Gergena na savremenu socijalnu psihologiju,magistarski rad, Filozofski fakultet u Beogradu.
31. Pavlović, M. (1994): Ponašanje i značenje. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju.
32. Petrović, O. (1995):Neznanje kao moralni izbor. Zbornik Moralnost i društvena kriza. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 327-338.
33. Pešić, M. i sar. (urednici) (1998): Pedagogija u akciji – metodološki priručnik. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju.
34. Plut, D. (1990): Socijalizacijski obrasci osnovnoškolskih udžbenika. Beograd, Institut za psihologiju.
35. Roeders, P. (2003): Interaktivan nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju.
36. Savić S. (2009): Rod i jezik. Novi Sad, Futura publikacije i Ženske studije i istraživanja.

DEVELOPMENT OF THE CURRICULUM FOR EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND OF EXPERTS FOR PERSONS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES AND DISORDERS

[1]Marina Arsenović Pavlović, [2]Zorana Jolić Marjanović, [1]Slobodanka Antić
[1] University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, [2] University of Belgrade, Faculty of Phylosophy

Summary

Nowadays, the position of the scientist-researcher is significantly altered, for he does not reveal a phenomenon to study, but is actively constructing it. The construction of the curriculum of Educational Psychology, for students who will work with persons with developmental disabilities, is an action research (AR) that began with the establishment of the Faculty, and lasts to this day. This paper is a part of the reflexive phase of the AR, and is aimed at the analysis of the aforementioned curriculum.

The unit of the analysis is the curriculum itself, and its goals, themes and contents are being considered, from the year 1986 until today. Results of the analysis show that themes and contents, that students are introduced to, tend to change, in order to meet the needs arising from the social environment they work in as professionals: for example, the use of drama workshops for educational and rehabilitation purposes, school fears of students, knowledge of children about their rights and the participation in the school, teachers' opinions about the inclusion and changes in the school performance, attitudes of teachers toward children's needs, feminization of education, impact of the society crisis on young researchers, socio-cultural handicap of Roma children, social distance of Roma and non-Roma students, social distance towards Roma students, self-esteem of Roma students, ethnic stereotypes and auto-stereotypes of Roma and non-Roma students, overburdening of students, etc.

The results show that the educational process, understood as an AR, can not be reduced to treatment, objectively measured, and shaped from the outside by psychological theory and knowledge. This is especially true for the Faculty of Special Education and Rehabilitation (FASPER), since the practical goal of the curriculum is to educate future educators, as reflective practitioners who will be trained to research and change educational practice, as well as to act autonomously.

Key words: A new position of scientists, action research, curriculum design, curriculum change, the analysis of the curriculum.

UDC 37.015.3:159.953.5

SMETNJE U UČENJU ILI SMETNJE U PREPOZNAVANJU?

[1]*Svetlana Obradović,* [2]*Nadežda Krstić*
[1]Keddy Pierias, Grčka, [2] Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Sa ciljem da se bliže ispita upotrebljivost standardnih kriterijuma za detekciju dece sa specifičnim smetnjama učenja (SSU) u samoj osnovnoj skoli, izdvojen je prigodni uzorak od 60 učenika starosti 8-14 godina iz pet beogradskih osnovnih škola, za koji smo primenili a) kriterijum diskrepance između opšte sposobnosti i postignuća u ovladavanju osnovnim školskim veštinama, b) kriterijum disharmoničnosti profila sposobnosti i c) pomoćne indikatore za poremećaj kakve tipično ekstrahujemo iz razvojnih podataka i ponašanja deteta. Sva deca su ispitana REVISKom, dok su relevantni podaci vezani za razvoj i ponašanje dobijeni od roditelja i nastavnika upitnikom posebno formiranim za ovo istraživanje. Posebnan upitnik za nastavnike korišćen je u svrhu preciznijeg određivanja detinjih teškoća u savladavanju čitanja, pisanja i računanja.

U celini, pristup je pokazao dobar potencijal za detekciju dece sa SSU, kao i sposobnost adekvatnog razdvajanja SSU od manje specifičnih neurorazvojnih smetnji koje utiču na postignuće u školi. Među različitim kategorijama relevantnih varijabli u ovom postupku, posebno je potvrđen značaj korišćenja standardizovanih formalnih instrumenata za procenu opšte sposobnosti, bez obzira na njihova potencijalna ograničenja. Istovremeno, rezultati jasno pokazuju da standardni oslonac na kriterijumu diskrepance uslovljava bitno zakašnjenje u otkrivanju SSU, te da je čitav postupak neophodno 'pomeriti' u okvire predškolskog obrazovanja. Dodatno zabrinjava podatak da su detekcija razvojnog problema i uključivanje deteta i porodice u odgovarajuće programe tretmana i psihosocijalne podrške pre ulaska u ovo istraživanje izvedeni za manje od polovine učesnika naše studije kojima je to bilo potrebno.

Ključne reči: Smetnje učenja, procena sposobnosti, otkrivanje u školi

UVOD

Specifične smetnje u učenju (SSU) su već decenijama dobro prepoznat problem ka kome je usmeren obiman istraživački rad, kao i ozbiljni napori da se rezultati tog rada što bolje primene u praksi. Fokusiranje na SSU sa tako visokim intenzitetom deluje sasvim prirodno kada se osvrnemo na procene o njihovoj relativno visokoj učestalosti ili, još više, na one koje govore o njihovoj dominantnoj zastu-

pljenosti među drugim mogućnim uzročnicima teškoća deteta u školi – po nekim nalazima, da možda i punih 80% slučajeva školskog neuspeha rezultiraju upravo iz nekog od oblika specifičnih smetnji u učenju (Hudson, 2007). Pa ipak, još uvek se suočavamo sa ogromnim jazom između opsežnog korpusa podataka koje su nam ponudila empirijska istraživanja i razvijanja stvarne kompetencije u pružanju adekvatne i pravovremene podrške detetu koje ima neku od pripadajućih formi ovih poremećaja. Rezultate ove disproporcije svakako prepoznajemo već na prvom koraku praktičnog suočavanja sa SSU – u otkrivanju deteta koje ga ima.

Koreni teškoća sa kojima se srećemo pri detekciji specifičnih smetnji u učenju duboki su i nimalo novi, a bez sumnje najvažniji među njima direktno proističu iz nedovoljnog razumevanja etiologije SSU. Generalno, iako govorimo da su u pitanju poremećaji neurokognitivnog sazrevanja koji selektivno pogađaju neki od mehanizama na kojima su zasnovani normalni obrasci sticanja veština kao što su čitanje, pisanje i računanje, na pitanja o kakvim mehanizmima je reč i kakva je njihova neurobiološka podloga, mi nemamo jednoznačan odgovor (pogledati, na primer, Ramus i sar, 2003, Knivsberg i sar 2003, Tressoldi i sar, 2007, INSERM Collective Expert Report, 2007, Sharma i sar, 2009). Drugim rečima, kao što dobro primećuje Alm, iako su svi saglasni da suštinu SSU predstavlja izmenjeno kognitivno funkcionisanje, usaglašavanje oko izvora i prirode ovih smetnji – odnosno, onoga što se tipično naziva bazičnim poremećajem - srazmerno je nisko (Alm, 2000).

I dok su jedna istraživanja pokazala da se neurobiološke osnove razvojnih teškoća ispoljavaju kroz čitav niz simptoma i da nije moguće otkriti univerzalno prihvaćene indikatore njihove etiologije, postalo je sasvim je jasno da one uvode u relativno poseban način funkcionisanja osobe sa specifičnim poremećajima u učenju, kao i da SSU imaju mnoge praktične implikacije za školu, posao i socijalni život. Najčešće se sa razvojnim teškoćama povezuju, osim lošeg školskog postignuća, i nisko samopouzdanje, deficiti u socijalnim veštinama, bihejvioralni poremećaji, a ponekad i psihijatrijske smetnje (Bartlett i Moody, 2000; DSM-IV-TR, 2000; Frith, 1999; McLoughlin i sar, 2002). Spoznaja da poremećaji čitanja, pisanja i računanja mogu potencijalno ugrožavati psihičku ravnotežu deteta, kao i psihodinamiku porodice, postavila je ovu temu i u epicentar školske - pedagoške psihologije u zapadnim zemljama već decenijama unazad, što je dalje indukovalo ogroman porast interesovanja za poboljšavanje uobičajenih načina otkrivanja poremećaja.

Nemogućnost da se dijagnostički oslonac postavi na neke određene teškoće u procesu obrade informacija dovela je do toga da se kao jedan od najvažnijih kliničkih indikatora za procenu SSU izdvoji njihova „specifičnost“ – da su u pitanju selektivne, izolovane smetnje ovladavanja školskim veštinama, prisutne uprkos, bar naizgled, očuvanom razvoju svih drugih sposobnosti. Drugim rečima, iako suštinsku prirodu SSU najpre objašnjavamo deficitom bazičnih procesa kognitivne obrade, iz brojnih razloga (teorijske dileme vezane za njihovu prirodu i dijapazon, metodološka ograničenja) oni se retko postavljaju kao kriterijum za selekciju dece koja bi mogla imati ovaj problem. Umesto toga, kao glavni oslonac u otkrivanju SSU po pravilu se izdvaja razlika između opštih sposobnosti i efikasnosti u savladavanju određene školske veštine, perzistentna uprkos odsutvu činioca koji bi je mogli objasniti (neurološke ili psihijatrijske bolesti, senzorna, edukativna

ili socijalna deprivacija, niže intelektualne sposobnosti ili emocionalni problemi deteta). Čak i kada nije eksplicitno navedeno, generalna ideja zaostajanja u školskom postignuću u bar jednoj od osnovnih školskih veština, disproporcionalna opštim sposobnostima deteta prisutna je u svim regulativima koji se odnose na dijagnostiku specifičnih smetnji učenja. Na taj način, diskrepanca između (opšte) sposobnosti i postignuća sa vremenom je postala prihvaćena kao osnovni i jedini „uključujući" pokazatelj „specifičnog" razvojnog poremećaja.

Primena koncepta diskrepance izmedju sposobnosti i postignuća uslovila je povećanu ulogu pedagoških i psihometrijskih instrumenata u detekciji SSU. Za početak, u mnogim zemljama je dovela do uvođenja kriterijumskih testova savladivanja osnovnih školskih veština koji se primenjuju od prvog trenutka kada dete dođe u kontakt sa školskim sistemom, odnosno, njihova primena započinje još u predškolskom uzrastu, i obavezna je u nižim razredima osnovnog obrazovanja. Kriterijumski testovi su standardizovani i njihovo zadavanje je propisano zakonskim odredbama, obično od strane ministarstava prosvete u zemljama koje se njima služe. Zasnovani su na principu očekivanih ishoda za svaki školski stepen (semestar ili razred), i najčešće određeni prosečnim uzrasnim postignućima. Školskim kriterijumskim testovima utvrđuje se kvalitet izvršene veštine kao i vrsta i stepen teškoće koju dete pokazuje, odnosno procenjuje se da li je dete postiglo određeni očekivani ishod u ovladavanju nekom veštinom, i ukoliko nije, koliko je to odstupanje veliko (najčešće dve standardne devijacije odstupanja od proseka). Na osnovu ovih testova vrši se prvo prepoznavanje teškoća u učenju i upućivanje dece u odeljenja specijalizovana za decu sa posebnim obrazovnim potrebama, gde se nastava oslanja na individualne obrazovne programe, koji podrazumevaju izmene kurikuluma i prilagođavanje nastave detetovim potrebama. Najbolje su razrađeni američki kriterijumski testovi, dok se u Evropi najkvalitetnijim često smatraju oni koji se koriste u skandinavskim zemljama. Međutim, ovi testovi se ne mogu lako standardizovati i primeniti u drugim zemljama zbog specifičnosti jezika i pisma, kao i školskog plana i programa. Kriterijumski testovi razlikuju se od države do države, čak i u okviru SAD, a to važi i za evropske zemlje u kojima se koriste. Ponegde se započinje sa njihovim korišćenjem još u predškolskom uzrastu, ali ima zemalja koje ih koriste tek od drugog ili trećeg razreda osnovne škole. Svakako je i veoma bitna organizacija školskog sistema koja olakšava/otežava primenu kriterijumskih testova, jer je samo u sistemima koji su primenili inkluzivne modele obrazovanja, procena eventualnog prisustva SSU putokaz i za njihov dalji tretman u okviru redovnog školskog sistema.

Kao što kriterijumski testovi predstavljaju jednu stranu „jednačine" za utvrđivanje diskrepance, testovi inteligencije su druga - pošto se, osim više ili manje izolovanih teškoća u ovladavanju školskim veštinama, kod deteta sa SSU očekuje i normalna intelektualna sposobnost. Radi se o testovnoj proceni testom opštih sposobnosti, za koju je neophodna obazriva interpretacija i dobra kvalitativna analiza. Pošto se utvrđivanje posebnog obrasca kognitivnih snaga i slabosti deteta smatra jednim od najvažnijih ciljeva psihološke procene u situaciji neuspeha u školi, jer nam može obezbediti razumevanje detinjih potencijala za razvoj kompenzatornih strategija i ukazati na adekvatnije oblike tretmana i podrške (Everatt, 2007), podrazumeva se upotreba kompozitnih tehnika - tipično nekom od formi Weshslerovih skala inteligencije za decu, čija interpretacija, zbog speci-

fičnosti razvojnih smetnji, nije uvek jednostavan zadatak. Na primer, dijagnostičkim kriterijumima predviđeno je da deca koja spadaju u ovu kategoriju treba da budu »normalne inteligencije«. Ipak, naša očekivanja od dece suspektne na SSU u pogledu postignuća na testu opštih sposobnosti, u kvalitativnom smislu, jesu donekle različita u odnosu na opštu populaciju, pošto će produbljen jaz između „snaga" i „slabosti" deteta sa SSU dovesti do verovatno naglašenije disharmoničnih profila postignuća na testovima inteligencije - čak do izrazito velikih fluktuacija u postignuću usled neravnomerne razvijenosti pojedinačnih oblasti kognitivnog funkcionisanja - i time „obezvrediti" sumirane IQ vrednosti (Kaufman, 1994, Μοττη-Στεφανιδη 1999, Krstić, 2002).

Kriterijumi diskrepance između sposobnosti i postignuća i dalje nisu jedinstveni. Na primer, prema DSM-IV-TR (APA, 2000) ili istraživačkim kriterijumima ICD-10, zakašnjenje u razvoju školske veštine na kriterijumskom testu treba da je bar dve standardne devijacije iza očekivanog u odnosu na grupu kojoj dete pripada (WHO, 1993). Ponekad se isti kriterijum spušta do 1.5 ili samo jedne SD, sa obrazloženjem da se time smanjuje proporcija dece sa manje izrazitim poremećajem koju primena „tvrđeg" kriterijuma ostavlja neotkrivenim, bez obzira na njihove stvarne potrebe za dodatnom podrškom (Bishop, 1997). U zemljama koje nemaju kriterijumske testove, procena SSU vrši se u specijalističkim službama, gde se pored procene ukupnog kognitivnog statusa, koriste različiti testovi za procenu čitanja, pisanja i računanja, što dodatno doprinosi heterogenosti dece koja će biti detektovana kao SSU (ibid.). U odsustvu kriterijumskih testova, kao zamena za statistički značajno odstupanje od proseka ponekad se pribegava „razvojnom" pristupu, te se kao klinički bitan pozatelj teškoća ovladavanja čitanjem, pisanjem ili računanjem, odnosno, kao zamena za 2 SD na kriterijumskom testu, uzima kašnjenje u ovladavanju veštinom od 1.5 - 2 godine u odnosu na uzrast. Kako se jezici, školski programi, pa, shodno tome, i očekivanja od dece od zemlje do zemlje veoma razlikuju, ne postoji univerzalna preporuka kada je u pitanju diskrepanca u školskom postignuću i kalendarskom uzrastu ispitanika. Ponekad se ti kriterijumi prilagođavaju uzrastu ispitanika ili težini školskog programa. Na primer, neki autori (Πορποδας, 1990, Παυλίδης Γ.Θ. 2004) smatraju da, uzimajući u obzir dinamiku razvojnih promena ali i specifičnosti različitih obrazovnih sistema i nastavnih planova i programa, nije ni moguće za sve uzraste predvideti univerzalne kriterijume. Tačnije, predlažu da se ti kriterijumi menjaju sa uzrastom, tako da se jedna godina zaostajanja za uzrasnom grupom smatra značajnom kada je dete u prva dva razreda osnovne škole, jedna i po godina kada je dete u trećem ili četvrtom razredu, a dve godine kada je dete u sledeća četiri razreda.

Pokušaj da se osloncem na opšte sposobnosti obezbedi razlikovanje dece sa „specifičnim" od one sa opštim (nespecifikovanim) smetnjama u učenju – većinom dece sa blago usporenim kognitivnim razvojem ili „graničnih sposobnosti" (Rutter i Yule, 1975; Berninger 2001; Miller 2001.) uslovio je da pitanje postavljanja donje granice „normalne inteligencije" postane jedan od stalno aktuelnih problema vezanih za SSU. Arbitralne granice proseka u odnosu na koji se utvrdjuje diskrepance često su menjane pokrivajući širok dijapazon IQ vrednosti. Za mnoge autore, već deca sa niskim normalnim postignućem nisu zadovoljavala predložene kriterijume za dagnozu specifičnih smetnji u učenju (Bannatine 1974, Sattler 1990, Πορποδας, 1990, Φλωρατου 1992, Μοττη-Στεφανιδη 1999). Sveuku-

pno, pokušaji da se kroz kriterijume diskrepance razdvoje deca sa „specifičnim“ i „nespecifikovanim“ SU rezultirali su, najpre, razdvajanjem stavova u pogledu toga da li se IQ uopšte može smatrati odgovarajućim preduslovom za dijagnozu SSU. Oslanjajući se na predominantnu teoriju disleksije kao fonološkog deficita i činjenicu da fonološki problem nije vezan samo za decu kod kojih je registrovana diskrepanca između inteligencije i postignuća, neki autori se već od osamdesetih zalažu za ukidanje kriterijuma diskrepance u detekciji specifičnih poremećaja (na, primer, Cruickshank 1977; Siegel, 1988, 1989, 1999; Stanovich, 1989, 1999), dok drugi, objašnjavajući da nisu sve teškoće čitanja uzrokovane disleksijom i da ovde, ponovo, dolazi do brkanja simptoma i uzroka, insistiraju na tome da praktično nije moguće dijagnostikovati SSU samo na osnovu postignuća u konkretnoj školskoj veštini (Frith, 1999; Nicolson, 1996, Everat 2007). Ova debata praktično nikad nije okončana, ali je diskrepanca izmedju sposobnosti i postignuća ostala sastavni i nezaobilazni deo u detekciji i dijagnozi SSU, kao i pitanje „kritičnih“ vrednosti IQ skorova u ovom postupku.

Zbog činjenice da su specifične smetnje ovladavanja školskim veštinama kategorija razvojnih teškoća koja se detektuje i dijagnostikuje na osnovu relativno nepreciznih i „labavih“ kriterijuma (kakve nude diskrepanca sposobnosti i postignuća i set „isključujućih“ kriterijuma), u kliničkom radu na otkrivanju SSU dragoceni su nam svi podaci koji bi mogli dodatno ojačati našu sigurnost da je u pitanju poremećaj baš ovog tipa. Jednu grupu ovakvih informacija predstavljaju svi indikatori koji ukazuju na prisustvo naslednosti, odnosno genetskih predispozicija, kao i oni koji ukazuju na faktore rizika za neurokognitivni poremećaj, kao što su eventualne teškoće u trudnoći ili na porođaju. Drugu čine različiti oblici ponašanja koji proističu ili se vezuju za razvojni poremećaj i koje po pravilu, otkrivamo putem anamneze, jer su vidljivi i članovima porodice i užem okruženju deteta, kao što to mogu biti zakašnjenje u ranom jezičkom razvoju, nedosledna upotreba ruke, teškoće orijentacije desno-levo, ili čitav set specifičnosti u usvajanju školskih veština (na primer, pisanje kao u ogledalu, teškoće upamćivanja rime, izostavljanje ili premeštanje slova pri čitanju, teškoće u memorisanju cifara i oznaka matematičkih operacija i drugi). Iako ni jedan od ovakvih indikatora izolovano nema dovoljnu diskriminativnu moć, skupno i u kontekstu drugih podataka oni predstavljaju neizostavni predmet analize svih stručnih timova orijentisanih na detekciju SSU.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Otkrivanje deteta sa specifičnim smetnjama učenja nije uvek jednostavan zadatak. Ne postoje dovoljno jasno definisani kriterijumi šta jeste a šta nije „specifičan“ poremećaj, ne postoje jedinstveno prihvaćeni instrumenti za procenu, ne postoji univerzalna etiologija poremećaja. Istovremeno, sve što znamo o SSU naglašava značaj ranog otkrivanja, kao i lociranja procesa detekcije i intervencije u prirodno okruženje deteta, pre svega u okvire edukativnog sistema.

U našoj sredini otkrivanje SSU je i dalje prvenstveno vezano za medicinski model gde „dijagnoza“ i „tretman“ pripadaju opsegu rada (specijalizovanih) zdravstvenih službi, iako je taj model u mnogim zemljama već odavno odbačen kao neekonomičan i gde su prosvetne ustanove na drugačiji način aktivirane u proce-

su prepoznavanja ali i tretmana teškoća. Mogućnost otkrivanja SSU u školama u našoj sredini je otežana iz mnogih razloga. Pre svega, suočavamo se sa nedostatkom standardizovanog i kod nas normiranog specifičnog testovnog materijala - nema kriterijumskih testova postignuća, primenjuju se za ove svrhe neadekvatni testovi opštih sposobnosti pri upisu dece u osnovnu školu, klinički instrumenti procene i prevencije su heterogeni i variraju od jednog centra do drugog.... Istovremeno, škole ne raspolažu sa dovoljno stručnog osoblja osposobljenog da ove teškoće dijagnostikuje, neinformisanost je često razlog nespremnosti porodice za saradnju, a inkluzivna nastava više je predmet akademskih i zvaničnih rasprava nego realna opcija koja se nudi detetu koje ima ovakav problem.

Prepostavili smo da ovakva situacija najverovatnije dovodi do zanemarivanja značajnog broja dece sa potencijalnim SSU u osnovnoj školi, ali i da će, čak i sa objektivno ograničenim resursima, već samo pomeranje fokusa sa zdravstvene ustanove na školu moći da obezbedi bolje prepoznavanje problema. Zbog toga smo testirali jednostavan prigodni model detekcije SSU u nekoliko beogradskih osnovnih škola. Model je, generalno, zasnovan na tri odavno prepoznata oslonca za poboljšavanje uobičajenih načina definisanja i procedure za detekciju učenika sa SSU (USOE, 1977): diskrepancu, heterogenost i isključivanje, pri čemu prvo podrazumeva neobjašnjivu razliku između inteligencije (merene nekim od kompozitnih testova opštih sposobnosti) i školskog postignuća, heterogenost - multiple domene u kojima se SSU ispoljavaju (čitanje, pismeno i usmeno izražavanje, računanje), a isključivanje - preporuku da se dijagnozom ne obuhvataju deca koja imaju senzorna oštećenja, mentalnu retardaciju, emocionalne poremećaje, ekonomsku, kulturalnu ili obrazovnu deprivaciju.

Osnovna pitanja na koja smo ovde pokušali da odgovorimo su bila:

- da li oslonac na kriterijume diskrepance, heterogenosti i isključivanja može poboljšati otkrivanje SSU (odnosno, da li će broj dece sa verovatnim SSU u ispitivanom uzorku biti veći od broja dece koja su već prepoznata od strane specijalizovanih službi)?;
- da li diskrepanca između sposobnosti i postignuća u kombinaciji sa disharmoničnošću profila snaga i slabosti i podacima indikativnim za SSU iz razvojne anamneze deteta može razdvojiti decu sa „specifičnim“ od one sa „nespecifikovanim“ smetnjama učenja?; i
- da li nastavnici drugačije doživljavaju decu sa specifičnim smetnjama učenja od dece sa blagim kognitivnim deficitom?

METOD

Učesnici

U istraživanju su učestvovala deca, njihovi roditelji i nastavnici iz ukupno 24 odeljenja pet beogradskih osnovnih škola (OŠ Kralj Petar I, OŠ Dragojlo Dudić, OŠ Despot Stefan Lazarević, OŠ Skadarlija i OŠ Žikica Jovanović Španac), pri čemu je osnovni preduslov za uključivanje u studiju je bila zainteresovanost nastavnika za saradnju. Iz time formiranog okvirnog uzorka od oko 600 dece, nastavnici su, u saradnji sa psihopedagoškom službom škole, izdvojili učenike koji, prema njihovom mišljenju, pokazuju neobjašnjivu razliku između opšte sposob-

nosti i školskog postignuća i istovremeno, zadovoljavaju „isključujuće" kriterijume za SSU (deca bez senzornih oštećenja, mentalne retardacije, neuroloških, psihijatrijskih ni emocionalne poremećaja, bez sumnje na ekonomsku, kulturalnu niti obrazovnu deprivaciju). Ovim postupkom odabrano je oko osamdesetoro dece od kojih za neke nije obezbeđena saradnja roditelja za istraživanje, zbog čega je uzorak smanjen na N=60. Od ove dece, tridesetoro su već prethodno dijagnostikovani kao neka od formi SSU, jedan kao razvojni jezički poremećaj, a u tri slučaja je bila postavljena dijagnoza usporenog kognitivnog razvoja. Dvadeset i sedmoro nikada nisu upućivani bilo kojoj (školskoj ni zdravstvenoj) službi vezanoj za problematiku SSU.

Ukupni uzorak (N=60) obuhvatao je učenike svih uzrasta izmedju I i VIII razreda, sa predominacijom onih koji pohađaju V (n=17), IV (n=12) i III razred (n=11). Među učesnicima je bilo je mnogo je više dečaka nego devojčica, odnosno, čak 4 puta više dečaka (48:12).

Instrumenti

Postupci koji su kreirani ili odabrani za ovu studiju imali su za osnovni cilj da obezbede uspostavljanje kriterijuma diskrepance između sposobnosti deteta i njegovog postignuća u savladavanju osnovnih školskih veština:

Upitnik za procenu uspešnosti u savlađivanju čitanja, pisanja i računanja formiran je nakon preliminarnog intervjua sa nastavnicima koji su učestvovali u studiji, a koji su, praktično bez izuzetka, ukazivali na školski plan i program kao najstabilniji oslonac za evaluaciju dostignutog „nivoa" određene veštine. U skladu sa tim, zaostajanje postignuća ispitanika za svaku od ove tri oblasti operacionalizovano je diskrepancom imeđu razreda koji dete aktuelno pohađa i razreda kome odgovara njegova kompetencija prema očekivanjima školskog plana i programa (Prosvetni savet Srbije, 1990). Pošto je, prema prethodno prihvaćenim kriterijumima u ustanovljavanju SSU, razlika od dve godine ili više u ovom pogledu smatrana značajnom, svi odgovori su prevedeni u binarne kategorijalne varijable: a) bez odstupanja (0) ako je „ocena" da je kompetencija deteta u okvirima razreda koji pohađa ili prethodnog, i b) postoji odstupanje (1) – u čitanju, pisanju i/ili računanju - ako je, od strane nastavnika, procenjeno da je uspešnost učenika u skladu sa planom i programom dva ili više razreda iza onog koji pohađa.

REVISK (Revidirana skala za merenje inteligencije po principima Vekslera, M. Biro, 1987), kao jedini u našoj zemlji standardizovani kompozitni test opštih sposobnosti korišćen je u a) proceni opštih sposobnosti deteta i b) kao indikator dishramoničnosti detinjih kognitivnih „snaga" i „slabosti". Kako su osnovne metrisjke i sadržinske komponente REVISKa ostale nepromenjene u odnosu na izvorni Vekslerov test, smatrali smo da je, pored uobičajene analize unutrašnjih odstupanja između subskala i subtestova, ovde opravdano i uvođenje savremenijih mera nekonzistentnosti postignuća, odnosno razlike između „profila" koje su ponudili Wechsler (Verbalno razumevanje, Sloboda od distraktibilnosti, Perceptivna organizacija; Wechsler, 1971, 1991) i Bannatyne (Koncptualni, Faktor Stečenog znanja, Spacijalni i Sekvencijalni; Bannatyne, 1974, 1979), a koji su prihvaćeni u novijim verzijama Vekslerovih skala inteligencije za decu. Kao kritični skor u utvrđivanju „normalnosti" opšte sposobnosti prihvaćena je vrednost IQt=80.

Upitnik za roditelje konstruisan za potrebe ovog istraživanja sadrži 16 stavki vezanih za razvojnu anamnezu i ponašanje deteta, potencijalno relevantnih za SSU. U ovoj analizi korišćen je subset razvojnih indikatora mogućeg poremećaja, uključujući: SSU u porodičnoj anamnezi, perinatalne smetnje, rani jezički razvoj i lateralizovanost ruke.

Upitnik za nastavnike takođe je sastavljen od 16 pitanja od kojih su neka bila identična onima koja su postavljana roditeljima. Pošto nasje ovde posebno zanimalo da li nastavnici podjednako doživljavaju decu sa specifičnim smetnjama učenja i decu sa blagim kognitivnim deficitom, u ovoj obradi izdvojena je samo jedna stavka, ona koja se odnosila na utisak nastavnika o opštim sposobnostima učenika.

Obrada podataka

Na osnovu prisustva diskrepence između sposobnosti i postignuća formirana je podgrupa dece sa diskrepancom (IQ>79 + zaostajanje u ovladavanju bar jednom od tri ciljne školske veštine za dva razreda ili više), odnosno, dece suspektne na SSU. Tako formirane grupe sa diskrepancom i rezidualna su opisane i, kroz jednostavni faktorijalni nacrt, uporedjivane međusobno ili sa grupom dece prethodno detektovanih SSU prema izabranim varijablama, koje su obuhvatile a) ukupni IQ, b) disharmoničnost na REVISK, c) obrazac ispoljavanja teškoća u savladavanju čitanja, pisanja i/ili računanja, d) zastupljenost razvojnih indikatora SSU, i e) utisak nastavnika o opštoj sposobnosti deteta (u zavisnosti od tipa podataka i postavljenog pitanja, u analizi su korišćeni su Chi^2, t-test ili dvofaktorska ANOVA)

REZULTATI

Opšte sposobnosti

Na testu opštih sposobnosti (REVISK) registrovan je veliki raspon postignuća, koji je obuhvatio opseg između 62 i 126 IQ poena (graf. br 1.). Četvoro dece postiglo je skorove koji bi ih svrastavali u kategoriju LMO, dok je čak desetoro pokazalo opšte sposobnosti koje spadaju u kategoriju graničnih slučajeva. Drugim rečima, oko ¼ ukupnog uzorka sačinjavala su deca (bar) blago sniženih intelektualnih sposobnosti. Krostabeliranje grupe učenika sa nižim (IQ<80) i višim (IQ>80) opštim sposobnostima sa podacima o prethodnom uključivanju dece u dijagnostički postupak i intervenciju (tab. 1) pokazalo je da devetoro (od ukupno 14) dece koja bi se mogla ubrojati u grupu sa nespecifikovanim smetnjama učenja (odnosno, sa bar blagim zaostajanjem kognitivnog razvoja), među njima i jedno sa LMO, nisu bili ranije prepoznati.

Diskrepanca između sposobnosti i postignuća

Kriterijum diskrepance između sposobnosti i postignuća zadovoljilo je trideset i petoro dece iz ukupnog uzorka. Očekivanje da će ovu grupu sačinjavati deca sa verovatnim specifičnim smetnjama učenja, prema našim podacima, podržalo je više argumenata. Za početak, distribucija IQ skorova u ovoj grupi (dalje označavanoj kao D+) sasvim se razlikuje od raspodele IQ vrednosti u grupi dece (D-) koja ne zadovoljavaju ovaj kriterijum (bilo zbog bitno sniženog ukupnog IQ

skora, bilo zbog toga što kod deteta nije registrovano značajno odstupanje ni u jednom od tri ciljna domena ovladavanja školskim veštinama), što može ukazivati da ovi pod-uzorci pripadaju različitim populacijama (graf.2). Dalje, grupe D+ i D- pokazale su različite obrasce ispoljavaja teškoća u savladavanju čitanja, pisanja i računanja, kao i njihovoj udruženosti: dok su kod većine dece grupe D+ dominirale smetnje u samo jednom ili eventualno par domena (kod 26/35 dece, odnosno, kod 74% grupe D+, pri tome u 85% slučajeva obuhvatajući čitanje), u preostalom delu uzorka (D-) najzastupljenija je bila udruženost zaostajanja postignuća u sva tri domena ili, pak, ni u jednom (ukupno 21/25 ili 84% grupe D-), a što je predstavljalo razliku visoke značajnosti (Pirsonov Chi2=29.581, df=3, p=0.000). Treće, ispitivanje disharmoničnosti detinjeg profila snaga i slabosti na tri od četiri primenjena testovna indikatora je pokazalo je značajne razlike između grupa u pravcu značajno veće disharmonije kod D+, a ni u jednom slučaju obrnut nalaz (tab.2).

Posmatrani zajedno, svi ovi nalazi sugerišu da su grupu dece sa diskrepancom između sposobnosti i postignuća sačinjavali učenici sa relativno izolovanim smetnjama u učenju, najčešće vezanim za ovladavanje čitanjem, prisutnim uz normalne intelektualne sposobnosti i kod kojih su registrovana značajno veća variranja kognitivnih snaga i slabosti nego kod preostale dece iz ukupnog uzorka ove studije.

Grupa sa diskrepancom i ranije prepoznati SSU

Upoređivanje grupa dobijenih primenom kriterijuma diskrepance sa prethodno dijagnostikovanim SSU pokazalo je tek delimično preklapanje (tab.3). Nešto više od trećine dece sa značajnim raskorakom između napredovanja u najčešće izolovanoj školskoj veštini i opšte sposobnosti nisu ranije primećeni kao deca kojoj je potrebna dodatna psihopedagoška podrška (12/35 D+). Takođe, među petnaestoro nedijagnostikovane dece iz rezidualne grupe, devetoro čine, prema proceni opštih sposobnosti (tab 1.), učenici sa nespecifikovanim smetnjama učenja, odnosno, sa blagim kognitivnim deficitom, jedno čak i lako mentalno ometeno. Jedno od četvoro dece sa LMO detektovano je i uključeno u tretman kao SSU. Najinteresantnije, sedmoro dece prethodno opaženo kao SSU i uključeno u tretman, sada ne pokazuju, prema odabranom kriterijumu, bitna odstupanja u odnosu na očekivano za uzrast (normalna opšta sposobnost, bez (bar) dvogodišnjeg zaostajanja u čitanju, pisanju ni računanju).

Šta može uticati da SSU kod neke deca budu lakše zapažene a kod druge ne? U okviru podataka kojma smo raspolagali, pretpostavili smo mogući uticaj opšte sposobnosti, primenjujući dvofaktorsku analizu varijanse, sa faktorima grupa (D+/D-)* dijagnoza (0/SSU/nspSU) na ukupne IQ skorove. Rezultati (tab.4) su pokazali da je prosečno postignuće na REVISK dece prethodno dijagnostikovane kao SSU po pravilu značajno veće nego kod neotkrivenih SSU (F=5.967, df=4, p=0.000). Takodje, mogla bi se očekivati i pozitivna povezanost sa faktorima kao što su levorukost (kod devetoro levaka je prepozat SSU u odnosu na samo jednog kod koga nije), zakasneli jezički razvoj (gde je, u našem uzorku, odnos kašnjenja ranog govora kod prepoznatih i neprepoznatih SSU bio 12:2) i porodična anamneza (13:3).

Kako nastavnici vide sposobnosti dece sa smetnjama učenja?

Pitanje postavljeno nastavnicima o tome da li je dete koje procenjuju „bistro, sposobno da razume i povezuje stvari" pokazalo je značajno razlikovanje utiska nastavnika od stvarne distribucije opšte sposobnosti dece u uzorku (tab. 5), a prema kome je većina dece sa verovatnim SSU „ocenjena" ispod svojih stvarnih mogućnosti (tab.6). Smanjenju proporcije pogrešno ocenjenih nije bitno doprinelo ni stvarno poznavanje izvora smetnji u učenju kod dece kod koje su (bilo specifične, bilo nespecifikovane) smetnje učenja bile i prethodno detektovane (tab.7).

Preciznije, kada je Chi^2 testom testirana povezanost pripadnosti grupi (D+/D-) i procene inteligencije od strane nastavnika dobijena je značajna povezanost niskog intenziteta, takva da je manje ispitanika iz D- grupe ocenjeno kao inteligentno na varijabli Procena nastavnika (Chi^2=4.239, df=1, p=0.040). Kada je nakon prve procene i analize dobijenih povezanosti primenjen postupak dvofaktorske analize varijanse kojom su testirane razlike po inteligenciji (prosečni IQt) u zavisnosti od pripadnosti grupi (D- i D+) i procene opšte sposobnosti deteta od strane nastavnika, takođe su dobijene značajne razlike (po faktorima, respektivno, F test značajan na nivou 0.047 i 0.000, bez efekata interakcije). Generalno, ovo pokazuje da su nastavnici bili sposobni da značajno razlikuju decu sa niskim od dece sa visokim intelektualnim potencijalom i, u odnosu na roditelje (Obradović, 2010), bolje prepoznaju intelektualne potencijale svojih učenika. Međutim, kada se postavi pitanje koliko je dece pravilno prepoznato prema sposobnostima od strane nastavnika, pokazuje se da je samo trinaestoro dece pravilno procenjeno od strane nastavnika kao deca sa sniženim opštim sposobnostima, dok je duplo više, čak 26 dece pogrešno procenjeno, jer spadaju u kategoriju normalne inteligencije. Ovo je očigledan pokazatelj sklonosti nastavnika da potcene sposobnosti dece sa teškoćama u učenju, jer u grupi D+ koja je intelektualno homogena (sva deca su normalne inteligencije) imamo čak 19 dece procenjene kao sniženih opštih sposobnosti, a i u grupi D- je 5 dece pogrešno procenjeno, odnosno potcenjeno.

Prosečna starost dece sa smetnjama učenja

Iako netipično, analizu uzrasta dece prikazujemo poslednju, smatrajući da rezultati, mada indirektno, umnogome govore o vremenu kada se smetnje učenja obično prepoznaju u našoj sredini.

Kao što je u opisu ukupnog uzorka već prezentirano, istraživanjem su bila obuhvaćena deca svih uzrasta izmedju I i VIII razreda, sa predominacijom (n=40) učenika III-V razreda, te je prosečni uzrast u celom uzorku bio 10.8 god (SD=1.48, opseg od 8.6 do 13.9 god). Međutim, razdvajanje dece prema kriterijumu diskrepance, razdvojilo je decu i po uzrastu i to tako daje grupa D+ bila značajno starija od rezidualne D- grupe (AS D+ =11.2, AS D- =10.3, t=2.499, df=58, p=0.015). Kada se pogleda distribucija dece D+ po razredima (tab.8) vidi se da dece sa suspektnim SSU do III razreda uopšte i nema! Značajnu razliku između uzrasta, i u istom pravcu, beležimo i kada uporedimo manji uzorak prethodno prepoznate dece sa smetnjama učenja (dominantno SSU) sa neprepoznatim (t=-2.171, df=55, p=0.034). Zajedno sa samim postupkom selekcije grupa (odnosno, vezano za pitanje koju decu nastavnici prepoznaju kao decu sa potencijalnim ili vidljivim problemom školskog postignuća), svi ovi podaci ukupno govore za bitno kašnje-

nje u prepoznavanju dece sa specifičnim smetnjama učenja, čak i u odnosu na decu čije teškoće su uzrokovane blagim kognitivnim deficitom.

DISKUSIJA

1. Rezultati istraživanja daju nam jasan odgovor na naše prvo pitanje. Oslonjenost na kriterijume diskrepance, heterogenosti i isključivanja može poboljšati detekciju SSU. Mnogo više dece sa verovatnim SSU prepoznato je u školama nego u specijalizovanim službama. Jasno je i zbog čega dolazi do ove pojave. Koliki procenat dece od one koja imaju SSU se uopšte obrati ustanovama medicinskog tipa? Da bi se neko obratio za pomoć mora znati da prepozna osnovne simptome. Nedovoljno poznavanje karakteristične slike SSU u našoj sredini dovodi do pogrešne procene sposobnosti i uloženog truda deteta i izaziva pogrešan stav okoline prema detetovim potrebama i teškoćama. Ovo na žalost, važi i za školsku i za porodičnu sredinu.

Uoči primene inkluzivnog modela obrazovanja u našoj zemlji, ovakav nalaz je značajan i pokazuje pravac u kome je neophodno vršiti dalje reforme u našem sistemu. Medicinski model detekcije i dijagnoze je veoma distanciran od detetovih svakodnevnih aktivnosti i procenat roditelja koji će se obratiti za pomoć medicinskim službama nije jednak broju dece koja imaju potrebe za pravovremenom dijagnozom i tretmanima. U našem uzorku, taj procenat je skoro upola manji nego što bi trebalo da bude. Razlozi za to su različiti, a svakako najvažniji je nedovoljna informisanost roditelja i i neprepoznavanje kliničke slike SSU. Nezanemarljiv broj roditelja koji je odbio saradnju u studiji, uprkos preporuke nastavnika i školskih službi, govori da ne samo da se, ukoliko iz škole nema instrukcije da je potrebno potražiti stručno mišljenje, veliki broj roditelja neće ni odlučiti na taj korak, već i da je bar deo roditelja sklon da ignoriše ovakve preporuke. S druge strane, u socijalnoj sredini kakva je naša, još uvek postoji jedan deo roditelja koji izbegava obraćanje ustanovama mentalnog zdravlja, rukovođen predrasudama.

2. U suštini, između grupe sa diskrepancom između postignuća i sposobnosti (D+) i dece bez diskrepance (D-) ima i delimičnog preklapanja, jer među ovim drugima, pre svega među onima koji zbog nižih opštih sposobnosti ne zadovoljavaju kriterijum diskrepance, ima dece sa indikatorima specifičnosti, disharmoničnih sposobnosti, kao i atipičnog neurorazvojnog toka. Reč je upravo o onoj deci za koju se pretpostavlja da bi mogli imati iste bazične smetnje kognitivne obrade kao i deca sa SSU, ali gde prepoznavanje tih smetnji onemogućava njihova medjupovezanost sa drugim teškoćama saznajnog razvoja, te se uzimanje u obzir uzrasta deteta i longitudinalno praćenje generalno smatraju jedinim ispravnim pristupom problemu (Thomas i Karmiloff-Smith, 2002; Παυλίδης, 2004; Botting 2005).

Posebnu grupu čine dece sa prosečnim ili natprosečnim nivoom opšte inteligencije koja pokazuju tek blage teškoće u učenju (odnosno, manje zaostajanje usvajanja školskih veština), a dijagnostikovani su u prošlosti kao deca sa SSU i uključeni na tretman već duže vreme, što može ukazivati na pozitivne efekte tretmana u smislu prevazilaženja disfunkcije i/ili razvoj alternativnih strategija učenja. U Americi se predlažu rešenja vezana za različite, po pretpostavci, kognitivne stilove, odnosno reakcije na intervenciju (Fletcher, 2004) kao dodatni krite-

rijum, koji bi, uz do sada primenjivane, dao bolju osnovu za diskriminaciju oblika SU. Osnovna zamisao ovog pristupa je da je u postupku procene neophodno zameniti tradicionalne psihometrijske metode jednim savremenim protokolom koji bi povezivao identifikaciju sa intervencijom čiji cilj bi bio osvetljavanje načina na koji ispitanik reaguje i njegovih mogućnosti, a da bi upravo reakcija na intervenciju mogla biti biti značajno bolja i, po nekima, suštinski različita kod SSU nego kod dece sa blago usporenim kognitivnim razvojem (npr, Vaughn i Fuchs, 2003, према Kavale, 2005; Brooks and Weeks, 1998)

3. Konačno, u našem istraživanju se potvrđuje i da nastavnom osoblju nije lako razdvajanje specifičnih od nespecifičnih (nespecifikovanih) smetnji učenja na bihejvioralnom planu, odnosno da nastavnici, suštinski, na isti način doživljavaju decu sa SSU i decu sa blago usporenim kognitivnim razvojem (tabele 5 i 6). Ovaj podatak je zaista zabrinjavajući, ako se uzme u obzir sve prethodno navedeno. Takođe je ovaj nalaz još samo jedan u nizu pokazatelja neophodnosti dodatnog rada na informisanju i obuci nastavnog kadra za prepoznavanje i razlikovanje ove dve kategorije, pošto je jasno da se u inkluzivnom obrazovanju očekuju različiti modeli podrške i intervencije za jednu ili drugu.

Ideja da je potrebno povećati sposobnost najbliže okoline deteta da prepozna specifične smetnje u učenju u našoj sredini je još uvek više teorijska nego praktična tema, ali već i sama realizacija ovog istraživanja uključuje se među znake koji pokazuju da je spremnost povišena, naročito u školama, za posvećivanje ovom problemu. Ipak, veliki deo dece sa SSU i dalje je neotkriven, a i kada jeste, sve govori da se ovo dogodi isuviše kasno tokom školovanja da bi dete bilo pošteđeno povratnih negativnih efekata situacije u kojoj se nalazi. Poseban problem predstavljaju dijagnoze SU postavljene u okviru zdravstvenog sistema koje imaju malu praktičnu vrednost u smislu obrazovanja ove dece, jer se ne aplikuju na školski sistem, čak i kada (što nije uvek pravilo) omoguće tretman (ponovo u okviru zdravstvenog sistema), pa i onda kada je taj tretman efikasan. Pružanje uniformnih i univerzalnih preporuka školama od strane medicinskih ustanova (a koje se obično tiču smanjenja obima gradiva i produženog vremena za rad) izgleda da nema dovoljno odjeka u školskim ustanovama, makar i ako se posmatra samo kroz način na koji nastavnici doživljavaju sposobnosti svojih učenika sa SSU. U tranziciji prema uvođenju 'edukativne dijagnoze' i prilagođavanju školskog sistema individualnim edukativnim potrebama deteta, zainteresovani nastavnici i već postojeće psihopedagoške službe u Srbiji mogle bi predstavljati veliki potencijal, ali tek uz dodatnu edukaciju i redovno proširenje (naročito na predskolskom nivou) ovakvih službi članovima tima posebno obrazovanim za problematiku SSU (defektolozi, specijalni edukatori) bi se mogla očekivati značajnija izmena slike kakvu sugerišu podaci koje smo dobili.

Grafikoni i tabele:

Grafikon 1 - Raspodela IQ skorova u ukupnom uzorku

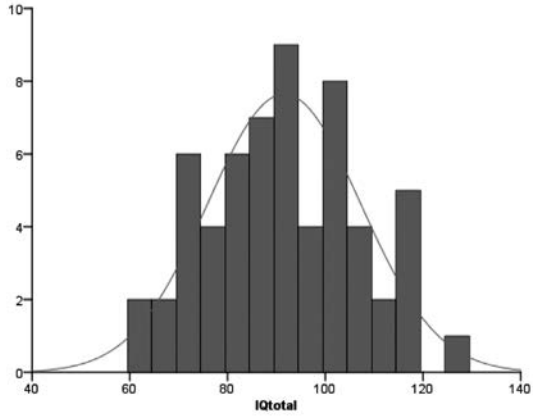


Tabela 1 - Proporcija dece sa prethodno dijagnostikovanim smetnjama učenja u odnosu na opštu sposobnost prema rezultatima REVISK (SSU= prepoznati kao specifične SU, nspSU= prepoznati kao nespecifikovane SU)

			IQt		Ukupno
			<80	>80	
dijagnoza	0	Broj dece	9	18	27
		% bez Dg	33.3%	66.7%	100.0%
	SSU	Broj dece	2	28	30
		% unutar Dg SSU	6.7%	93.3%	100.0%
	nspSU	Broj dece	3	0	3
		% unutar Dg nspSU	100.0%	.0%	100.0%
Ukupno		Broj dece	14	46	60
		% ukupnog broja dece	23.3%	76.7%	100.0%

Grafikon 2 - Rapodela IQ skorova po podgrupama.
0 = D+ (n=35), 1 = D- (n=25)

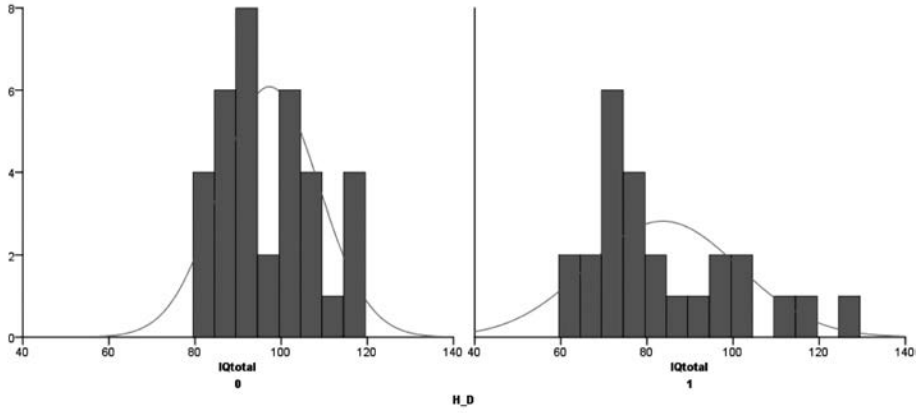


Tabela 2 - Pokazatelji disharmoničnosti profila sposobnosti po grupama i značajnost razlika utvrđena t-testom (df=58)

Maksimalna razlika između:	grupa	AS	SD	p=
subtestova verbalne skale	D+	5.9	2.38	
	D-	5.4	2.47	0.473
subtestova neverbalne skale	D+	7.5	2.95	
	D-	5.6	2.41	0.012*
Vekslerovih profila	D+	3.4	1.45	
	D-	2.2	1.25	0.001*
Banatinovih profila	D+	4.1	1.45	
	D-	2.7	1.33	0.000*

Tabela 3 - Korespodencija grupa definisanih diskrepancom sposobnosti-postignuća i prethodno otkrivenih smetnji učenja

			prethodno detektovane SU			Total
			0	SSU	nspSU	
D+/D-	D+	Ukupno % unutar D+/D-	12 34.3%	23 65.7%	0 .0%	35 100.0%
	D-	Ukupno % unutar D+/D-	15 60.0%	7 28.0%	3 12.0%	25 100.0%
			Pearson Chi-Square =10.491, df=2, p=0.005			

Tabela 4 - Prosečne vrednosti IQ total prema pripadnosti grupi i prethodno prepoznatom SSU

D+/D-	dijagnoza	Mean	Std. Deviation	N	Sig. (Scheffe)
D+	0 SSU	92.75 99.61	12.241 10.281	12 23	 0.005*
D-	.00 SSU	80.87 94.14	14.297 22.498	15 7	 0.000*

Tabela 5 - Odnos inteligencije procenjene REVISKom i procene opšte sposobnosti deteta od strane nastavika

Procena nastavnika da je dete inteligentno		IQt		Ukupno
		<80	>80	
	Jeste	1	20	21
	Nije	13	26	39
Ukupno		14	46	60
Pearson Chi2=6.229, df=1, p=0.013				

Tabela 6 - Procena opšte sposobnosti deteta od strane nastavnika u odnosu na IQt i pripadnost grupi

D+/D-			IQt		Ukupno
			<80	>80	
D+	Procena sposobnosti od strane nastavnika	jeste		16	16
		nije		19	19
	Ukupno			35	35
D-	Procena sposobnosti od strane nastavnika	jeste	1	4	5
		nije	13	7	20
	Ukupno		14	11	25

Tabela 7 - Prosečne vrednosti IQt u odnosu na pripadanost grupu i raniju prepoznatost SSU

D+/D-	ranija dg.	AS	SD	N	Sig. (Scheffe)
D+	0	92.7	12.24	12	
	SSU	99.6	10.28	23	0.005*
D-	.00	80.9	14.30	15	
	SSU	94.1	22.50	7	0.000*

Tabela 8 - Distribucija grupa (D+, D-) prema razredu koji dete pohađa

razred	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
D+			6	6	13		2	
D-	1	6	5	6	4	6	3	2

LITERATURA

1. Alm, J. (2000). Dyslexia—A cognitive perspective. Seminar presented to the Department of Psychology, Uppsala University, Uppsala, Sweden.
2. Bannatyne, (1974): Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores. Journal of Learning Dissabilities 7, 272-274.
3. Bannatyne, A. (1979): Spatial Competence, LD, Auditory-Vocal Deficits and a WISC-R Subtest Recategorization, Journal of Clinical Child Psyschology, 1979, p. 194.
4. Bannatyne, A. (1979): Spatial Competence, LD, Auditory-Vocal Deficits and a WISC-R Subtest Recategorization, Journal of Clinical Child Psyschology, 1979, p. 194.
5. Bannatyne,A. (1974): Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores. Journal of Learning Dissabilities 7, 272-274.
6. Bartlett,D. & Moody,S. (2000); Dyslexia in the Workplace. Dyslexia Series, Whurr, London, UK.
7. Berninger, V. (2004). Brain-based assessment and instructional intervention. In G. Reid & A. Fawcett (Eds.), Dyslexia in context: Research, policy, and practice (pp. 90-119). Whurr, Philadelphia.
8. Bishop, D.V.M. (1997). Uncommon understanding. Hove, UK: Psychology Press.
9. Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 317-326.

10. Conti-Ramsden, G. and Botting, N. (2005). Specific Language Impairment in *Encyclopedia of Language and Linguistics* (section editor Elena Lieven): Elsevier
11. Cruickshank, V. (1977): Least restrictive placement: Admistrative wishfull thinking. Journal of Learning Disabilities, vol.10, 193-194.
12. D'Angiulli,A. and Siegel, L.S. (2003): Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R, Journal of Learning Disabilities, vol. 36, Jan/Feb. 2003, 48-58
13. DSM-IV-TR, 2000; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR Fourth Edition (Text Revision) (Paperback). American Psychiatric Association, Arlington.
14. Ellis, B. (1996): Are dyslexic different? Dyslexia 2, 31-58.
15. Everatt,J. Weeks, S. & Brooks, P. (2007):Profiles of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties. Dyslexia, 14, 16 – 41.
16. Finch AJ, Nicolson RI, Fawcett AJ (2002). Evidence for a neuroanatomical difference within the olivocerebellar pathway of adults with dyslexia. Cortex, 38*:* 529-539.
17. Fletcher, J. (2004) Alternative Approaches to the Definition and Identification of Learning Disabilities: Some Questions and Answers; University Annals of Dyslexia, 54, 2, 59-72
18. Francis,B., Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. Reading Research Quarterly, 40*,* 148–182.
19. Frith,U. (1999); Paradoxes in the definition of dyslexia, Dyslexia, **5: 192 – 214.**
20. Galaburda A. M., Sherman G. F., Rosen G. D., Aboitiz F., Geshwind, N. (1985): Developmental dyslexia: Four consecutive patients with cortical anomalies. Annals of Neurology, 18, 222-233.
21. Gallaburda A.M. (2005): Dyslexia-A molecular disorder of neuronal Migration. Annals of Dyslexia, 55, 151-165.
22. Good R.H.& Kaminski R.A. (Eds.). (2002). Dynamic indicators of basic early literacy skills (6th ed.).Eugene, OR: Institute for the Development of Education Achievement
23. Hick, R., Botting, N. and Conti-Ramsden, G. (2005). Short-term memory and vocabulary development in children with Down syndrome and children with specific language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology,* 47, 532-538.
24. Humphreys P, Kaufman W, Galaburda A. (1990): Developmental dyslexia in women: neuropathological findings in three patients. Annals of Neurology, 28*:* 727-738, 1990.
25. INSERM Collective Expert Report (2007): Dyslexia Dysorthography Dyscalculia: Review of the scientific data. INSERM Collective Expertise Centre, http://www. ncbi. nlm.nih.gov /bookshelf/ br.fcgi?book=inserm2
26. Invernizzi, M., Meier, J. D., Swank, L., & Juel, C. (2002): Phonological Awareness Literacy Screening(PALS-K). Charlottesville: University of Virginia Press.
27. Kaufman, J.C. (1994): Intelligent testing with the WISC-III. New York. Wiley.
28. Kaufman,J.C. (1979): Interpreting the WISC-R. New York, Wiley.
29. Knivsberg A-M, Reichelt K-L, Nødland M (2003) Comorbidity, or Coexistence, Between Dyslexia and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Brit J Spec Educ 26, 42-47
30. Krstić, N, (2002): Razvojne smetnje i specifični poremećaji u razvoju – neuropsihološka perspektiva. Istraživanja u defektologiji, 3: 11-25.

31. McLoughlin,D. Leather,C. & Stringer,P. (2002): The adult dyslexic : interventions and outcomes. Publication info: London : Whurr, 2002
32. Miller, U.(2001): On the Attempt to find WISC-R Profiles for Learning and Reading Disabilities, Journal of LD, 54-57
33. Μοττη-Στεφανιδη Φ. (1999): Αξιολογηση της νοημοσυνης παιδιων και εφηβων. Ελληνικα γραμματα. Αθηνα.
34. νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή «Ν. 3699/2008»Ν. 3699/2008, Τεύχος Α΄, Αρ. *3699*/2008 – ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008:
35. *ν. 2817*/2000 (ΦΕΚ 78/τΑ/14-3-2000)..
36. *ν. 3194*/2003 άρθρο 2 παρ. 5 (ΦΕΚ 267/Α)
37. Nicolson et al. (2001): Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. Trends in Neurological Sciences, 24*:* 508-511, 2001.
38. Obradović S (2010): Osobenosti i stabilnost profila intelektualnih sposobnosti dece sa specifičnim smetnjama u učenju. Neobjavljena magistarska teza, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
39. Παυλίδης Γ.Θ. (2004) «Δυσλεξία, Μαθησιακές δυσκολίες & Οφθαλμοκίνηση: Η υπε ροχή της διαφορετικότητας». Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
40. Πορποδας, Κ. (1990): Δυσλεξια. Η ειδικη διαταραχη στη μαθηση του γραπτου λογου. Αθηνα.: αυτοεκδοση
41. Prosvetni savet Socijalističke Republike Srbije (1990): Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja i Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. http://www.mp.gov.rs/propisi
42. Rae, C. Et al, (2002): Cerebellar morphology in developmental dyslexia. Neuropsychologia*,* 46*:* 1285-1292, 2002.
43. Ramus F, Rosen S, Dakin, SC, Day BL, Castellote JM, White1 S, Frith U (2003): Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain, 126, 841-865
44. Rutter, M. i Yule, W (1975): The concept of specific reading retardation. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16: 181-197
45. Sharma M., Purdy S. C., Kelly A. S. (2009): Comorbidity of Auditory Processing, Language, and Reading Disorders. J Speech Lang Hear Res, 52(3): 706 - 722.
46. Siegel, L. S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. Canadian Journal of Psychology*,* 42, 201-215.
47. Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 22*,* 469-478.
48. Siegel, L. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger v. Boston University. Journal of Learning Disabilities, p.132-145
49. Simner, M. L. (1997). Predictive validity of the Teacher's School Readiness Inventory. Canadian Journal of School Psychology, 3, 21-32.
50. Stanovich, K. E. (1989). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. Annals of Dyslexia, 38*,* 154-177.
51. Stanovich, K. E. (1999). The search for theoretically meaningful subtypes of reading disability. Thalamus, 17(1), 2-20.
52. Thomas, M., & Karmiloff-Smith, A. (2002). Are developmental disorders like cases of adult brain damage? Implications from connectionist modelling. Behavioural and Brain Sciences, 25, 727–788.
53. Tressoldi P.E, Lorusso M.L., Brenbati F, Donini R (2007) Fluency remediation in dyslexic children: does age make a difference? Dyslexia, 14/2, 142 – 152
54. US Department of Education (1990,97): Federal Regulations – IDEA

55. Wechsler, D. (1974): Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised, New York: Psychological Corporation, 1974.
56. Wechsler,D. (1991): Manual for WISC-III. San Antonio,TX Psychological Corporation
57. World Health Organization (1993): The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic criteria for research.

LEARNING OR RECOGNITION DISABILITIES?

[1]Svetlana Obradović, [2]Nadežda Krstić
[1]Keddy Pierias, Greece, [2] University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

The present study has investigated the utility of several conventional criteria in identifying specific learning disabilities (SLD) among children with school underachievement: a). ability - achievement discrepancy; b). discrepancies in cognitive performance; and c). supplementary indicators for the disorder extracted from child's behavior and developmental data. A purposive sample of 62 children 8-14 yrs satisfying exclusion criteria for LD from five Belgrade elementary schools was selected by their teachers. REVISK was applied in assessment of participant's general ability and cognitive profile, while relevant developmental and behavioral data were collected by use of two questionnaires (for parents and teachers) designed for the purpose of the study. Since there are no generally accepted local instruments for evaluation of student's performance in reading, writing or mathematic, an additional instrument for teachers was created, estimating children's accomplishment in terms of the grade-level it corresponded to.

In general, the approach has revealed a good potential in isolating children with SLD, as well as the capacity to separate them from students with less specific neuro-developmental disturbances influencing low school achievement. Among diverse categories of relevant variables applied, those derived from the standardized test of general intelligence appeared to be irreplaceable in identification of SLD, even accounting for all potential limitations imposed by their use. However, the results clearly demonstrate that relying to ability - achievement discrepancy leads to significant delay in detection of SLD, while the timely intervention should be involved since school entrance. Further concern was raised by finding that in more than half of our participants in need for intervention neither identifying LD nor any form of additional support was provided prior to their entering this study.

Key-words: Learning disabilities, ability assessment, detection at school

UDC 376.1-056.26/.36
364-056.26/.36

UPOZNAJ, PA SUDI: STAVOVI I KORELATI STAVOVA STUDENATA FAKULTETA ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU PREMA OSOBAMA S OMETENOŠĆU

Nada Dragojević, Ivona Milačić-Vidojević, Nataša Hanak, Tatjana Mentus
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Istraživanje je imalo za cilj ispitivanje strukture i korelata stavova prema osobama s ometenošću. Na uzorku od 313 studenata prve godine Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju (Ž=283; M=30) primenjena je poluprojektivna revidirana Multidimenzionalna skala za ispitivanje stavova prema ometenima (Multidimensional Attitude Scale; MAS; Findler, Vilčinski & Verner, 2007). MAS ima subskale za emocionalnu, kognitivnu i bihejvioralnu komponentu stavova.

Eksplorativna faktorska analiza uz Promaks rotaciju faktora ukazuje na složenu strukturu ovih subskala. Ekstrahovana su po dva faktora za svaku subskalu. Subskala Emocije uključuje dve glavne komponente koje obuhvataju dve grupe negativnih emocija, nazvane negativne emocije 1, tj. emocije koje blokiraju ponašanje približavanja i negativne emocije 2, koje vode izbegavanju ometene osobe. Na subskali Kognicija izolovane su komponente nazvane zbunjujuće misli, tj. misli koje blokiraju ponašanje približavanja i pozitivne misli, koje vode ponašanju približavanja. Na subskali Ponašanje izolovane su komponente koje smo nazvali ponašnje približavanja i ponašanje izbegavanja.

Pokazalo se da je poznavanje ometene osobe najbolji prediktor osećanja, kognicija i ponašanja koje kod ispitanika izaziva prisustvo ometene osobe. Nađene su razlike prema polu ispitanika na faktorima subskale Emocija i u odnosu ispitanika prema ometenim osobama različitog pola.

Rezultati nedvosmisleno upućuju na to da je na nivou društva u celini potrebno promovisati kontakt sa ometenim osobama. Potrebna su dalja istraživanja radi otkrivanja eventualnih razlika u stavovima u odnosu na studente završnih godina studija, u odnosu na studente drugačijih profesionalnih opredeljenja i u odnosu na opštu populaciju.

Ključne reči: stavovi prema osobama s ometenošću,
multidimenzionalni pristup, struktura stavova

1. UVOD

Duboko ukorenjeni psihološki i sociološki mehanizmi dovode do pojave predrasuda prema marginalnim grupama. Istraživanja su konzistentno ukazivala na to da brojne sociodemografske, iskustvene i varijable ličnosti, zajedno sa socijalnim okruženjem u kome se interakcija odvija i faktorima vezanim za samu ometenost (vidljivost, oblik i težina ometenosti) u velikoj meri utiču na interakciju između neometenih osoba i osoba s ometenošću (Antonak & Livneh, 2000). Stoga su se istraživanja stavova prema ometenima kretala u nekoliko pravaca.

1.1. Pregled relevantnih istraživanja

Jedna grupa istraživanja usredsredila se na potragu za sociodemografskim korelatima stavova prema ometenima.

Kad je reč o uticaju pola na stavove prema ometenima, može se reći da su rezultati istraživanja nekonzistentni. Dok se u jednoj grupi studija pol pokazao kao značajna varijabla, u drugima nije. U prvima, pokazano je da devojčice i žene imaju pozitivnije stavove prema ometenima (Eses et al.,1993; Hanak i Dragojević, 2002; Čen et al., 2002; Budiš, 2004; Rajs, 2009), dok u drugim studijama nisu dobijene značajne razlike (Stanimirović, 1986; Radoman, 1995, Choi & Lam, 2001) ili su dobijeni rezultati po kojima su muški ispitanici (studenti) ispoljili pozitivnije stavove (Matejić-Đuričić i Đuričić, 2007). Primenivši multidimenzionalnu skalu stavova Findler i dr. (Findler, Vilchinsky, Werner, 2007) nalaze razlike između muških i ženskih ispitanika samo u akcionoj komponenti stava prema ometenima. Isti autori (Findler et al., 2010) nalaze da, barem u pogledu kognitivne dimenzije, žene imaju pozitivnije stavove prema telesno invalidnim osobama nego muškarci i da pri iznenadnom susretu s ometenom osobom ispitanici (studenti) ispoljavaju više stresnih, uznemirijućih emocija, ali više pozitivnih kognicija i manje ponašanja izbegavanja nego pri iznenadnom susretu s nepoznatom neometenom osobom.

Kod ispitivanja promena u stavovima prema ometenima s uzrastom, nađeno je (Deal, 2003) da se već na uzrsatu od 6-7 godina formiraju klice negativnih stavova (na primer sažaljenje), dok se socijalno distanciranje razvija na kasnijem uzrastu (Dyson, 2005). Takođe, deca u početnim razredima školovanja statistički značajno češće pripisuju termin „ružan" ometenim nego neometenim osobama (Hodkinson, 2007).

Prilikom istraživačkih pokušaja da se odrede najefikasnije strategije promene stavova prema ometenima najčešće je ispitivan značaj znanja o i kontakta s ometenima. Kao rezultat, pokazalo se da su pozitivniji stavovi negovateljica, kao direktnih učesnika u radu sa ometenima, kao i studenata specijalne edukacije i rehabilitacije, u odnosu na opštu populaciju (Gething, 1992; Ryce, 2009). Antonak (Antonak, 1981) nalazi da kod studenata kao ispitanika najveći deo varijanse u stavovima prema ometenima nosi intenzitet kontakata sa ometenima. Au i Han (Au & Han, 2006), pored intenziteta, kao značajan navode i faktor kvaliteta kontakata sa ometenima, zavisno od vrste kontakta sa ometenima (negovatelji, fizioterapeuti, radni terapeuti, socijalni radnici).

U istraživanjima socijalne distance prema ometenima pokazalo se da prethodni kontakti s ometenima ne jačaju spremnost ulaženja u bliske odnose s ometeni-

ma (zabavljanje ili brak), iako stavovi postaju pozitivniji. (Chen et al., 2002). Takođe, istraživanja (Hodkinson, 2007) ukazuju na postojanje negativnih stavova učenika prema ometenima kako u školama u kojima učenici nisu imali kontakte sa ometenima, tako i u školi u kojoj su imali takve kontakte. U jednom istraživanju (Matejić-Đuričić i Đuričić, 2007) nađena je negativna povezanost prethodnih kontakata s ometenima i stepena pozitivnosti stava kod studenata pomažućih profesija.

U istraživanjima povezanosti između pojedinih varijabli ličnosti i pozitivnosti/negativnosti stavova prema ometenima nađeno je da su negativni stavovi povezani s nižim samopoštovanjem (Deal, 2003; Findler et al., 2007) i s jačom socijalnom anksioznošću (Budiš, 2004). Findler i sar. (2007) takođe nalaze da je varijabla samocenjenja jače povezana s kognitivnom komponentom stava prema ometenima kod muških nego kod ženskih ispitanika.

Jedna linija istraživanja ispituje kroskulturalne razlike u stavovima prema ometenima (Chen et al., 2002; Hampton & Xiao, 2007; Choi & Lam, 2001). Poređenje odgovora američkih i kineskih (Tajvan, Hong kong) studenata pokazuje pozitivnije stavove američkih studenata, što Hampton i Ksiao (Hampton & Xiao, 2007) pokušavaju da objasne razlikama u sistemu stavova, vrednosti i verovanja u kolektivističkoj nasuprot individualističkoj društvenoj orijentaciji.

Još jedan nalaz ovih istraživanja ukazuje na razlike u stavovima studenata prema različitim kategorijama ometenosti. Kineski studenti su, naime, ispoljili pozitivnije stavove prema telesno ometenim osobama nego prema intelektualno ili mentalno ometenima (Hampton & Ksiao, 2007). Nalaz o jačoj stigmatizaciji intelektualno i mentalno ometenih navodi i Dil (Deal, 2003). Hodkinson (Hodkinson, 2007) nalazi da će deca (osnovnoškolskog uzrasta) pre da se sprijatelje s detetom u kolicima nego sa slepim detetom ili s detetom koje se kreće pomoću stalka za hodanje. Još jedno istraživanje ukazuje na to da postoje razlike u stavovima prema pojedinim kategorijama ometenih i kod studenata specijalne edukacije i rehabilitacije, od najmanje negativnih prema populaciji gluvih, preko nešto negativnijih prema paralizovanim osobama do najnegativnih prema intelektualno ometenima i prema osobama sa poremećajima u ponašanju (Tur-Kaspa et al., 2000). Takođe, odgovori roditelja ometene dece različitih kategorija ukazuju na to da su reakcije uže socijalne sredine (komšija) negativnije na intelektualno i mentalno ometenu (autističnu) nego na slepu, gluvu i telesno invalidnu decu (Dragojević, 2007; Dragojević i sar., 2009). Ovakvi nalazi nameću potrebu za utvrđivanjem mogućih različitih oblika reagovanja na različite vrste ometenosti.

Jedan od metodoloških problema u ispitivanju stavova prema ometenima jeste problem socijalne nepoželjnosti negativnih stavova prema ometenima. Stoga, postavljanjem direktnih pitanja možemo da dobijemo lažno pozitivnu sliku stavova prema ometenima, s obzirom na čovekovu potrebu da se, svesno i nesvesno, prikaže u što povoljnijem svetlu, da pred javnost iznese svoj idealizovani psihološki lik. Neki pokušaji da se ova zamka izbegne idu u pravcu formulisanja u manjoj ili većoj meri indirektnih i projektivnih pitanja. U studiji izvedenoj u Srbiji, sa studentima kao ispitanicima (Glumbić i sar., 2009), nađeno je da nema razlika između studenata u stepenu prihvatanja socijalno poželjnih odgovora, tako da ova varijabla ne može da dovede do sistemskih razlika u stavovima.

Druga metodološka zamerka ide u pravcu postavljanja pitanja validnosti jednodimenzionalnih skala stavova. Novija istraživanja zagovaraju pristup stavovima preko dimenzija, kognitivne, emocionalne i bihejvioralne, našavši različit stepen pozitivnosti/negativnosti stava po pojedinim dimenzijama. Nalaz nekih istraživanja (Findler et al., 2007) da postoje razlike u stepenu razvijenosti pojedinih komponenti stava ima i praktične implikacije, jer ukazuje na koju se dimenziju stava treba usmeriti u pokušajima da se oni promene. Prema nalazima ovog istraživanja, negativnost stavova prema ometenima najviše se ispoljava u kognitivnoj komponenti, nešto manje u emocionalnoj i najmanje u bihejvioralnoj komponenti. Prema autorima, ometeni opažaju ovu nesaglasnost između otvorenog ponašanja i duboko ukorenjenih misli i osećanja, što stvara doživljaj neautentičnosti interakcije.

2. CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje se bavi utvrđivanjem strukture i valence stavova prema osobama s ometenošću i njihovih korelata iz domena sociodemografskih odlika i iskustva s ometenim osobama kod studenata Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

3. HIPOTEZE

1. Očekujemo da će faktorska struktura stavki skale MAS odgovarati originalno izdvojenim faktorima (Findler et al., 2007).
2. S obzirom na protivrečnost rezultata prethodnih istraživanja o uticaju varijable pola na stavove prema ometenima pretpostavljamo da ne postoje razlike u ovim stavovima između muškaraca i žena (Eses et al.,1993; Hanak i Dragojević, 2002; Čen et al., 2002; Budiš, 2004; Rajs, 2009; Stanimirović, 1986; Radoman, 1995; Choi & Lam, 2001; Matejić-Đuričić i Đuričić, 2007).
3. Kako ne postoje rezultati prethodnih studija koji govore o uticaju pohađanja određenih grupa studija specijalne edukacije i rehabilitacije polazimo od pretpostavke da ne postoje razlike u stavovima prema ometenima studenata različitih studijskih grupa.
4. Na osnovu rezultata prethodnih istraživanja u kojima se naglašava značaj kontakta s ometenom osobom (Gething, 1992; Ryce, 2009), očekujemo da ćemo pronaći statistički značajno pozitivnije stavove prema ometenima kod ispitanika koji su imali kontakt s ometenom osobom nego kod ispitanika bez prethodnih kontakata.
5. U saglasnosti s nalazom da su studenti specijalne edukacije i rehabilitacije ispoljili pozitivnije stavove prema ometenima u odnosu na stavove pripadnika opšte populacije (Antonak, 1981), očekujemo da će naši ispitanici ispoljiti više pozitivnih nego zbunjujućih kognicija, više mešovitih, negativnih emocija 1 nego nedvosmisleno negativnih emocija 2 i da će u ponašanju ispoljiti više tendencija približavanja nego tendencija izbegavanja prilikom susreta s ometenom osobom.

4. METODOLOŠKI ASPEKTI ISTRAŽIVANJA

4.1. Uzorak i procedura

Uzorak čine studenti prve godine Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju koji su popunili upitnik na vežbama iz kursa Uvod u opštu psihologiju. Uzrast studenata kreće se od 18 do 32 godine (AS = 19.43; SD=1.52). Uzorak studenata ima neravnomernu polnu raspodeljenost ($\chi 2(1)=204.502$; $p<0.0001$), što je i karakteristika ukupne studentske populacije ovog Fakulteta. Tako smo u ovoj studiji ispitali 283 studentkinja i 30 studenata. Studijske grupe na FASPER-u su smerovi za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju gluvih i nagluvih osoba (u tabelama označen kao surdo), osoba sa oštećenjem vida (tiflo), osoba sa motoričkim poremećajima (somato), osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju (oligo), smer za prevenciju i tretman poremećaja ponašanja (prevencija) i logopedija (v. tabela 1). Socijalno-demografske odlike ove grupe, procenjene preko obrazovanja njihovih roditelja, dobro podražavaju karakteristike opšte populacije u Srbiji. U ovom uzorku 62% je očeva ispitanika je sa nižom, naspram 35,8% sa višom i visokom stručnom spremom. 70% ispitanika potiče iz porodičnog okruženja u kojima je majka niže stručne spreme, naspram oko 30% ispitanika kojima su majke višeg i visokog obrazovanja. Kao što se može videti, većina ispitanika potiče iz porodice u kojima su roditelji niže stručne spreme. Blizu polovine ispitanika popunjavalo je skalu u kojoj se ispituje stav prema ometenoj muškoj, dok je ostala polovina popunjavala verziju skale u kojoj se ispituje stav prema ometenoj ženskoj osobi. Većina ispitanika je izjavila da je imala kontakt sa ometenom osobom, dok manji procenat ispitanika iz uzorka ima ometenu osobnu u porodici.

Tabela 1 - Struktura uzorka

Varijable		Frekvenca	Procenat
Smer studija	Oligo	45	14,4
	Logopedija	96	30,7
	Prevencija	109	34,8
	Surdo	27	8,6
	Tiflo	17	5,4
	Somato	17	5,4
Poznaje ometenu osobu	Ne	70	22,4
	Da	243	77,6
Ima ometenu osobu u porodici	Ne	287	91,7
	Da	26	8,3
Forma vinjete	Muška forma	122	39
	Ženska forma	191	61
Uzorak	Ukupno	313	100

4.2. Instrumenti

Upitnik o sociodemografskim podacima uključivao je za sve ispitanike pitanja o polu, godinama starosti, poznavanju osoba s ometenošću, pitanje o tome da li u užoj porodici imaju osobu s ometenošću, pitanja o studijskoj grupi koju ispitanik pohađa, te o stepenu obrazovanja majke i oca.

Revidirana Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities – MAS (Findler et al., 2007) poslužila je za procenu stavova prema osobama s ometenošću. Originalni instrument je multidimenzionalna poluprojektivna indirektna tehnika koja se sastoji od tri subskale, za ispitivanje afektivne, kognitivne i bihejvioralne komponente stava (Findler et al., 2007). Subskala koja se odnosi na afekte sadrži stavke (16 stavki) koje se odnose na prijatne ili uznemirujuće emocije i one koje podstiču ili inhibišu ponašanja približavanja ometenim osobama. Subskala kognicija (10 stavki) pokušava da utvrdi mišljenja ispitanika o interakciji sa ometenima, o valenci ovih mišljenja i o njihovoj usmerenosti (ka sebi ili ka drugima). Stavkama skale ponašanja ispituje se (8 stavki) postojanje tendencije približavanja ili tendencije izbegavanja ili bekstva iz situacije susreta s ometenom osobom.

Kroz vinjetu sa socijalniom scenarijom, u kome se jedna osoba iznenada stavlja u situaciju neposrednog susreta s osobom korisnikom invalidskih kolica, od ispitanika se traži da od ponuđenih alternativa odabere šta bi imaginarna osoba razmišljala, osećala i radila (i s kojom verovatnoćom) kada bi se našla u takvoj situaciji. Smatra se da je na taj način zadovoljena pretpostavka identifikacije sa imaginarnom osobom i projekcije sopstvenih misli, osećanja i pretpostavljenih akcija. Odgovori ispitanika beleže se na petostepenoj skali Likertovog tipa. Takođe, odgovori na takvoj, multidimenzionalnoj skali mogli bi, pretpostavili smo, da ukažu na korelaciju između komponenti ispitivanih stavova.

Faktorskom analizom originalne MAS skale (Findler et al., 2007) izolovana su tri umereno povezana (opsega od r=0.23 do 0.41), ali distinktivna faktora, koji su objašnjavali 47,5% totalne varijanse. Svaka od tri subskale ima visoku pouzdanost. Kriterijumsku validnost MAS skale potvrđuje visoka korelacija afektivnog i bihejvioralnog faktora s instrumentom potvrđene validnosti (ATDP, Attitude Toward Disabled Persons Scale; Yuker et al., 1966).

Prilikom prevođenja instrumenta ukazale su se izvesne teškoće koje su zahtevale reviziju instrumenta i to kroz dve vrste intervencija: intervenciju u samom stimulus materijalu skale i u proceduri i intervencije u ponuđenim odgovorima.

Najznačanija revizija instrumenta odnosi se na dopunu MAS skale novim vinjetama. Naime, istraživanja pokazuju da postoje razlike u stavovima i u socijalnoj distanci prema osobama s različitim vrstama ometenosti (Tur-Kaspa, Vajsel & Most, 2000, Deal, 2003; Hodkinson, 2007; Dragojević, 2007; Dragojević i sar., 2009), pa je odlučeno je da se izvornoj vinjeti u kojoj se pojavljuje osoba u invalidskim kolicima, pridodaju još dve vinjete, analognog sadržaja i s istim načinom procene, u kojoj će se procenjivati reakcije prema osobama sa seznornim oštećenjima (prema slepoj osobi), odnosno prema osobama s intelektualnom ometenošću (prema osobi s Daunovim sindromom).

Drugo, u našem istraživanju zadatak ispitanika bio je da odaberu misli, osećanja i aktivnosti koje bi se pojavile kod jednog para (muškarca i žene), umesto kod jedne osobe, kao u originalnom instrumentu, prilikom neočekivanog neposred-

nog kontakta s ometenom osobom. Pretpostavka je da će svaki ispitanik lakše naći svoj uzor za identifikaciju (prema polu) i da će proces projekcije biti olakšan (s obzirom na podeljenu odgovornost).

Druga grupa intervencija nastala je prilikom prevođenja ponuđenih odgovora za subskale. Kod prevođenja na srpski jezik došlo je do preklapanja između termina (npr. napetost i nervoza, ili opuštenost i smirenost) na subskali emocionalne komponente stava, pa smo smatrali da je bolje da se odabere jedan nego da se dobiju redundantne stavke. Smatrali smo takođe da neke očekivane emocionalne reakcije nisu predviđene skalom (npr.. zbunjenost, suzdržanost i nezainteresovanost).

U subskali koja se odnosi na kognitivnu komponentu stava sažete su u jednu dve stavke sa redundantnim sadržajem, a dodate su stavke u kojima kognitivna procena ima neutralan karakter.

Pošto treća subskala procenjuje bihejvioralnu komponentu stava, podrazumeva se da dijapazon ponuđenih reakcija treba da bude situaciono specifičan, tj. da odgovara situaciji opisanoj u vinjeti. Situacija u jednoj od dve nove vinjete, sastavljene za revidiranu verziju instrumenta, je replika prve vinjete. Međutim, u poslednjoj vinjeti promenjeno je okruženje u kojem se dešava priča, pa smo stavke subskala neznatno modifikovali tako da budu što prikladnije opisanim situacijama. U sve tri vinjete dodate su stavke koje opisuju prosocijalno ponašanje, prikladno za datu situaciju.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

5.1. Faktorska analiza

Izvorna verzija skale za multidimenzionalnu procenu stavova prema ometenosti ima tri subskale. One procenjuju emocionalnu, kognitivnu i bihejvioralnu komponentu stava. Analizom glavnih komponenti ispitali smo unutrašnju strukturu revidirane skale. U analizu su ušle stavke svih subskala, za sve tri vinjete, što čini ukupno 98 stavki. Adekvatnost uzorkovanja, izražena preko Kajzer-Majer-Olkinove mere iznosi .928. Dvadeset jedna glavna komponenta ima svojstvenu vrednost veću od 1 i one objašnjavaju ukupno 63% ukupne varijanse. Osam komponenti ima svojstvenu vrednost veću od 2, a prema Katelovom *scree* testu preporučilo bi se zadržavanje prvih šest komponenti. One objašnjavaju ukupno 42.455% varijanse. Rezultati faktorske analize pokazali su da struktura faktora ne odgovara pretpostavljenoj, te su se na izdvojenim faktorima našle zajedno stavke emocija, ponašanja i kognicija. Pregledom sadržaja strukture komponenti zaključeno je da nema dovoljno indikacija za pretpostavku o tome da instrument ispituje tri glavna predmeta merenja, i to emocionalnu, kognitivnu i bihejvioralnu komponentu stavova prema ometenosti. Deluje da su ove komponente integrisane i organizovane na drugačiji način: da postoje sklopovi izvesnih osećanja, misli i odgovarajućih reakcija na nivou ponašanja koji se javljaju u susretu s osobama s ometenošću.

Ovaj nalaz je proveren tako što je urađena analiza glavnih komponenti za svaku vinjetu posebno. Dobijeni su podudarni rezultati sa rezultatima analize na nivou cele skale. Prva komponenta uključuje negativne emocije kao što su odboj-

nost, nelagodnost i nezainteresovanost, zbunjujuću kognitivnu procenu (pitam se šta očekuje od mene, biće mi zahvalan/a ukoliko počnem razgovor, plašim se da ga/je nečim ne povredim) i reakcije udaljavanja i izbegavanja (otići će, čitaće novine, neće započeti razgovor, neće osobi ništa ponuditi...). Druga komponenta uključuje set negativnih osećanja drugačije prirode. To su, pre svega, osećanje bespomoćnosti, zbunjenost, napetost i potrešenost. Kognicije u sklopu ove komponente su zapitanost o očekivanjima osobe s ometenošću, procenjivanje o tome da li osoba želi da uđe u interakciju i zabrinutost u vezi toga da se ometena osoba ne povredi nekom nezgrapnom reakcijom. Bihejvioralna komponenta stava je slabo zastupljena.

Pošto smo zaključili da unutrašnja struktura revidiranog instrumenta ne odgovara pretpostavljenoj, smatrali smo da ne bi bilo korisno u daljoj primeni ove skale upotrebljavati sumativne skorove na skalama. Odlučeno je da se istraži i struktura svake od subskala MAS. U narednom tekstu biće prikazani rezultati dobijeni faktorskom analizom na svakoj subskali posebno.

Primenom analize glavnih komponenti sa *promax* rotacijom faktora na subskali emocija sa sve tri vinjete izdvojena su dva faktora. Prva glavna komponena objašnjava 24,973% varijanse, dok zajedno objašnjavaju 33,447% varijanse. Kajzer-Majer-Olkinova mera adekvatnosti uzorkovanja je 0.888. U tabeli 1 dat je prikaz matrice sklopa dva faktora skale emocija.

Tabela 2 - Matrica sklopa skale emocija

	Faktori	
	Negativne emocije 1	Negativne emocije 2
Potrešenost	0,685	
Sažaljenje	0,646	
Napetost	0,609	
Zbunjenost	0,578	
Nelagodnost	0,561	
Osećanje bespomoćnosti	0,537	
Odbojnost		0,752
Nezaiteresovanost		0,663
Osećanje krivice		0,422

Kada je u pitanju subskala emocija odlučeno je da se izbace dve emocije vedrina i opuštenost jer nisu u korelaciji s drugim emocijama, odnosno korelacije su niske i negde pozitivne, negde negativne. Izgleda da dve navedene pozitivne emocije ne hvataju ključne emocije za prosocijalno ponašanje.

Dve izdvojene komponente koje smo zadržali zasićene su stavkama koje upućuju na negativne emocije, na emocije koje imaju neprijatan emocionalni ton (v.tab.2). Prvi faktor je zasićen stavkama kao što su: potrešenost, osećanje bespomoćnosti, sažaljenje, napetost, zbunjenost i nelagodnost. Drugi faktor zasićen je stavkama kao što su odbojnost, nezaiteresovanost i osećanje krivice. Prvi faktor

koji smo nazvali *negativne emocije 1* sadrži emocije, u kojima postoje klice potencijalnih pozitivnih reakcija (npr. sažaljenje, potrešenost), ali i emocije (neprijatnost, nelagodnost) koje mogu da dovedu do inhibisanja prosocijalnih ponašanja odnosno do izbegavanja situacija susreta s ometenom osobom. Drugim faktorom, koga smo nazvali *negativne emocije 2,* su obuhvaćene emocije koje mogu da dovedu do ponašanja izbegavanja pri susretu s ometenom osobom.

Primenom analize glavnih komponenti za subskalu kognicija, dobijena su, kao i za skalu emocija, dva faktora (v.tab.3). Prvi, koji objašnjava 23,264% varijanse, zasićen je stavkama koje upućuju na pozitivne reakcije i koje bi potencijalno mogle voditi prosocijalnim ponašanjima u susretu s ometenima (kao što su: *baš bih voleo bolje da ga/je upoznam; mislim da bismo mogli dobro da se slažemo; mislim da bismo mogli da nađemo zajedničke teme za razgovor; izgleda prijateljski; izgleda kao zanimljiva osoba).* Druga komponenta obuhvata stavke koje bi mogle blokirati prosocijalno ponašanje (kao što su: *pitam se šta se očekuje od mene; biće mi zahvalan ukoliko počnem razgovor*; *pitam se šta očekuje od mene*). Zajedno ove dve komponente objašnjavaju 35% varijanse.

Tabela 3 - Matrica sklopa skale kognicija

	Faktori	
	Pozitivne kognicije	Zbunjujuće kognicije
baš bih voleo bolje da ga/je upoznam	,729	
možda bismo mogli dobro da se slažemo	,689	
mislim da možemo da nademo zajednicke teme za razgovor	,674	
možda mogu da ucinim da se oseca prijatnije	,648	
izgleda prijateljski	,648	
izgleda kao zanimljiva osoba	,617	
verujem da želi da me upozna	,533	
pitam se šta ocekuje od mene		,594
bice mi zahvalan/na ukoliko pocnem razgovor		,467
plašim se da ga/je necim ne povredim		,430

Analiza glavnih komponenata uz primenu promax rotacije faktora, za stavke ponašanja, vodi do dvofaktorske solucije. Dve glavne komponente objašnjavaju 40% varijanse, a nazvali smo ih ponašanje približavanja i ponašanje izbegavanja (v.tab.4). Prva glavna komponenta obuhvata stavke kao što su: *ponudiće da se prošetaju sa njim/njom; započeće razgovorm ponudiće nas pićem, žvakom, bombonama*, koje se jasno odnose na *ponašanje približavanja* odnosno uspostavljanja kontakta sa ometenom osobom. Druga glavna komponenta je zasićena stavkama kao što su *odmah će ustati i otići, k*oje jasno upućuju na ponašanje izbegavanja kontakta s ometenom osobom.

Tabela 4 - Matrica sklopa skale ponašanja

	Faktori	
	Ponašanje približavanja	Ponašanje izbegavanja
ponudiće da se prošetaju s njim/njom	,725	
započeće razgovor	,724	
ponudiće ga/je pićem	,657	
ponudiće ga/je žvakom ili bombonama	,656	
ponudiće mu/joj prevoz do kuće	,648	
započeće razgovor	,645	
pronaći će neki izgovor i otići		,771
ustaće i sesti na susednu klupu		,748
odmah će ustati i otići		,734
čitaće novine ili će razgovarati mobilnim telefonom		,646

5.2. Valenca stavova prema ometenima studenata FASPER-a

Rezultati t-testa za ponovljena merenja ukazuju na to da naši ispitanici u proseku imaju niže skorove na negativnim emocijama 1 (AS=21,37) u odnosu na negativne emocije 2 (AS =49,31); t312= 45.818; p<0.01. Rezultati t-testa za ponovljena merenja ukazuju na to da naši ispitanici u proseku imaju niže skorove na negtivnim (AS =16,92) nego na zbunjujućim kognicijama (AS =62,62) ; t310= 63,548; p<0.01. Rezultati t-testa za ponovljena merenja i na stavkama ponašanja pokazuju da postoje statistički značajne razlike između skorova ispitanika na pozitivnom i negativnom faktoru ponašanja. Ispitanici imaju statistički značajno niže skorove na stavkama koje ukazuju na ponašanje izbegavanja (AS =29.71) nego na stavkama koje ukazuju na ponašanje približavanja (AS =18.87); t312= 15.53; p<0.01.

5.3. Korelati stavova prema ometenima

5.3.1. Pol i stavovi prema ometenima

Faktor pola se pokazao statistički značajnim na dimenziji negativnih emocija 2. Muškarci imaju viši skor (M=0.186) na ovom faktoru od žena (M=-0.274), što bi dalje govorilo da su skloniji nezaiteresovanosti, odbojnosti i osećanju krivice pri susretu s ometenima (F (1,275)= 7.402; p<0.05 (v. tab. 8).

Tabela 5 - Efekat pola na stavove prema ometenima.

		F	Sig.
emocije 2	između grupa	7,402	,007
	unutar grupa		
	ukupno		

5.3.2. Ispitivanje uticaja studijske grupe na stavove prema ometenima.

U ispitivanju uticaja studijske grupe na stavove prema ometenima pokazale su se statistički značajne razlike između studenata različitih studijskih grupa na faktoru pozitivnih kognicija i na faktorima emocije 1 i emocije 2 (v. tab.6). Kad je reč o faktoru pozitivnih kognicija, statistički značajno pozitivnije kognicije imaju studenti oligo i logo smera u odnosu na studente prevencije i tiflo smera. Studenti somato i surdo smera se ne razlikuju statistički značajno niti od jedne od ovih grupa. Na faktoru emocije 1 više negativnih emocija pokazuju ispitnici somato smera i prevencije, statistički značajno više u dnosu na studente surdo i oligo smera. Najjače izražene negativne emocije 2 nalazimo kod studenata somato smera, statistički značajno u odnosu na sve smerove, osim prevencije. Takođe, studenti prevencije imaju jače izražene negativne emocije 2 u odnosu na studente tiflo i surdo smera.

Tabela 6 - Efekat smera studija na stavove prema ometenima

FAKTOR	SMER	AS	SD	F	Sig.
kognicija 1	oligo	0.41	1.035	2,773	,018
	logo	0.38	0.901		
	prevencija	0.06	0.827		
	surdo	0.15	0.829		
	tiflo	-0.27	0.963		
	somato	0.19	0.902		
emocije 1	oligo	-0.21	0.752	2,346	,042
	logo	-0.09	0.902		
	prevencija	0.07	0.856		
	surdo	-0.41	0.930		
	tiflo	-0.11	0.890		
	somato	0.37	0.724		
emocije2	oligo	-0.18	0.873	3,421	,005
	logo	-0.40	0.897		
	prevencija	-0.06	0.894		
	surdo	-0.22	0.893		
	tiflo	-0.41	0.847		
	somato	0.41	0.728		

5.3.3. Značaj kontakta sa ometenim osobama na stavove

Faktor prethodnog kontakta s ometenima pokazao se značajnim za stavove prema ometenima, kao i u većini prethodnih studija. Rezultati ove studije pokazali su da će, kao što se i pretpostavljalo, pozitivnije stavove prema osobama s ometenošću imati ispitanici koji su imali u prethodnom iskustvu kontakt s ometenoma (v. tab. 7). Kad je reč o dimenzijama stavova na kojima smo našli razlike između ispitanika koji su poznavali ili nisu poznavali ometenu osobu pronašli smo ih na pozitivnim kognicijama i pozitivnom ponašanju. Oni koji su u svom iskustvu imali kontakt sa ometenom osobom ispoljili su izraženija pozitivna razmišljanja i pozitivnije tendencije ponašanja u kontatku s ometenom osobom.

Tabela 7 - Efekat poznavanja na stavove prema ometenima

		F	Sig.
kognicija 1	između grupa	4,842	,029
	unutar grupa		
	ukupno		
ponasanje 1	između grupa	6,288	,013
	unutar grupa		
	ukupno		

5.2.4. Razlike u stavovima prema polu ometene osobe

Rezultati pokazuju da postoje razlike u stavovima prema ometenoj ženi odnosno prema ometenom muškarcu, na faktoru negativnih kognicija. (v.tab.8). Studenti su pokazali manje negativnih misli o ometenoj ženi nego o ometenom muškarcu.

Tabela 8 - Efekat pola ometene osobe na stavove

		AS	SD	Standardna greska	F	Sig.
kognicija 2	muška forma	0.06	0.910	0.026	10.055	.002
	ženska forma	-0.06	0.922	0.026		

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA SA DISKUSIJOM

Rezultati našeg istraživanja pokazuju faktorsku strukturu koja odstupa od originalne. Na svakoj subskali primenjenog instrumenta su se izdvojile po dve dimenzije, koje smo nazvali „*negativne emocije 1 i negativne emocije 2, pozitivne i zbunjujuće kognicije i ponašanje približavanja i izbegavanja*". Interkorelacije izdvojenih faktora ukazuju na neke očekivane nalaze, kao i na one koje zahtevaju tumačenje, pa i izvođenje novih istraživanja (vidi tabelu 9).

Tabela 9. Interkorelacije faktora revidiraneMAS skale.

	Negativne emocije1	Negativne emocije2	Pozitivne kognicije	Zbunjujuće kognicije	Ponasanje približavanja	Ponasanje izbegavanja
Negativne emocije 1	1	,560**	-,053*	,507**	-,044*	,274**
Negativne emocije 2	,560**	1	-,274**	,280**	-,244**	,426**
Pozitivne Kognicije	-,053*	-,274**	1	,253**	,698**	-,279**
Zbunjujuće kognicije	,507**	,280**	,253**	1	,182**	,103**
Ponasanje približavanja	-,044*	-,244**	,698**	,182**	1	-,220**
Ponasanje izbegavanja	,274**	,426**	-,279**	,103**	-,220**	1

Dve zvezdice označavaju statističku značajnost p<0.01, jedna zvazdica označava statističku značajnost na nivou p<0.05, dok izostanak zvezdice ukazuje na to da dobijen koeficijent korelacije nije statistički značajan.

Najveća vrednost korelacije (r=.699, p<0.01) dobijena je između faktora ponašanja približavanja i faktora pozitivnih kognicija, što bi ukazivalo na to da je način razmišljanja o ometenima značajan činilac oblika ponašanja koji se najčešće pojavljuju prema ometenim osobama. S praktičnog aspekta, to nam nešto govori o činiocima na koje treba delovati prilikom pokušaja uticanja na stavove prema ometenim osobama.

Kod subskale emocija ekstrahovana su dva faktora negativnih emocija: prvi faktor je zasićen stavkama kao što su: potrešenost, osećanje bespomoćnosti, sažaljenje, napetost, zbunjenost i nelagodnost, a drugi stavkama kao što su odbojnost, nezainteresovanost i osećanje krivice. Postoji visoka pozitivna povezanost (r=.560, p<0.01) dva faktora emocija. Oba su faktora bila zasićena stavkama emocija negativnog smera, pa se moglo očekivati postojanje korelacije. Pokazalo se da faktori negativnih emocija imaju sličnu strukturu korelacija sa faktorima kognicije i ponašanja. Ipak, iako su obe korelacije pozitivne, negativne emocije 2 (kao nedvosmisleno negativne emocije) su jače povezane s ponašanjem izbegavanja u odnosu na negativne emocije 1 (kao uznemiravajuće, stresne emocije). Takođe, negativne emocije 1 su slabije negativno povezane s ponašanjem približavanja u odnosu na negativne emocije 2. Iako nalaz o umerenoj pozitivnoj korelaciji negativnih emocija 1 i ponašanja izbegavanja potvrđuje našu početnu pretpostavku da ove emocije inhibišu prosocijalne oblike ponašanja, potrebna su ipak dalja istraživanja da bi se utvrdio kvalitet emocija koje bi mogle da dovedu do ponašanja približavanja ili izbegavanja. Naročito s obzirom na „face validnost" faktora ove subskale, odnosno s obzirom da stavke negativnih emocija 1 imaju naizgled „pozitivniji karakter" od stavki negativnih emocija 2.

Kad je reč o faktoru pozitivnih kognicija on daje strukturu korelacija s ostalim faktorima koja je u skladu s očekivanjima. Pozitivno je povezan s ponašanjem približavanja, a negativno s negativnim emocijama 2 i ponašanjem izbegavanja. Međutim, faktor zbunjujućih kognicija daje neočekivane rezultate. Pozitivno je povezan sa svim faktorima. Na osnovu toga mogli bismo pretpostaviti da je postojao problem oko operacionalizacije ove subskale. Ako smo, međutim, misli koje čine ovaj faktor nazvali zbunjujućim, time možemo donekle da objasnimo nalaz da ovakve misli mogu da dovedu i do ponašanja približavanja, kao i do ponašanja izbegavanja, kao i nalaz da je najveća vrednost koeficijenta korelacije (r=.507 p<0.01) ovog faktora s faktorom uznemirujućih emocija (negativnih emocija 1). Potrebna su svakako dalja istraživanja da bi se otkrile suštinske kvalitativne razlike ispitanika u kognicijama prema ometenima.

Faktori ponašanja daju očekivanu strukturu korelaicja s ostalim faktorima. Faktor ponašanje približavanja pozitivno je povezan s pozitivnim kognicijama, negativno s faktorima emocija, naročito s negativnim emocijama 2. Faktor ponašanje izbegavanja je negativno pozitivno povezan s pozitivnim kognicijama, pozitivno s oba faktora emocija, ali u većoj meri s negativnim emocijama 2. Oba faktora su međusobno negativno povezana, što je očekivani nalaz.

Nalazi istraživanja takođe opravdavaju naše početno očekivanje da će studenti FASPER-a u svojim stavovima ispoljiti više pozitivnih nego zbunjujućih kognicija, više pozitivnih nego negativnih tendencija u ponašanju i manje emocija koje nedvosmisleno vode ponašanjima izbegavanja pri susretu s osobama s ometeno-

šću. Istraživanje izvedeno na opštoj populaciji sa MAS skalom, koje je u pripremi, pokazaće da li se ovakve tendencije pojavljuju i u opštoj populaciji.

Rezultati našeg istraživanja o efektu pola na stavove prema ometenima opovrgavaju hipotezu od koje smo krenuli. Ovo istraživanje govori u prilog nalaza da su stavovi žena prema ometenim osobama pozitivniji nego staviovi muškaraca. Za razliku od originalnog istraživanja, sa primenjenom MAS skalom, u kojem su dobijene razlike između muških i ženskih ispitanika samo u akcionoj komponenti stava (Findler et al., 2007), u nalazima našeg istraživanja razlike su se ispoljile samo u emocionalnoj komponenti stava. Pri kontaktu s ometenima studentkinje ispoljavaju manje negativnih osećanja odbojnosti, nezainteresovanosti i osećanja krivice nego studenti Ovaj se nalaz može protumačiti prihvatanjem (možda i nesvesnim) socijalno propisane uloge žene kao negovateljice, što je i pretpostavka autora originalne skale (Findler et al., 2007).

Ovim istraživanjem je potvrđeno naše očekivanje o tome da će postojati razlike u stavovima ispitanika u zavisnosti od kontakta sa ometenima. Kao rezultat pokazalo se da oni koji su imali kontakt imaju pozitivnije razmišljanje i postupke prema ometenima, u odnosu na one koji nisu imali kontakt. Ovakav nalaz ukazuje na potrebu inkluzije dece sa posebnim potrebama u sve oblike socijalnog života.

Naši rezultati ukazuju na to da neke razlike, u kognicijama i emocijama, postoje kod studenata različitih studijskih grupa. Nemamo referentni okvir za tumačenje ovakvog nalaza i smatramo da bi ga trebalo proveriti istraživanjima sa studentima starijih godina.

Ovo istraživanje pokušava da utvrdi strukturu stavova prema ometenima studenata budućih pomagačkih profesija, i to onih koji će biti u direktnom kontaktu s ometenim osobama. Značajno je zbog vremena kada se sprovodi, vremena u kome se traži zastupanje osoba s ometenošću, povećanje njihovih prava i inkluzija u društvo. Izučavanje stavova prema osobama s ometenošću može obezbediti njihovim zastupnicima korisne informacije u edukaciji javnosti, kao što može obogatiti živote osoba sa i bez ometenosti.

LITERATURA

1. Antonak R.F., Livneh H. (2000): Measurement of Attitudes towards persons with disabilities. Disability and Rehabilitation, 22, No 5, 211-224.
2. Antonak R.F. (1981): Prediction of Attitudes toward Disabled Persons: a multivariate analyses. The Journal of General Psychology, 104, 119-123.
3. Budish K. (2004): Correlates of College Students' Attitudes toward Disabilities. Journal of Undergraduate Research, VIII, 1-5.
4. Chen R.K et al. (2002): Attitudes toward people with disabilities in the social context of dating and marriage: a comparaision of American, Taiwanese and Singaporean college students. The Journal of Rehabilitation. Retreived 4.7.2009 from http://goliath.ecnext.com
5. Choi G., Lam C.S. (2001): Korean students' differential attitudes toward people with disabilities: an acculturation perspective. International Jourlal of of Rehabilitation Research, 24 (1), 79-81.
6. Dragojević N. (2007): Vulnerabilnost porodica sa autističnim detetom. Beogradska defektološka škola. 2. 161-172

7. Dyson L.L. (2005): Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education. Retrieved 4.13.2009 from http//www.accessmylibrary.com
8. Dragojević N., Hanak N., Milačić-Vidojević I. (2009): Odlike funkcionisanja porodica sa intelektualno ometenim detetom. Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, 259-269.
9. Deal M. (2003): Disabled People's Attitudes toward Other Impairment Groups: a hierarchy of impairments. Disability&Society, 18, No 7, 897-910.
10. Esses V.M. (1993): Determinants of Attitudes tward People with Disabilities (Meeting of the American Psychological Association, Toronto): Retrived 4.7.2009 from http://www.eric.ed.gov
11. Findler L., Vilchinsky N, Werner S. (2007): The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS), Construction and Validation. Rehabilitation Counseling Bulletin, 51, 166-176, Hammil Institute of Disabilities i Sage Publication.
12. Vilchinsky N, Werner S., Findler L. (2010): Gender and attitudes toward people using wheelchairs: A multidimensional perspective. Rehabilitation Counseling Bulletin, Vol. 53, No. 3, 163-174.
13. Glumbić N., Milačić-Vidojević I., Kaljača S. (2009): Faktorska strukuraskala za procenu stavova prema osobama sa intelektualnom omtenošću. Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. 269-285
14. Hampton N.Z., Xiao F. (2007): Attitudes toward people with developmental disabilities in Chinese and American students: the role of cultural values, contact and knowledges. Journal of rehabilitation. Retrieved 4.7.2009 from http:// findarticles.com
15. Hanak N., Dragojević N. (2002): Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju, Istraživanja u defektologiji. CIDD, Defektološki fakultet, Beograd, str. 9-22, ISSN-1451-3285.
16. Hodkinson A. (2007): Inclusive education and the cultural representation of disability and Disabled people: recipe for disaster or catalyst of shange? Research in Education. No 77.56-76
17. Milačić-Vidojević I., Hanak N., Dragojević N. (2009): Odnos osoba sa intelektualnom ometenošću prema identitetu intelektualne ometenosti i moguća uloga stručnjaka u njegovom održanju. Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. 129-145
18. Radoman V. (1995): Empirijsko istraživanje stavova prema različitim hendikepima, naročito prema gluvoći i gluvima, Defektološka teorija i praksa, br.1, str, 106-113.
19. Rice C.J. (2009): Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disability: consideradtions for future policy makers. College Student Journal. Retrieved 4.13.2009 from http//www.hjghbeam.com
20. Stanimirović D.(1986): Stavovi ljudi sa vidom prema slepima.Psihologija, br.3-4, Beograd.
21. Tur-Kaspa H., Weisel A., Most T. (2000): A multidimensional study of special education students attitudes towards people with disabillities:a focus on deafness, European Journal of special needs education, 15, No 1, 13-23, ISSN 0885-6257.
22. Matejić-Đuričić Z., Đuričić M.(2007): Socijalni stavovi studenata prema ometenima. Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, 87-106

GET TO KNOW, JUDGE AFTERWARDS: ATTITUDES AND CORRELATES OF ATTITUDES OF FUTURE SPECIAL EDUCATORS AND REHABILITATORS TOWARD PERSONS WITH DISABILITY

Nada Dragojević, Ivona Milačić-Vidojević, Nataša Hanak, Tatjana Mentus
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

This study is intended to reveal the structure of attitudes toward persons with disabilities and the factors correlating these attitudes. A sample of 313 students attending first semester at the Faculty of Special Education and Rehabilitation (F=283, M=30) completed the half-projective revised Multidimensional Attitude Scale (MAS, Findler, Vilchinsky, Werner, 2007)) constructed to explore attitudes toward persons with disabilities. MAS scale consists of three subscales intended to measure emotional, cognitive and behavioural dimensions of the attitude..

Explorative factor analysis with Promax rotation points to complex factorial structure of these subscales. For each subscale two dimensions were extracted. The emotional subscale refers to two components comprising two groups of negative emotions labelled i. Negative emotions 1, (emotions inhibiting approaching behaviours), and ii. Negative emotions 2 (leading to avoidant behaviours). The cognitive subscale yields two components labelled i. Perplexed thoughts (that inhibit approaching behaviours) and ii. Positive thoughts (that lead to approaching behaviours). Behaviour subscale revealed two factors labelled as Approaching behaviours and Avoidant behaviours.

Having contact with disabled person has been identified as the best attitudinal predictor. The differences were found with regard to the gender of the subjects, concerning factors of the emotional subscale, and in regard subjects' attitudes toward disabled persons of different sex.

The results indicate the necessity to promote contact with persons with disabilities at the level of society as a whole. Further investigations searching for potential differences in attitudes of the FASPER first semester students, as compared to the attitudes of postgraduate students, of students of different professional orientation and of the general population, are needed.

Key words: attitudes toward persons with disability, multidimensional perspective, attitude structure

UDC 376.1-056.34
159.922.1-056.34

STAVOVI PREMA SEKSUALNOSTI ODRASLIH OSOBA SA UMERENOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

Slobodan Banković, Bojan Dučić, Mirjana Đorđević
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U procesu odrastanja i seksualnog sazrevanja osoba sa intelektualnom ometenošću (IO), specijalni edukatori imaju značajnu ulogu i od njih se očekuje da ukazuju na realne mogućnosti partnerskih odnosa osoba sa IO, stvaraju uslove za razvoj seksualnosti kao i da sarađuju sa porodicom i pomognu joj u prihvatanju ideje o seksualnosti njihove dece.

Predmet ovog istraživanja je ispitivanje stavova diplomiranih specijalnih edukatora sa direktnim iskustvom u radu sa osobama sa IO prema seksualnosti osoba sa umerenom IO.

Uzorak su činili specijalni edukatori zaposleni u školama i dnevnim boravcima na teritoriji Republike Srbije. Za ispitivanje stavova korišćen je Upitnik za procenu stavova o seksualnosti osoba sa IO (ASQ-ID), kao i kraća verzija ovog upitnika koja je primenjena za procenu stavova o seksualnosti osoba koje pripadaju opštoj populaciji (ASQ-GP). Upitnicima su obuhvaćeni različiti aspekti ljudske seksualnosti.

Izvršena je faktorska analiza oba upitnika, pri čemu su faktori ekstrahovani analizom glavnih komponenti. Ispitana je i korelacija stavova prema seksualnosti osoba sa umerenom IO i stavova prema seksualnosti osoba opšte populacije.

Rezultati su razmatrani u svetlu dosadašnjih istraživanja u kojima su primenjeni navedeni upitnici, kao i onih istraživanja kojima je obuhvaćena problematika sagledavanja seksualnosti osoba sa IO.

Ključne reči: umerena IO, stavovi, seksualnost

Za većinu ljudi seksualnost i njeno ispoljavanje predstavljaju prirodne i važne komponente samoodređenja, emocionalnog blagostanja i opšteg kvaliteta života. Kompleksnost pojma seksualnosti se ogleda u mnoštvu njenih obeležja (Karellou, 2003). Ljudska seksualnost ima biološke i telesne karakteristike, kao i propratne manifestacije u psihičkom životu i društvenom ponašanju. Valter smatra da seksualnost ima tri funkcije: funkciju užitka, koja obuhvata osećaj individualne sreće i zadovoljstva, funkciju socijalizacije, koja se ogleda u međuljudskoj komunikaciji i reproduktivnu funkciju, koja osigurava održanje vrste. Ako jednu od ovih funkcija nije moguće ostvariti, kao npr. reproduktivnu (iz bioloških ili psihosocijalnih razloga), onda to ne sme biti opravdanje za sprečavanje ili potiskivanje drugih (Walter, 1986, prema Teodorović, Mišić, 1994). Osobe sa IO, kao

i ostatak društva, karakteriše seksualno interesovanje, responzivnost, reproduktivna sposobnost i potreba za emocionalnom razmenom. Pored pomenutih sličnosti, osoba sa IO i opšte populacije, postoje i izražene različitosti koje se ogledaju u barijerama na koje nailaze u pokušaju ispoljavanja seksualnosti.

Tokom XX veka društvo je na različite načine regulisalo ostvarivanje navedenih funkcija seksualnosti kod osoba sa sniženim nivoom intelektualnog funkcionisanja. Najdrastičniji oblik regulacije bila je prislilna sterilizacija, koja se primenjivala sve do 70-tih godina prošlog veka (Glumbić, 2007). Sve do razvoja pokreta normalizacije, 60 - 70-tih godina, osobe sa IO su imale društveni položaj koji je ograničavao i/ili onemogućavao ostvarivanje njihove seksualne uloge i ispoljavanje osećanja. Ovaj pokret doneo je značajne promene na planu poboljšanja metoda rehabilitacije, uvođenja procesa individualizacije i deinstitucionalizacije, kao i formiranje organizacija za samozastupanje. Promene postaju evidentne i na planu ljudskih prava iz kojih Kraft (Craft, 1985, 1987, prema Karellou, 2003) izdvaja šest osnovnih, koja se odnose na seksualnost osoba sa IO. Pravo na:

1. preuzimanje uloge odrasle osobe
2. informisanje o sopstvenoj i seksualnosti drugih osoba
3. ostvarivanje, održavanje i prekidanje partnerskih veza
4. zaštitu od seksualnog zlostavljanja
5. ispoljavanje sopstvene seksualnosti, čak i onda kada je to u suprotnosti sa stavovima i verovanjima osoba koje brinu o njima
6. ispoljavanje prikladnog seksualnog ponašanja

Mogućnost ostvarivanja navedenih prava može zavisiti od kognitivnih i adaptivnih sposobnosti osoba sa IO, kao i od stavova osoba iz okruženja. Stavovi imaju kognitivnu, konativnu i bihejvioralnu komponentu (Trebješanin, 2001: 464), formiraju se kroz direktno ili indirektno iskustvo (Hižman, 2008) i predstavljaju predispoziciju stereotipnog i predvidljivog načina reagovanja u odnosu na određene društvene grupe (Hunt, Hunt, 2000, prema Glumbić i sar., 2009).

Ispitivanje socijalnih stavova predstavlja put kojim možemo doći do odgovora kakav status i karakteristike, kada je u pitanju seksualnost, opšta populacija pripisuje osobama sa ometenošću i da li ih dovodi u nepovoljniji položaj u odnosu na njihove realne mogućnosti. Ovo je posebno značajno uzimajući u obzir rezultate pojedinih istraživanja koji ukazuju da se isti oblici ispoljavanja seksualnog ponašanja mogu smatrati manje prihvatljivim za osobe sa IO, nego za opštu populaciju (Wolfe, 1997; Drummond, 2006; Swango-Wilson, 2008). Čak i u okviru stavova prema seksualnosti osoba sa invaliditetom možemo zapaziti razlike u stavovima prema seksualnosti osoba sa IO. U istraživanju Kaca i sar. studenti su iskazali negativnije stavove prema seksualnosti osoba sa IO u odnosu na stavove prema seksualnosti osoba sa paraplegijom (Katz, 2000).

Osobe sa IO su najresponzivnije na stavove njihovog neposrednog okruženja, pri čemu ti stavovi u značajnoj meri mogu uticati na oblikovanje slike o sebi kod ovih osoba. Pojedini autori ukazuju na činjenicu da odrasle osobe sa IO ispoljavaju negativne stavove prema seksualnosti (Lunsky, Konstantareas, 1998, Owen et al., 2000, prema Aunos, Feldman, 2002). Načini na koje osobe sa IO sagledavaju pojedine oblike ispoljavanja seksualnog ponašanja kao prihvatljive ili neprihvatljive u velikoj meri mogu biti određeni stavovima osoba sa kojima često provode

značajan deo vremena (Lunsky, Konstantareas, 1998, prema Aunos, Feldman, 2002).

U procesu odrastanja i seksualnog sazrevanja osoba sa IO specijalni edukatori imaju značajnu ulogu koju ne smemo ignoristi. Od njih se očekuje da ukazuju na realne mogućnosti partnerskih odnosa osoba sa IO, stvaraju uslove za razvoj seksualnosti, kao i da sarađuju sa porodicom i pomognu joj u prihvatanju ideja o seksualnosti njihove dece (Morentin, 2008).

PREGLED ISTRAŽIVANJA

Uvidom u rezultate dosadašnjih istraživanja, usmerenih na ispitivanje stavova prema seksualnosti osoba sa IO, može se izdvojiti nekoliko značajnih varijabli koje se pojavljuju kao determinišući faktori stavova prema ovoj osetljivoj temi. Neke od varijabli mogu se pripisati karakteristikama osoba iz opšte populacije (npr. roditelja, stručnjaka), druge, karakteristikama osoba sa IO, dok se određene varijable pojavljuju u sklopu načina na koji se sagledavaju različiti aspekti seksualnosti (npr. reproduktivno ponašanje i roditeljstvo, homoseksualnost, kontrola seksualnih osećanja i ispoljavanja seksualnog ponašanja, seksualna edukacija i dr.).

U velikom broju istraživanja, godine starosti osoblja koje radi sa osobama sa IO izdvajaju se kao jedna od značajnih determinanti stavova prema seksualnosti osoba sa IO. Zapaža se da starije osobe imaju tradicionalniji, manje tolerantan stav prema seksualnosti ove populacije, za razliku od mlađih ispitanika koje karakteriše generalno liberarniji stav prema seksualnosti uopšte, pa i prema seksualnosti osoba sa IO (Karellou, 2003; Drummond, 2006; Swango-Wilson, 2008; Esterle et al., 2008).

Pored godina starosti, zapaža se da vrsta i intezitet kontakata, određenih prirodom posla koji obavljaju stručnjaci, odnosno osoblje koje radi sa osobama sa IO, može uticati na pozitivnost stavova. Osoblje koje je u direktnom kontaktu sa osobama sa IO u kraćim vremenskim periodima (npr. tokom kliničke procene ili tretmana) ima pozitivniji stav o seksualnosti osoba sa IO, za razliku od osoblja koje radi na zbrinjavanju ovih osoba kontinuirano u dužem vremenskom periodu. Ovi drugi izražavaju znatno negativnije stavove po pitanju seksualnosti osoba sa IO. Najnegativnije stavove izražavaju zaposleni u institucijama koje pružaju dvadesetčetvoročasovnu zbrinjavanje korisnika sa IO (Bazzo et al., 2007). U prilog ovome govore i nalazi istraživanje u kojoj je osoblje zaduženo za pružanje podrške osobama sa IO u uslovima grupnog stanovanja u zajednici imalo pozitivnije stavove prema ispoljavanju seksualnosti njihovih korisnika u odnosu na osoblje u institucijama (Brantlinger, 1983, prema Aunos, Feldman, 2002). Griv smatra da osoblje koje direktno radi sa korisnicima sa IO u institucijama ispoljava konzervativnije stavove prema svim osobama sa IO bez obzira na stepen ometenosti, jer ne uzima u obzir sve karakteristike njihovog intelektualnog funkcionisanja, već donosi zaključke na osnovu kapaciteta osoba sa težim oblicima IO sa kojima rade. Ovo se može negativno odraziti na mogućnost ispoljavanja seksualnosti osoba sa lakom IO (Grieve et al., 2008). Pojedini autori smatraju da nivo prihvatanja seksualnog ponašanja osoba sa IO raste sa nivoom njihove nezavisnosti u svakodnevnom funkcionisanju (Esterle et al., 2008, Grieve et al., 2008).

Međutim, beleži se da i pol osoba sa IO može imati uticaj na stavove osoba koje sa njima rade. Gilmor i Čambers (Gilmore, Chambers, 2010) pronalaze da osoblje koje neposredno radi sa osobama sa IO, generalno ima pozitivne stavove prema seksualnosti njihovih korisnika, ali da postoje razlike u odnosu na njihov pol. Terapeuti, obuhvaćeni ovom studijom smatraju da muškarci sa IO imaju manji nivo samokontrole u pogledu ispoljavanja seksualnog ponašanja. Takođe, pomenuti ispitanici se zalažu za niži nivo seksualne slobode kod žena sa IO, u odnosu na žene redovnog razvoja. Štulhofer (Štulhofer, 2009) ukazuje da prisustvo rodnih stereotipa ili dvostrukog seksualnog standarda, kojim se dodeljuju različita seksualna prava i uloge muškarcima i ženama, predstavlja jedan od faktora koji može uticati na nivo seksualnih rizika kod žena. Postoje i zapažanja pojedinih autora da se žene sa IO često vide kao osobe sa dvostrukim "hendikepom". Prvi je to što su žene, a drugi, što funkcionišu na nivou IO (npr. Hanna, Rogovsky, 1991, Lloyd, 1992, prema Ahlborn, Panek, Jungers, 2008).

Iako poslednjih decenija, stavovi profesionalaca postaju liberalniji u oblasti ispoljavanja seksualnosti i masturbacije odraslih osoba sa IO, terapeuti pokazuju dozu opreznosti kada su u pitanju intimne veze osoba sa sniženim intelektualnim funkcionisanjem, naročito homoseksualne prirode (Yool et al., 2003). Ovi rezultati potkrepljuju potrebu sagledavanja stavova u sklopu pojedinih aspekata seksualnosti tj. multi-komponentne prirode seksualnosti koju navode Kjuskli i Gilmor (Cuskelly, Gilmore, 2007).

METODOLOGIJA

Uzorak

Istraživanje je realizovano tokom 2010. godine. Uzorak je činilo 226 specijalnih edukatora (206 ženskog i 20 muškog pola) zaposlenih u školama, dnevnim centrima i ustanovama za trajni smeštaj korisnika sa IO na teritoriji Republike Srbije. Ispitanici su podeljeni u četiri starosne grupe: 1. od 24-29 god. (15%), 2. od 30-39 god. (36,3%), 3. od 40-49 god. (18%), 4. od 50-63 god. (28,8%). Za četiri ispitanika je nedostajao podatak o godinama starosti (1,8%). Svi ispitanici rade neposredno sa osobama sa IO. Prema godinama iskustva u radu sa osobama sa IO, kao i godinama iskustva u radu sa osobama sa umerenom IO, uzorak je podeljen u tri grupe (do 5 godina, od 6 do 10 godina i preko 10 godina iskustva). Od 226 specijalnih edukatora, njih 170 je imalo direktno iskustvo u radu sa osobama sa UIO.

Instrumenti

Pri ispitivanju stavova o seksualnosti primenjena su dva instrumenta: Upitnik za procenu stavova o seksualnosti osoba sa IO (The Attitudes Toward Sexuality Questionnaire - Individuals with an Intellectual Disability: ASQ-ID) (Cuskelly, Bryde, 2004) i Upitnik za procenu stavova o seksualnosti osoba opšte populacije (Attitudes to Sexuality Questionnaire - Individuals from the General Population: ASQ-GP) (Cuskelly, Bryde, 2004).

ASQ-ID je namenjen ispitivanju stavova prema seksualnosti odraslih osoba sa IO. Upitnik je modifikovan tako što je dopunjen naznakom da je u pitanju procena stavova prema osobama koje pripadaju populaciji osoba sa umerenom in-

telektualnom ometenošću. Svakim pojedinačnim ajtemom ispitivani su stavovi prema seksualnosti osoba sa umerenom IO ženskog i muškog pola, sa izuzetkom tri ajetma čiji sadržaj nije specifikovan u odnosu na pol. Upitnik se sastoji od 65 ajtema, raspoređenih u tri celine (I-tri ajtema koja su univerzalna za oba pola, II-31 ajtem kojima se procenjuju stavovi prema seksualnosti osoba ženskog pola i III-31 ajtem koji se odnosi na osobe muškog pola).

Upitnik za procenu stavova o seksualnosti osoba opšte populacije (ASQ-GP) sadrži osamnaest ajtema (devet za muškarce i devet za žene), koje su autori skale ekstrahovali iz instrumenta ASQ-ID, smatrajući ih najrelevantnijim za procenu stavova o seksualnosti masovne populacije.

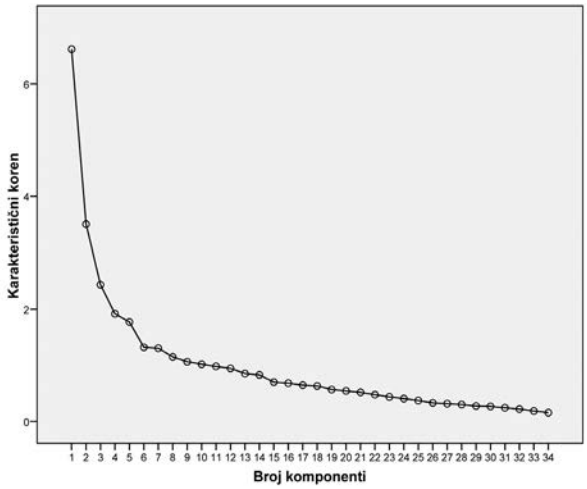
Slaganje ili neslaganje sa tvrdnjama, ispitanik je izražavao uz pomoć šestostepene Likertove skale (1-apsolutno se slažem, 2-slažem se, 3-donekle se slažem, 4-donekle se ne slažem, 5-ne slažem se i 6-apsolutno se ne slažem). Ajtemi su rekodovani tako da viši skorovi ukazuju na pozitvnije stavove ispitanika.

REZULTATI

Faktorska struktura upitnika o stavovima prema seksualnosti muškaraca i žena sa umerenom IO

U cilju ispitivanja strukture upitnika o stavovima prema seksualnosti osoba sa UIO, primenjena je faktorska analiza (metod glavnih komponenti), posebno nad ajtemima koji referiraju na seksualnost žena i nad ajtemima koji referiraju na seksualnost muškaraca sa UIO. U okviru faktorske analize ajtema koji se odnose na seksualnost žena sa UIO, s obzirom na veliki broj faktora prema kriterijumu jedinice u odnosu na broj ajtema, primenjen je stroži Scree kriterijum (grafikon 1) na osnovu kojeg je moguće ekstrahovati pet faktora koji zajedno objašnjavaju oko 48% zajedničke varijanse.

Grafikon 1 – Dijagram prevoja



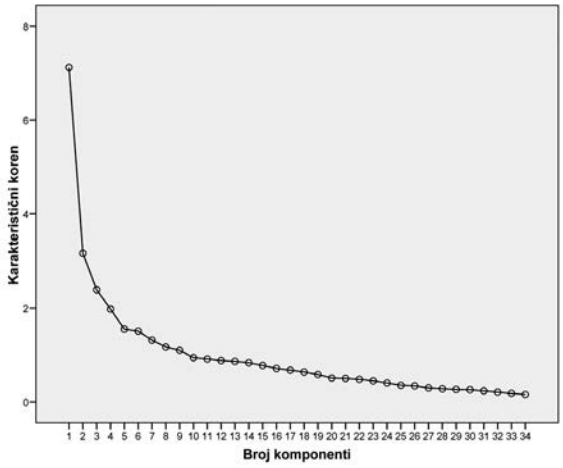
Izolovani faktori su dovedeni u Promax poziciju i interpretirani na osnovu matrice sklopa. Iz dalje analize isključena su dva ajtema koja ne doprinose značajno objašnjenju faktorske strukture upitnika, kao i peti faktor koji nije imao zadovoljavajući koeficijent interne konzistencije. Zadržana četiri faktora objašnjavaju oko 43% zajedničke varijanse. Nazivi faktora su dati u tabeli 1.

Tabela 1 – Nazivi ekstrahovanih faktora sa koeficijentima interne konzistencije i primeri ajtema koji ilustruju navedene faktore

Faktor I	Roditeljstvo žena sa UIO	α=,8684
- Ako se žene sa IO udaju, trebalo bi im zakonom zabraniti da imaju decu. - Terapeuti i roditelji treba da obeshrabre žene sa IO da imaju decu.		
Faktor II	Nereproduktivno seksualno ponašanje žena sa UIO	α=,7393
- Dobro bi bilo da se onim ženama sa IO koje žele da masturbiraju obezbedi privatnost u kući. - Skrivena mastrubacija je prihvatljiva forma seksualnog ispoljavanja za žene sa IO.		
Faktor III	Seksualna prava žena sa UIO	α=,6899
- Žene sa IO imaju pravo da se udaju. - Svim ženama sa IO čiji stepen razvoja omogućava učešće u seksualnim aktivnostima treba omogućiti puni pristup informacijama o kontracepciji.		
Faktor IV	Seksualna edukacija žena sa UIO	α=,7201
- Razgovori o seksualnim odnosima podstiču promiskuitet kod žena sa IO. - Najbolje je sačekati da devojka ili žena sa IO postavi neko pitanje o seksualnosti pre nego što se sa njom započne razgovor o toj temi.		
Faktor V	Samokontrola žena sa UIO	α=,238
- Žene sa IO obično imaju manje interesovanja za seks u odnosu na ostale žene. - Žene sa IO se lakše seksualno uzbuđuju nego druge žene.		

Faktorskom analizom (metod glavnih komponenti) ajtema koji se odnose na stavove prema seksualnosti muškaraca sa umerenom IO, dobijeno je relativno slično rešenje kao i za stavove prema seksualnosti žena sa umerenom IO. Strožim Scree kriterijumom, moguće je izolovati 5 faktora (grafikon 2).

Grafikon 2 – Dijagram prevoja



Izolovani faktori su dovedeni u Promax poziciju i interpretirani na osnovu matrice sklopa. Iz dalje analize isključen je jedan ajtem koji ne doprinosi značajno objašnjenju faktorske strukture upitnika. U tabeli 2 su prikazani nazivi ekstrahovanih faktora iz upitnika za procenu stavova prema seksualnosti muškaraca sa UIO sa primerima ajtema koji ilustruju te faktore.

Tabela 2 – Nazivi ekstrahovanih faktora, koeficijenti interne konzistencije i primeri ajtema koji ilustruju navedene faktore

Faktor I	Roditeljstvo muškaraca sa UIO	α=,863
- Ako se muškarci sa IO ožene, trebalo bi im zakonom zabraniti da imaju decu. - Terapeuti i roditelji treba da obeshrabre muškarce sa IO da imaju decu.		
Faktor II	Nereproduktivno seksualno ponašanje muškaraca sa UIO	α=,7175
- Dobro bi bilo da se onim muškarcima sa IO koji žele da masturbiraju obezbedi privatnost u kući. - Skrivena mastrubacija je prihvatljiva forma seksualnog ispoljavanja za muškarce sa IO.		
Faktor III	Seksualna edukacija muškaraca sa UIO	α=,6802
- Razgovori o seksualnim odnosima podstiču promiskuitet kod muškaraca sa IO - Najbolje je ne razgovarati na temu seksa sa muškarcim sa IO pre puberteta.		
Faktor IV	Samokontrola muškaraca sa UIO	α=,315
- Muškarci sa IO obično imaju manje interesovanja za seks u odnosu na ostale muškarce. - Muškarci sa IO se lakše seksualno uzbuđuju nego drugi muškarci.		
Faktor V	Seksualne veze muškaraca sa UIO	α=,572
- Odraslim muškarcima sa IO, ako oni to žele, trebalo bi dozvoliti da budu u heteroseksualnoj vezi, pod uslovom da se spreči neželjena trudnoća i da se nikom ne nanese bilo kakva šteta. - Odraslim muškarcima sa IO trebalo bi dozvoliti da budu u homoseksualnoj vezi, ako to oni žele.		

Usled niske pouzdanosti interne konzistencije (α<60) poslednja dva faktora (IV i V) su isključena iz dalje analize. Zadržana trofaktorska solucija objašnjava oko 37% ukupne varijanse varijabli.

Generalno, specijalni edukatori ispoljavaju pozitivne stavove prema seksualnosti žena i muškaraca sa UIO (tabela 3). Najpozitivnije stavove imaju na dimenziji Nereproduktivno seksualno ponašanje osoba sa UIO, dok su negativniji stavovi iskazani prema ostvarivanju prava na roditeljstvo ovih osoba.

Tabela 3 – Prosečne vrednosti skorova na izolovanim faktorima

Dimenzija	N	AS	SD	Minimum	Maximum
Roditeljstvo žena sa UIO	221	3,7311	,97067	1,29	5,71
Nereproduktivno seksualno ponašanje žena sa UIO	221	4,4600	,72425	2,17	6,00
Seksualna prava žena sa UIO	216	4,2415	,72474	2,17	5,67
Seksualna edukacija žena sa UIO	216	3,9855	,70443	2,25	5,50

Dimenzija	N	AS	SD	Minimum	Maximum
Roditeljstvo muškaraca sa UIO	212	3,8804	,76296	2,09	5,55
Nereproduktivno seksualno ponašanje muškaraca sa UIO	221	4,5339	,74674	2,00	6,00
Seksualna edukacija muškaraca sa UIO	216	3,8603	,76277	2,00	6,00

Uticaj godina starosti ispitanika na stavove prema seksualnosti žena i muškaraca sa UIO u odnosu na ekstrahovane faktore

Primenom jednosmerne analize varijanse ispitivane su starosne razike u stavovima prema seksualnosti žena i muškaraca sa UIO, pri čemu su posebne analize rađene za stavove prema ženskoj (tabela 4) i muškoj seksualnosti (tabela 3).

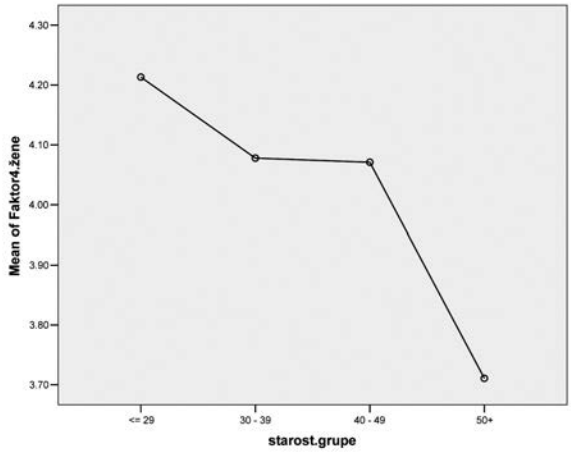
Tabela 4 - Starosne razlike u stavovima prema seksualnosti žena sa UIO

Stavovi prema seksualnosti žena sa UIO	F	p
Roditeljstvo žena sa UIO	,308	,820
Masturbacija žena sa UIO	2,569	,055
Seksualna prava žena sa UIO	,660	,577
Seksualna edukacija žena sa UIO	5,485	,001

$p < 0,05$

U odnosu na dimenziju Seksualna edukacija žena sa UIO, post hok Šefeovim testom su dobijene značajne razlike između najstarijih ispitanika i ispitanika prve i druge starosne kategorije, u smeru negativnijih stavova kod najstarije grupe (grafikon 3). Statistički značajne razlike nisu uočene na ostalim dimenzijama.

Grafikon 3 - Starosne razlike u odnosu na dimenziju
Seksualna edukacija žena sa UIO



U odnosu na stavove prema muškoj seksualnosti, dobijene su značajne razlike samo na dimenziji Seksualna edukacija muškaraca sa UIO (tabela 4).

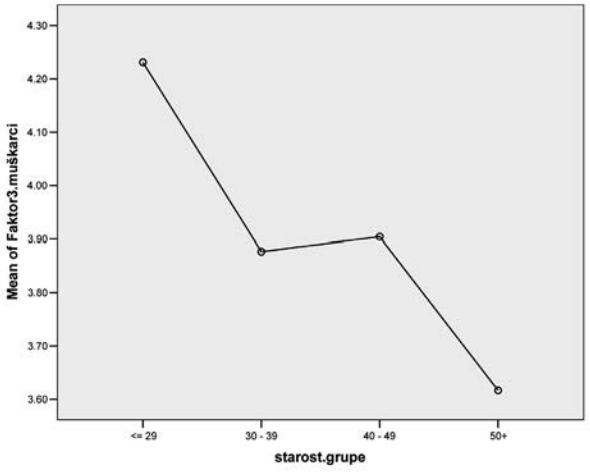
Tabela 5 - Starosne razlike u stavovima prema seksulnosti muškaraca sa UIO

Stavovi prema seksualnosti muškaraca sa UIO	F	P
Roditeljstvo muškaraca sa UIO	,091	,965
Masturbacija muškaraca sa UIO	1,279	,282
Seksualna edukacija muškaraca sa UIO	4,983	,002

p<0.05

Post hok Šefeovim testom značajne razlike su pronađene samo između najmlađe i najstarije grupe, u smeru pozitivnijh stavova kod najmlađe starosne grupe ispitanika (grafikon 4).

Grafikon 4 - Starosne razlike u odnosu na dimenziju Seksualna edukacija muškaraca sa UIO



U odnosu na ukupan skor na upitniku o stavovima prema sekusalnosti osoba sa UIO, primenom jednosmerne analize varijanse, nisu uočene značajne razlike prema starosti ispitanika (tabela 6).

Tabela 6 – Razlike između starosnih grupa u odnosu na ukupan skor na upitniku ASQ-ID

	F	p
Razlike između starosnih grupa prema ukupnom skoru na upitniku	2,041	,110

p<0,05

Razlike u stavovima u odnosu na iskustvo u radu sa osobama sa IO

Primenom jednosmerne analize varijanse ispitan je uticaj iskustva u radu sa osobama sa IO na razlike u stavovima prema seksualnosti žena i muškaraca sa UIO. Posebne analize su rađene za stavove prema ženskoj i muškoj seksualnosti (tabela 7).

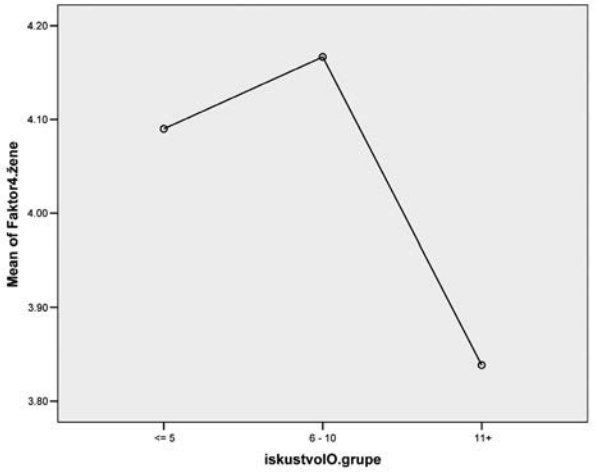
Tabela 7 – Uticaj iskustva u radu sa osobama sa IO na dimenzije seksualnosti

Stavovi prema seksualnosti žena sa umerenom UIO	F	p
Roditeljstvo žena sa UIO	,315	.730
Nereproduktivno seksualno ponašanje žena sa UIO	3,324	.038
Seksualna prava žena sa UIO	,703	.496
Seksualna edukacija žena sa UIO	4,375	.014
Stavovi prema seksualnosti muškaraca sa UIO	F	p
Roditeljstvo muškaraca sa UIO	,839	,434
Nereproduktivno seksualno ponašanje muškaraca sa UIO	3,755	,025
Seksualna edukacija muškaraca sa UIO	3,370	,036

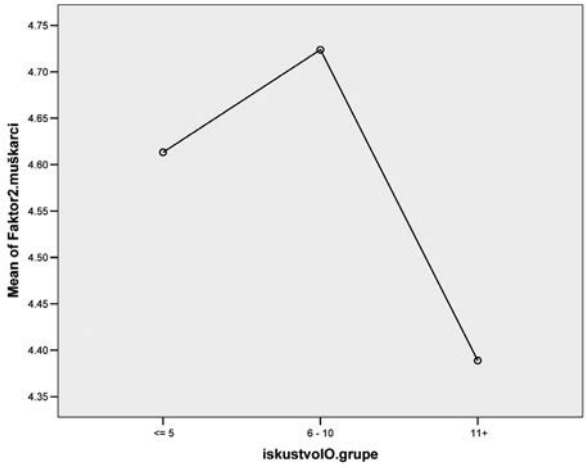
$p<0.05$

Post hok Šefeovim testom značajne razlike su uočene samo između druge i treće grupe i to ponovo na dimenziji Seksualna edukacija žena sa UIO (grafikon 5), kao i na dimenziji Nereproduktivno seksualno ponašanje muškaraca sa UIO (grafikon 6). Specijalni edukatori sa više od 11 godina iskustva u radu sa osobama sa IO ispoljili su negativnije stavove u odnosu na one sa kraćim iskustvom.

Grafikon 5 – Odnos iskustva u radu sa osobama sa IO i stava prema dimenziji Seksualna edukacija žena sa UIO



Grafikon 6 – Odnos iskustva u radu sa osobama sa IO i stava na dimenziji Nereproduktivno seksualno ponašanje muškaraca sa UIO



T-testom nezavisnih uzoraka upoređeni su stavovi specijalnih edukatora koji imaju iskustvo u radu sa osobama sa UIO i onih ispitanika koji nisu radili sa ovom populacijom. Specijalni edukatori sa iskustvom su imali značajno negativniji stav prema roditeljstvu i seksualnoj edukaciji žena sa UIO, kao i prema seksualnoj edukaciji muškaraca sa UIO u odnosu na ispitanike bez iskustva u radu sa osobama sa UIO (tabela 8).

Tabela 8 – Stav prema različitim dimenzijama seksualnosti u odnosu na iskustvo u radu sa osobama sa UIO

Stavovi prema seksualnosti žena sa UIO	Iskustvo	AS	SD	t	p
Roditeljstvo žena sa UIO	Ima	3,6523	,97582	-2,129	,034
	Nema	3,9911	,95236		
Nereproduktivno seksualno ponašanje žena sa UIO	Ima	5,3341	,91663	-,248	,804
	Nema	5,3702	,73186		
Seksualna prava žena sa UIO	Ima	4,2710	,71148	1,069	,286
	Nema	4,1418	,79093		
Seksualna edukacija žena sa UIO	Ima	3,9291	,72757	-2,181	,030
	Nema	4,1889	,62932		
Stavovi prema seksualnosti muškaraca sa UIO	Iskustvo	AS	SD	t	p
Roditeljstvo muškaraca sa UIO	Ima	3,8263	,76721	-1,811	,072
	Nema	4,0530	,73205		
Nereproduktivno seksualno ponašanje muškaraca sa UIO	Ima	4,5578	,78403	1,148	,252
	Nema	4,4167	,61862		
Seksualna edukacija muškaraca sa UIO	Ima	3,7857	,78714	-2,459	,015
	Nema	4,0938	,66835		

Primenom jednosmerne analize varijanse se pokazalo da dužina iskustva u radu sa osobama sa UIO nije imala značajan uticaj na razlike u stavovima prema pojedinim dimenzijama seksualnosti (tabela 9).

Tabela 9 – Stav prema različitim dimenzijama seksualnosti u odnosu na godine iskustva u radu sa osobama sa UIO

Stavovi prema seksualnosti žena sa UIO	F	p
Roditeljstvo žena sa UIO	,279	,757
Nereproduktivno seksualno ponašanje žena sa UIO	1,280	,281
Seksualna prava žena sa UIO	1,807	,168
Seksualna edukacija žena sa UIO	1,847	,161
Stavovi prema seksualnosti muškaraca sa UIO	F	p
Roditeljstvo muškaraca sa UIO	,709	,494
Nereproduktivno seksualno ponašanje muškaraca sa UIO	,566	,569
Seksualna edukacija muškaraca sa UIO	1,521	,222

Relacije stavova prema seksualnosti osoba sa umerenom IO i osoba iz opšte populacije

U cilju ispitivanja razlika u stavovima prema seksualnosti osoba sa umerenom IO i osoba iz opšte populacije, primenjen je t-test za zavisne uzorke. Stavovi prema seksualnosti osoba iz opšte populacije su operacionalizovani kao sumacioni skorovi na ajtemima upitnika GP, pri čemu su urađeni i posebni skorovi za stavove prema ženskoj (GP1 – GP9) i muškoj seksualnosti (GP10 – GP18) osoba iz opšte populacije. Stavovi prema seksualnosti osoba sa UIO su operacionalizovani kao sumacioni skorovi ajtema upitnika ID koji odgovaraju ajtemima upitnika GP. Kao i u slučaju stavova prema seksualnosti osoba iz opšte populacije, i ovde su posebno izračunati skorovi za stavove prema ženskoj, muškoj i prema seksualnosti osoba sa UIO.

Tabela 10 - Razlike između stavova prema sekusalnosti žena i muškaraca sa UIO i seksualnosti žena i muškaraca iz opšte populacije

	Populacija	AS	SD	t	p
ženski pol	IO	4,3952	,59938	10,319	,000
	opšta	4,7286	,58137		
muški pol	IO	4,3966	,53870	10,856	,000
	Opšta	4,7273	,55906		
Oba pola	IO	4,3983	,54354	12,693	,000
	opšta	4,7413	,54526		

Postoje značajne razlike u stavovima prema seksualnosti žena sa umerneom IO i žena iz opšte populacije, kao i stavova prema seksualnosti muškaraca sa UIO i muškaraca iz opšte populacije. Negativniji stavovi su izraženi i prema seksualnosti žena i prema seksualnosti muškarca sa UIO. Kada se porede stavovi prema

seksualnosti osoba sa UIO i stavovi prema seksualnosti osoba iz opšte populacije, nezavisno od pola, ispitanici ispoljavaju značajno pozitivnije stavove prema seksualnosti osoba iz opšte populacije (tabela 10).

Tabela 11 - Razlike između stavova prema seksualnosti unutar populacije osoba sa UIO i osoba iz opšte populacije

Populacija	Pol	AS	SD	t	p
IO	žene	4,0824	,50774	,777	,438
	muškarci	4,0714	,50175		
OPŠTA	žene	4,7437	,58280	1,566	,119
	muškarci	4,7117	,57786		

Primenom t-testa za zavisne uzorke nisu uočene značajne razlike u stavovima specijalnih edukatora prema osobama sa UIO i osobama iz opšte populacije različitog pola (tabela 11).

DISKUSIJA

Faktorskom analizom upitnika ASQ-ID izdvojeno je više faktora koji podržavaju multidimenzionalni koncept seksualnosti. Iz upitnika kojim se ispituju stavovi prema seksualnosti muškaraca i upitnika kojim se ispituju stavovi prema seksualnosti žena sa UIO, izdvojeno je po pet faktora. U oba slučaja, sadržaji prva dva faktora (Roditeljstvo muškaraca/žena sa UIO i Nereproduktivno seksualno ponašanje muškaraca/žena sa UIO) odgovaraju istoimenim faktorima autora upitnika (Cuskelly, Gilmore, 2007) uz izuzetak nekoliko pridodatih ajtema. Razlike u grupisanju ajtema na ostalim dimenzijama seksualnosti u odnosu na grupisanje ajtema i faktore koje navodi autor upitnika ne daju opravdanja da se u potpunosti prihvati faktorska struktura autora upitnika.

Godine starosti ispitanika su se pokazale kao značajna varijabla, ali samo za pojedine dimenzije seksualnosti. Ispitanici preko 50 godina starosti su imali negativniji stav prema seksualnoj edukaciji žena i muškaraca sa UIO u odnosu na ostale starosne grupe ispitanika. Ovi rezultati upućuju na manju spremnost starijih ispitanika da započnu razgovore na temu seksa i braka sa osobama sa UIO, percipirajući seksualno ponašanje žena i muškaraca sa UIO kao značajan problem za osobe koje o njima brinu. Kjuskli i Gilmor pronalaze da su ispitanici stariji od 60 godina imali negativnije stavove na svim dimenzijama seksualnosti u odnosu na mlađe ispitanike (Cuskelly, Gilmore, 2007). Druga istraživanja takođe potvrđuju da stariji ispitanici imaju radikalnije tj. negativnije stavove prema seksualnosti osoba sa IO (Karellou, 2003; Drummond, 2006; Swango-Wilson 2008; Esterle et al., 2008).

Pored godina starosti, pokazalo se da i godine iskustva u direktnom radu sa osobama sa IO mogu imati uticaj na pojedine dimenzije stavova prema seksualnosti. Specijalni edukatori sa radnim angažmanom dužim od 11 godina su imali negativnije stavove prema seksualnoj edukaciji žena sa UIO i nereproduktivnom seksualnom ponašanju (masturbaciji) muškaraca sa UIO. Međutim, kada je u pitanju iskustvo u radu sa osobama sa umerenom IO, ispitanici koji nisu imali iskustva u radu sa ovom populacijom imali su pozitivnije stavove prema seksual-

noj edukaciji žena i muškaraca sa UIO, kao i roditeljstvu žena sa UIO u odnosu na specijalne edukatore sa iskustvom. Dužina iskustva u radu sa osobama sa UIO nije imala uticaja na značajnost razlika u stavovima prema pojedinim dimenzijama. Moguće je da specijalni edukatori koji rade ili su radili sa osobama sa UIO i koji imaju generalno više godina iskustva u radu sa osobama sa IO, ispoljavaju veću opreznost kada su u pitanju razgovori o seksualnim odnosima i braku i ostvarivanje roditeljske uloge žena sa UIO.

Kada se sagledaju stavovi svih specijalnih edukatora zajedno, nezavisno od njihove starosti, najnegativniji stavovi su ispoljeni prema dimenziji roditeljstva osoba sa UIO, dok su najpozitivniji prema nereproduktivnom seksualnom ponašanju (masturbaciji) ovih osoba. Slični nalazi dobijeni su i u ranijim studijama u kojim se veliki broj nastavnika i profesionalaca koji rade sa populacijom IO protivi braku i roditeljstvu ovih osoba (Leyser, Abrams 1982; Brantlinger, 1988a, 1988b, 1992a; Wolfe, 1997, prema Aunos, Feldman, 2002). U novijem istraživanju koje su sproveli Kjuskli i Brajd (Cuskely, Bryde, 2004), roditelji i osoblje su imali negativnije stavove prema oblasti roditeljstva osoba sa umerenom IO u odnosu na druge aspekte seksualnosti. Pozitivniji stavovi prema masturbaciji odgovaraju nalazima Jula i saradnika, koji su ispitivali osoblje koje je puno radno vreme angažovano oko brige osoba sa IO. Ispostavilo se da osoblje ima liberalne stavove u pogledu masturbacije i obezbeđivanja privatnosti za njeno ispoljavanje (Yool et al., 2003). Brak i roditeljstvo postavljaju veće zahteve pred neku osobu i mogu imati dalekosežnije posledice po okruženje u odnosu na nereproduktivne oblike seksualnog ponašanja, kao što je masturbacija. Negativnije sagledavanje mogućnosti roditeljstva osoba sa UIO verovatno je povezano sa mišljenjem da su ove osobe manje kompetentne da ostvare ulogu roditelja.

Rezultati naše studije upućuju da specijalni edukatori imaju niži nivo prihvatanja seksualnosti osoba sa UIO u odnosu na seksualnost osoba opšte populacije. U studiji koju je sprovela Svango-Vilson osoblje je vlastito seksualno ponašanje sagledavalo kao drugačije i pozitivnije u odnosu na iste oblike seksualnog ponašanja kod osoba sa IO (Swango-Wilson, 2008). Autor smatra da uspešni seksualni programi za osobe sa IO prvenstveno moraju biti usmereni na stavove i percepciju primarnog osoblja. Značaj stavova osoblja o ovoj problematici ističu i Kjuskli i Brajd (Cuskely, Bryde, 2004) navodeći da bez prihvatanja seksualnosti osoba sa IO ni odgovarajuća seksualna edukacija ne može biti prihvaćena.

Ograničenje ovog istraživanja ogleda se u činjenici da su analizirani samo stavovi specijalnih edukatora koji su pristali da učestvuju u istraživanju. Ostaje sumnja da su u istraživanju uzeli učešće specijalni edukatori koji imaju generalno liberalnije stavove i pokazuju veću spremnost da razgovaraju na temu seksualnosti.

ZAKLJUČAK

Ovom studijom učinjen je pokušaj sticanja bližeg uvida u stavove specijalnih edukatora prema seksualnosti osoba sa UIO, koje treba uzeti u obzir prilikom osmišljavanja i realizacije programa seksualne edukacije.

Mogućnost osoba sa UIO da ostvare svoje seksualne potrebe u velikoj meri zavisi od stavova njihovog okruženja. Pored toga što rezultati ukazuju na generalno

pozitivne stavove specijalnih edukatora, neophodno je dalje raditi na njihovom unapređenju, pošto lični stavovi edukatora mogu odrediti meru u kojoj će osobe sa UIO ostvariti svoja seksualna prava.

LITERATURA

1. Ahlborn L. J., Panek, P. E., Jungers, M. K. (2008). College students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages, *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 61-69.
2. Aunos M., Feldman M. A. (2002). Attitudes towards sexuality, sterilization and parenting rights of persons with intellectual disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*,15(4), 285–296.
3. Bazzo G., Nota L., Soresi S., Ferrari L., Minnes P. (2007), Attitudes of social service providers towards the sexuality of individuals with intellectual disability, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(2), 110-115.
4. Crafft A., Crafft M. (1981). Sexuality and Mental Handicap: A Review, *British Journal of Psychiatry,* 1181 (139), 494-505.
5. Cuskelly M., Gilmore L. (2007). Attitudes to Sexuality Questionnaire (Individuals with an Intellectual Disability): Scale development and community norms, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(3), 214–221.
6. Cuskely M., Bryde J. (2004). Attitudes towards the sexuality of adults with an intellectual disability: parents, support staff, and a community sample, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29(3), 255–264.
7. Drummond E. (2006). Attitudes towards sexuality: A pilot study in Ireland, *Leraning Disability Practice*, 9(4), 28-34.
8. Esterle M., Munoz Sastre M. T., Mullet E. (2008). Judging the acceptability of sexual intercourse among people with learning disabilities: French Laypeople's Viewpoint, *Sexuallity and Disability,* 26(4), 219–227.
9. Gilmore L., Chambers B. (2010). Intellectual disability and sexuality: attitudes of disability support staff and leisure industry employees, *Journal of Intellectual and Developmental Disability,* 35(1), 1-22.
10. Glumbić N. (2007). Etičke dileme u prevenciji i tretmanu ometenosti, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Zlatibor, Srbija, 30.maj-03.jun 2007, str. 187-212.
11. Glumbić N., Milačić-Vidojević I., Kaljača S. (2009). Faktorska struktura skala za procenu stavova prema osobama sa intelektualnom ometenošću, u D. Radovanović (ur.) Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, FASPER, 269-285.
12. Grieve A., McLaren, S. Lindsay W., Culling E. (2008): Staff attitudes towards the sexuality of people with learning disabilities: a comparison of different professional groups and residential facilities, *British Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 76–84.
13. Hižman E. N., Leutar Z., Kancijan S. (2008). Stavovi građana prema osobama s invalidititetom u Hrvatskoj u usporedbi s Europskom unijom, *Socijalna ekologija*, 17(1), 71-93.
14. Karellou J. (2003). Laypeople's attitudes towards the sexuality of people with learning disabilities in Greece, *Sexuality and Disability,* 21(1), 65-84.
15. Katz S., Shemesh T., Bizman A. (2000). Attitudes of university students towards the sexuality of persons with mental retardation and persons with paraplegia, *The British Journal of Developmental Disabilities*, 46(2), 109-117.
16. Lumley A., Scotti J. R. (2001). Supporting the sexuality of adults with mental retardation: Current status and future directions, *Journal of Positive Behavior Interventions,* 3(2), 109–19.

17. Morentin R., Arias B., Jenaro C., Rodríguez-Mayoral M., McCarthy M. (2008). Love and loving relationships in people with learning disabilities: A scientific approach, Tizard Learning Disability Review, 13(2), 33-42.
18. Swango-Wilson A.(2008). Caregiver perception of sexual behaviors of individuals with intellectual disabilities, *Sexuality and Disability*, 26(2), 75–81.
19. Štulhofer A. (2009). Sociokulturni i psihosocijalni aspekti rizičnoga seksualnog ponašanja, *Medicus*, 18(1), 123 – 129.
20. Teodorović B., Mišić D. (1994). Seksualno ponašanje osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom, *Defektologija*, 30(2), 161-168.
21. Trebješanin Ž. (2001). Rečnik psihologije, Stubovi kulture, Beograd.
22. Wolfe S. P. (1997). The influence of personal values on issues of sexuality and disability, *Sexuality and Disability,* 15(2), 69-90.
23. Yool L., Langdon E. P., Garner K. (2003). The Attitudes of medium-secure unit staff toward the sexuality of adults with learning disabilities, *Sexuality and Disability,* 21(2), 137-150.

ATTITUDES TOWARD THE SEXUALITY OF ADULT INDIVIDUALS WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY

Slobodan Banković, Bojan Dučić, Mirjana Đorđević
University of Belgrade, Faculty of *Special Education and Rehabilitation*

Summary

During growing up and sexual maturation of individuals with an intellectual disability, special educators have significant role and they are expected to present real possibilities of partnership for individuals with an intellectual disability; to produce conditions for the evolution of their sexuality; and also to cooperate with family in order to help in accepting the sexuality of their children.

The subject of this research is an examination of the attitudes of certified special educators, with experience in working with individuals with an intellectual disability, toward sexuality of individuals with moderate intellectual disability.

The focus was the attitude of special educators employed in schools and daycare facilities, in the Republic of Serbia. The Attitudes to Sexuality Questionnaire of Individuals with an Intellectual Disability (ASQ-ID) was used for attitudes questionnaire, as well as the short version of this questionnaire, which was applied for assessment of attitudes towards sexuality of individuals belonging to general population (ASQ-GP). Different aspects of human sexuality were included.

Factor analysis of both questionnaires was made. Correlation of the attitudes toward sexuality of individuals with an Intellectual Disability, and attitudes toward sexuality of individuals belonging to the general population were also examined.

Results were considered in the light of recent researches where the above mentioned questionnaires were applied, and also research that includes issues of perception of sexuality of individuals with an Intellectual Disability.

Key words: moderate intellectual disability , attitudes, sexuality.

UDC 376.1-056.26/.36-057.874
37.043.2-056.26/.36-057.874
37.064.2

SPREMNOST UČENIKA REDOVNIH ŠKOLA ZA PRIHVATANJE VRŠNJAKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

[1]Ivana Terzić, [1]Nadica Jovanović-Simić,
[2]Nada Dobrota-Davidović, [2]Darinka Šoster
[1,2] Univerzitet u Beogradu, Falkultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
[2]Zavod za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju
"Prof. dr Cvetko Brajović", Beograd

Potreba da se bude deo zajednice i u njoj uspešno funkcioniše, jeste suštinska potreba koju čovek ostvaruje u socijalnoj komunikaciji. Pored ostalog, stepen i kvalitet socijalizacije u mnogome zavisi od obrazovnog statusa. Ipak, to nije slučaj sa osobama sa smetnjama u razvoju. Nije retka pojava da ove osobe nemaju uvek uslove da se školuju u skladu sa svojim potrebama i mogućnostima. Pored fizičkih barijera i neprilagođenih nastavnih planova i programa, stavovi osoba tipičnog razvoja često predstavljaju prepreku za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem redovnog predškolskog i školskog obrazovanja. Najčešće, negativni stavovi školskog osoblja, nastavnika, vršnjaka i njihovih roditelja prema deci sa smetnjama u razvoju i dalje predstavljaju značajnu prepreku.

Cilj ovog istraživanja jeste procena stavova učenika redovne osnovne škole prema deci sa smetnjama u razvoju. Uzorak je činilo 65 učenika petog i osmog razreda osnovne škole. Stavovi učenika, dobijeni upitnikom posebno konstruisanim za potrebe ovog istraživanja, kvantitativno i kvalitativno su analizirani, i komparirani u odnosu na uzrast i pol.

Poznato je da vršnjačke grupe nekada mogu da budu veoma surove prema, na bilo koji način drugačijem detetu. S obzirom da jedan od faktora koji bitno utiče na socijalni (i emocionalni) razvoj deteta jesu vršnjački odnosi u školi i van nje, ovim istraživanjem smo želeli da dobijemo odgovor na pitanje kako učenici tipičnog razvoja prihvataju decu sa smetnjama u razvoju.

Ključne reči: deca sa smetnjama u razvoju, stavovi učenika redovnih škola (vršnjački stavovi)

UVOD

Integracija dece sa smetnjama u razvoju glavna je tema specijalne edukacije poslednjih 35 godina. Međutim, termin "inkluzija" objedinjuje čitav niz pretpostavki o svrsi i značenju škola, i on zamenjuje termin "integracija" u rečniku specijalne edukacije. Model *integrisanog obrazovanja* se odnosio na pedagoški

pristup u kome su stručnjaci (psiholozi, defektolozi, pedagozi) pokušavali da otklone ili umanje moguće posledice razvojne teškoće i da dete, pre nego što pođe u školu, ili u toku školovanja, bude dovedeno na nivo funkcionisanja (saznajni, emocionalni i socijalni) koji bi omogućio „normalno" pohađanje nastave. Pokazalo se da je veoma mali broj dece sa teškoćama u razvoju bilo moguće dovesti na nivo funkcionisanja koji bi omogućio uspešno ostvarenje i obrazovnih i vaspitnih ciljeva škole (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Integracija ne izlazi u susret specijalnim potrebama dece sa težim smetnjama u razvoju, jer kao proces integracija ne podrazumeva rekonstruisanje obrazovnog okruženja i prilagođavanje potrebama ove dece (Thomas, 1997). Inkluzija, međutim, podrazumeva prilagođavanje redovnog školstva, tako da škola može da primi svako dete, bez obzira na vrstu smetnje, i to na takav način da se svaki učenik oseća kao deo zajednice. Važno je naglasiti da se termin inkluzija ne odnosi samo na decu sa smetnjama u razvoju, već da inkluzivni sistem obrazovanja mora pomoći svakom detetu.

Danas postoje zakoni koji govore o tome da deca sa smetnjama u razvoju moraju biti, koliko god je to moguće, uključena u redovne škole i da im se pri tome mora pružiti velika edukativna, socijalna i moralna podrška. Međutim, ovi zakoni ukazuju i na to da deca iz specijalnih škola ne mogu odmah i bez postepenih priprema biti direktno premeštena u redovne škole. Pri tome se mora voditi računa o tome da integracija ove dece ne utiče značajno na obrazovanje druge dece. Postoji podeljeno mišljenje o tome koje je obrazovanje najbolje za ometenu decu. Postoje stručnjaci koji smatraju da je to obavezno školovanje ove dece u redovnim školama, kako bi se izbegla stigmatizacija i segregacija, dok drugi smatraju da se mora voditi računa o prirodi njihovih smetnji. Međutim, želja da se u redovne škole uključe sva deca, bez obzira na vrstu ometenosti, više se bazira na pravima dece, a manje na razumevanju potreba svakog pojedinačnog deteta. Postoji i grupa stručnjaka koji smatraju da uključivanje dece sa smetnjama u razvoju može biti izvodljivo samo za određenu decu, npr. za učenike sa telesnim invaliditetom, ali da može predstavljati veliki problem ili potpuni neuspeh za decu sa emocionalnim smetnjama i poremećajima ponašanja. Nije retka pojava da osobe sa smetnjama u razvoju nemaju uvek uslove da se školuju u skladu sa svojim potrebama i mogućnostima. Pored fizičkih barijera i neprilagođenih nastavnih planova i programa, stavovi osoba tipičnog razvoja često predstavljaju prepreku za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem redovnog predškolskog i školskog obrazovanja. Najčešće, negativni stavovi se javljaju kod nastavnika, školskog osoblja, vršnjaka kao i njihovih roditelja.

U našoj zemlji su početkom 2000. godine otpočele globalne reforme sistema vaspitanja i obrazovanja, pri čemu su one podrazumevale i promene u sistemu vaspitanja i obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju. Pored ovih ključnih promena, važno je ispitati i stavove prema deci sa smetnjama u razvoju, kako bi se ona uključila u ovaj sistem. Sproveden je veliki broj istraživanja o stavovima učitelja i nastavnika, nastavnog osoblja, administrativnog osoblja i drugog nenastavnog osoblja (psihologa, pedagoda itd.). Pregled podataka iz ovakvih istraživanja objavio je i Vard sa saradnicima (Ward and all., 1994), iz kojih se vidi da li bi deca sa smetnjama u razvoju bila uspešnija ili manje uspešna u sistemu redovnog obrazovanja. Stavovi su najviše zavisili od težine i vrste poremećaja, kao i

od specijalnih edukativnih problema deteta. Najnegativniji stavovi su bili prema deci s teškim mentalnim hendikepom ili s višestrukom ometenošću.

U ovom radu ispitani su stavovi dece tipičnog razvoja prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju. Opšte je poznato da na socijalni, kao i na emocionalni, razvoj svakog deteta značajno utiču vršnjački odnosi, kao i to koliko je ono prihvaćeno ili odbačeno od strane vršnjaka. Poznato je da vršnjačke grupe nekada mogu da budu veoma surove prema na bilo koji način drugačijem detetu. Zato je važno utvrditi koliko su učenici redovnih škola spremni da prihvate ometeno dete u svom odeljenju.

ZNAČAJ VRŠNJAČKIH ODNOSA

Predškolski uzrast

Polaskom u školu, svako dete proširuje svoje socijalne odnose i najčešće se dobro prilagođava novoj sredini. Dete posebno ceni društvo svojih vršnjaka i kolektiva ako ga on dobro prihvata. Međutim, važno je znati da proces inkluzije mora otpočeti još u predškolskom periodu (u jaslicama i vrtiću). Dokazano je da postoje pozitivne strane integracije ometene dece u sistem redovnog obrazovanja i vaspitanja, kako za njih same, tako i za decu tipičnog razvoja.. Pokazalo se, na primer, da deca sa smetnjama u razvoju lakše usvajaju gradivo za koje je potrebno razumevanje ako ga usvajaju uz naprednije vršnjake (Guralnick, 1990). U slučaju kada su integrisana deca sa smetnjama u razvoju pokazuju veći nivo socijalnih i verbalnih interakcija (Goldstein i Kaczmarek, 1991), kao i viši nivo kognitivnog funkcionisanja u igri sa vršnjacima bez ometenosti (Guralnick i Groom, 1987). Za decu tipičnog razvoja ova integracija omogućava bolje razumevanje različitosti, kao i razvijanje svesti o tome šta predstavlja poremećaj. Osnovno pitanje koje se postavlja jeste pitanje kvaliteta i učestalosti interakcija među decom sa i bez smetnji unutar učionice. Deca predškolskog uzrasta sa blagim poremećajima radije se igraju sami ili učestvuju u igrama koje ne zahtevaju mnogo interakcije, a manje učestvuju u grupnim igrama, za razliku od njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Guralnick i Groom, 1987). Deca sa smetnjama u razvoju ispoljavaju deficite socijalne kompetencije u odnosu na ono što se očekuje od dece njihovog uzrasta. Takođe, druga deca sa smetnjama u razvoju, kao i deca tipičnog razvoja znatno ih ređe biraju za prijatelje (Guralnick, 1990). U studiji u kojoj su ispitivane reakcije na fizičke karakteristike među vršnjacima u vrtiću (Sigelman, Miller i Whitworth, 1986), pokazalo se da deca uglavnom za igru biraju decu istog pola, iste rase, kao i decu koja nemaju smetnje u razvoju. Deca su se odlučivala za partnere u igri u zavisnosti od toga da li im je neko sličan ili se razlikuje od njih, na primer prema polu ili smetnjama u razvoju (Kratzer & Nelson-LeGall, 1990). Ova istraživanja su pokazala da deca u vrtiću doživljavaju vršnjake sa vidljivim fizičkim smetnjama isto kao i vršnjake suprotnog pola, tačnije kao one koji su drugačiji od njih. Espozito i Rid (Esposito i Reed, 1986) su otkrili da su se pozitivniji stavovi prema deci sa smetnjama u razvoju javili kod dece koja su u nekom od predškolskih vrsta obrazovanja imala kontakt sa njima, za razliku od vršnjaka koji nisu imali takvog iskustva. Espozito i Pič (Esposito & Pech, 1983) objašnjavaju da se stavovi menjaju ne kao posledica sličnosti sa ili različitosti oddruge dece,

već kao posledica iskustava i interakcije među njima, što predstavlja presudni faktor u izgradnji pozitivnih stavova prema ometenoj deci. Ovo, kao i prethodna istraživanja ukazuju na značaj uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u sistem redovnog obrazovanja i vaspitanja, kako bi deca tipičnog razvoja imala mogućnosti da ih bolje upoznaju i kako svoj odnos prema njima ne bi zasnivali na predrasudama i neznanju. Prednost za decu sa smetnjama u razvoju leži pre svega u tome što ne bi bila izolovana i što bi mogla da učestvuju u igrama, druženju, kao i obrazovnom procesu sa decom tipičnog razvoja. Značaj integracije na predškolskom uzrastu posebno se ističe zato što deca još uvek nemaju formirane utiske i predrasude o pojedinim grupama što minimalizuje rizik od zadirkivanja ili odbacivanja. Takođe se veruje da će rano smeštanje u uslove koji vladaju u "stvarnom svetu" bolje pripremiti decu sa smetnjama u razvoju za uspešno uključivanje u svakodnevno "tipično" okruženje.

Školski uzrast

Osnovni cilj obrazovanja je da, pored usvajanja znanja, deca budu pripremljena za život u zajednici, da se razvija njihova ličnost, socijalne sposobnosti i da se stvore uslovi za profesionalni i porodični život. Deca sa smetnjama u razvoju dugi niz godina ostaju u zajednici sebi jednakih, pa se njihova sposobnost primene stečenih znanja i navika u novim uslovima života svodi na minimum. Zato je važno da ometena deca ne budu izolovana iz zajednice, već da se razvijaju i obrazuju u stalnom kontaktu sa vršnjacima tipičnog razvoja. Pretpostavlja se da će inkluzija sprovedena od početka školovanja, a naročito u predškolskim ustanovama, u mnogome olakšati da deca sa smetnjama u razvoju budu prihvaćena od strane svojih vršnjaka i da se ne posmatraju kao drugačija. Neka istraživanja ukazuju na to da boravak dece sa smetnjama u razvoju u redovnom razredu, u društvu vršnjaka tipičnog razvoja, ima mnogobrojne pozitivne efekte na njihov razvoj (Glasser, 1989). Mogu se primetiti socijalne, edukativne i razvojne prednosti prilikom zajedničkog školovanja za obe grupe dece. Pozitivne promene u ponašanju se takođe mogu primetiti kod dece sa smetnjama u razvoju, jer ona u toj situaciji imaju priliku da imitiraju ponašanja koja odgovaraju uzrastu (Kiš-Glavaš i sar, 1997) i koja su socijalno prihvatljiva.

Najteži deo inkluzije dece sa smetnjama u razvoju predstavlja sam polazak u školu. Međutim, pored poznatih teškoća koje se javljaju na dečjem uzrastu, komplikacije se mogu javiti tokom adolescencije, jer pubertet i polna zrelost dovode do promena ponašanja adolescenata, pa se često javljaju anksioznost, depresija, kao i maladaptivno ponašanje (Lazić, Dobrota-Davidović, 2008). Faktori koji utiču na ponašanje sve dece jesu porodica, škola, kao i vršnjaci koji će olakšati ili sa druge strane otežati funkcionisanje ove dece. Takođe, deca sa smetnjama u razvoju često se povlače iz razreda, pomažu im odrasli asistenti, imaju ekstremno ponašanje, i sve to može uticati na negativan stav učitelja prema detetu, kao i nerazumevanje ometenosti od strane tipične dece.

Veliki problem za decu sa smetnjama u razvoju, a ponekad i za decu bez smetnji jeste prelazak iz nižih u više razrede. Deca su do petog razreda kod učitelja koji brinu o svakom pojedinačno, poznaju njihove potrebe, slabosti i sposobnosti, i đaci se često emocionalno vezuju za njih. Dete ometeno u razvoju prelaskom u peti razred dobija nastavnike koji nisu toliko posvećeni svakom detetu pojedi-

načno i nemaju vremena da u razredu u kome se nalazi veliki broj đaka posebnu pažnju posvete ovom detetu. U ovakvim situacijama značajna podrška mogu biti vršnjaci iz razreda, koji će mu pomoći u savladavanju prepreka, pri čemu će se ono osećati sigurnije, i neće se javiti dodatna izolacija. Dešava se da odbijanje, neprihvatanje i maltretiranje od strane vršnjaka ima teške i dugotrajne posledice na decu koja imaju smetnje, jer se kasnije mogu javiti problemi prilagođavanja, pojava depresije i prekid školovanja. Takođe, Šarp (Sharpe,1995) je otkrio da učenici koji su stalno maltretirani u školi češće pate od somatskih bolesti, nesanice i teškoća da se koncentrišu na školsko gradivo. Nekoliko drugih istraživača je došlo do podataka da su deca sa smetnjama u razvoju češće maltretirana od strane vršnjaka, obično imaju malo prijatelja i bivaju odbačena od strane grupe, što dovodi do povlačenja i stidljivosti. Zato je važno ispitati stavove i spremnost vršnjaka da prihvate decu sa smetnjama u razvoju, jer njihov međusobni odnos utiče kako na socijalni razvoj, tako i na razvoj drugih sposobnosti.

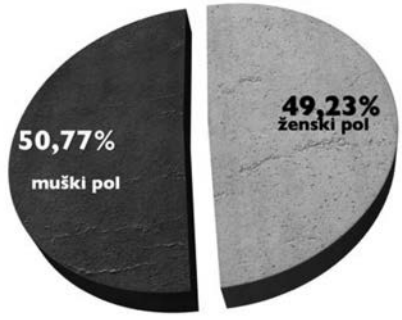
PROBLEM I CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Osnovni problem koji je razmatran u ovom istraživanju odnosi se na ispitivanje stavova učenika viših razreda osnovne škole prema deci sa smetnjama u razvoju. Značajno je navesti da, u školi u kojoj je sprovedeno anketiranje đaka, u prvom i drugom razredu postoje deca sa smetnjama. Pored nastavnika i stručnog osoblja vršnjački stavovi su važni u procesu školovanja, kao i za razvoj svakog deteta. Takođe, obzirom da uključivanje ometene dece podrazumeva i prelazak iz specijalnih škola dece starijeg uzrasta, cilj istraživanja je da ispitamo koliko su učenici viših razreda osnovne redovne škole spremni da prihvate decu sa smetnjama u razvoju u svom odeljenju.

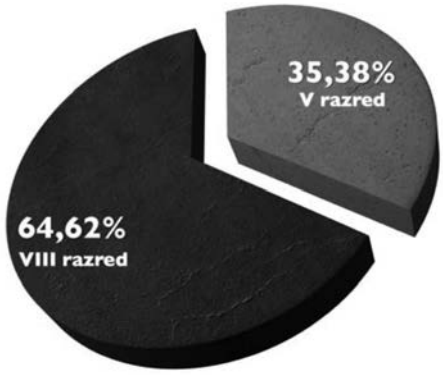
UZORAK

U ovom istraživanju, koje je sprovedeno tokom aprila 2010. godine, ispitano je 65 učenika petog i osmog razreda redovne osnovne škole "Ratko Mitrović" koja se nalazi na teritoriji opštine Novi Beograd. Pri tome je uzorak obuhvatio 33 učenika muškog (50,77%) i 32 učenika ženskog pola (49,23%), što ukazuje na polnu ujednačenost, dok je učenika petog razreda bilo 23 (35,38%), i 42 (64,62%) učenika osmog razreda.

Grafikon 1 - Distribucija učenika prema polu



Grafikon 2 - Distribucija učenika prema uzrastu



METOD ISTRAŽIVANJA I TEHNIKA PRIKUPLJANJA PODATAKA

Stavovi učenika, dobijeni su upitnikom koji je posebno konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Upitnik sadrži pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, a slaganje sa tvrdnjama ispitanici su iskazali na petostepenoj skali procene Likertovog tipa. Ispitivan je uticaj varijabli pola, uzrasta (razreda koji pohađa učenik), kao i iskustva sa ometenim osobama na stavove učenika prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju. Pouzdanost upitnika Stavovi prema osobama sa smetnjama u razvoju izražena preko Kronbahovog koeficijenta alfa iznosi α=.905 što ukazuje na visoku internu konzistentnost ovog instrumenta. Prilikom statističke obrade podataka korišćeni su deskriptivni pokazatelji (aritmetička sredina, standardna devijacija, procenti, frekvencije), faktorska analiza, t-test za nezavisne uzorke, kao i Fridmanov i Mann-Whitney-ev U test.

HIPOTEZE

1. Stavovi učenika viših razreda osnovnih škola prema deci sa smetnjama u razvoju pretežno su negativni
2. Postoje polne razlike u pogledu stavova prema deci sa smetnjama u razvoju, pri čemu su stavovi učenica manje negativni u odnosu na stavove učenika
3. Postoji uzrasna razlika u stavovima prema deci sa smetnjama u razvoju, pri čemu su stavovi mlađih učenika pozitivniji u odnosu na stavove starijih učenika
4. Prethodno iskustvo sa osobama koje imaju smetnje u razvoju utiče na stavove učenika, pri čemu učenici koji su imali prethodnih iskustava sa ometenima imaju pozitivnije stavove od učenika koji nisu.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

1. Stepen pozitivnosti stava prema osobama sa smetnjama u razvoju

Većina istraživanja sa sličnom problematikom ukazuje na pretežno negativne stavove prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju. U ovom radu stav prema

ometenim vršnjacima je izračunavan kao sumacioni skor ispitanika na dvadeset osam stavki iz upitnika (negativni indikatori stava su prethodno rekodirani tako da sve stavke na svom pozitivnom polu ukazuju na pozitivan stav prema osobama sa smetnjama u razvoju). Deskriptivni podaci za ovu varijablu prikazani su u tabeli 1. Skor ispitanika na varijabli kreće se u rasponu od 50-120, sa prosečnom vrednošću oko 90.

Tabela 1 - Deskriptivni pokazatelji za varijablu Stav prema osobama sa smetnjama u razvoju

	AS	SD	Min	Max	Skjunis	Kurtozis
Stav prema osobama sa smetnjama u razvoju	89,97	16,747	50	120	-,179	-,385

Ukoliko se empirijski dobijena vrednost aritmetičke sredine varijable Stav prema osobama sa smetnjama u razvoju (AS_{emp}=89,97) uporedi sa teorijskom vrednošću aritmetičke sredine koja iznosi AS_{teor}=84, može se zaključiti da su stavovi osnovnoškolaca prema osobama sa smetnjama u razvoju blago pozitivniji od teorijskog proseka. Procenat ispitanika čiji je rezultat na ovoj varijabli ispod teorijske aritmetičke sredine iznosi 35,4%, dok 64,6% postiže skor koji ih svrstava iznad teorijske aritmetičke sredine. Dobijeni rezultati ukazuju na to da polazna hipoteza nije potvrđena. Moguće da su neometeni vršnjaci imali blago pozitivne stavove usled toga što u nižim razredima njihove škole postoje deca sa smetnjama u razvoju, tako da se njihovi odnosi ne zasnivaju na predrasudama.

2. Faktorska struktura upitnika Stavovi prema osobama sa smetnjama u razvoju

Faktori su ekstrahovani metodom glavnih komponenti. Zadržana je dvofaktorska solucija koja objašnjava oko 38% varijanse početnog skupa varijabli.

Prvi faktor je imenovan kao *Prihvatanje osoba sa smetnjama u razvoju* (skraćeno Prihvatanje) i obuhvata stavke koje ukazuju na prihvatanje osoba sa smetnjama u razvoju i njihovih potreba, pristajanje na druženje sa njima, provođenje slobodnog vremena i uopšte zajedničkih aktivnosti, kao i spremnost na deljenje zajedničkog prostora (npr. klupe u školi ili sobe na ekskurziji). Negativan pol faktora govori o postojanju izražene socijalne distance prema ovim osobama koja se ogleda u odbijanju učešća u zajedničkim aktivnostima i izbegavanju kontakta i druženja sa njima.

Stavke koje ulaze u drugi faktor *Uverenje o uspešnosti osoba sa smetnjama u razvoju u školskim aktivnostima* (skraćeno Uverenje o uspešnosti u školi) uglavnom se odnose na uverenja o intelektualnoj efikasnosti i školskom uspehu osoba sa smetnjama u razvoju. Pozitivan pol faktora govori o uverenju da ometena osoba može biti jednako uspešna u školi kao i osobe koje nemaju smetnje u razvoju, ali i da bi mogla biti uspešna u nekim sporednim školskim aktivnostima, kao npr. na funkciji predsednika odeljenske zajednice. Negativan pol faktora odražava suprotne stavove.

Faktori međusobno koreliraju umereno visoko (r=,537), što govori u prilog opravdanosti korišćenja globalnog skora na upitniku Stavova prema osobama sa

smetnjama u razvoju. Stoga će u daljim analizama biti korišćeni i dobijeni faktori (tj. faktorski skorovi) i opšti stav prema osobama sa smetnjama u razvoju.

3. Polne razlike u stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju

U cilju provere postojanja polnih razlika u stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju primenjen je t-test za nezavisne uzorke. Prikazana je povezanost varijable pola sa varijablama Opšti stav, Prihvatanje i Uverenje o uspešnosti u školi (tabela 2).

Tabela 2 - Polne razlike u stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju

Varijabla	T	df	P	ASm	ASž
Opšti stav prema osobama sa smetnjama u razvoju	-1,511	63	,136	86,91	93,13
Prihvatanje osoba sa smetnjama u razvoju	-,849	63	,399	-,1039	,1071
Uverenja o uspešnosti osoba sa smetnjama u razvoju u školskim aktivnostima	-1,586	63	,118	-,1914	,1974

Prilikom postavljanja hipoteze o postojanju polnih razlika u stavovima prema deci sa smetnjama u razvoju pošlo se od toga da su istraživanja iz ove oblasti pokazala da osobe ženskog pola imaju umerno pozitivnije stavove prema ometenim osobama, iako to ne mora da bude pravilo. Upravo, rezultati dobijeni u ovom istraživanju pokazuju da nema razlike između dečaka i devojčica osnovnoškolskog uzrasta u opštem stavu prema osobama sa smetnjama u razvoju (bili oni negativni ili pozitivni), niti u prihvatanju ovih osoba i u uverenjima o njihovim akademskim sposobnostima.

4. Starosne razlike u stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju

Prilikom proveravanja hipoteze o postojanju starosnih razlika dobili smo očekivane rezultate. T-test sugeriše da postoje značajne razlike u opštem stavu prema osobama sa smetnjama u razvoju (tabela 3), tj. da su stavovi učenika petog razreda značajno pozitivniji od stavova učenika osmog razreda. Pretpostavlja se da ova razlika nastaje zbog toga što su učenici petog razreda, kao mlađi, manje upoznati sa prirodom poremećaja u odnosu na učenike osmog razreda. Takođe, značajne razlike postoje i u pogledu Prihvatanja osoba sa smetnjama u razvoju i to opet u korist učenika petog razreda, što objašnjavamo time da su deca mlađeg uzrasta spontanija prilikom sklapanja prijatljstava. Sa druge strane učenici petog i osmog razreda se ne razlikuju značajno kada su u pitanju uverenja o uspešnosti ovih osoba u školskim aktivnostima.

Tabela 3 - Starosne razlike u stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju

Varijabla	T	df	p	AS 5. razred	AS 8. razred
Opšti stav prema osobama sa smetnjama u razvoju	2,743	63	,008	97,30	85,95
Prihvatanje osoba sa smetnjama u razvoju	4,104	63	,001	,6158	-,3372
Uverenja o uspešnosti osoba sa smetnjama u razvoju u školskim aktivnostima	,728	63	,469	,1225	-,0671

5. Iskustvo kao faktor promene stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju

Upitnikom je utvrđeno prethodno iskustvo učenika sa ometenim osobama. Na pitanje „Da li poznaješ neku osobu sa smetnjama u razvoju?“ 58,46% ispitanika je odgovorilo sa „da“, a 41,54% sa „ne“, dok 9,23% ispitanika u svojoj porodici ima ometenog člana.

Grafikon 3 - Distribucija odgovora učenika o iskustvu sa osobama koje imaju smetnje u razvoju

Ispitanici koji su poznavali osobu sa smetnjama u razvoju, takođe su naveli koju vrstu smetnje ima ta osoba. Ispitanici su imali mogućnost da daju odgovor otvorenog tipa, a potom su njihovi odgovori kodirani i svrstani u osam kategorija (18,4% poznaje osobu sa smetnjama u govoru, 10,5% ispitanika poznaju osobe sa poremećajem ponašanja, a isti broj sa motoričkim smetnjama ili telesnim invaliditetom, zatim 2,6% poznaje osobu sa oštećenjem vida, 5,3% osobu sa mentalnim poremećajem, 21,1% intelektualno nedovoljno razvijene osobe, 7,9% autistične osobe, i 5,3% osobe sa oštećenjem sluha).

U daljoj analizi proverena je hipoteza o postojanju razlike u stavovima prema ometenim osobama u zavisnosti od prethodnog iskustva (Tabela 4). Rezultati su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike između ispitanika koji poznaju i onih koji ne poznaju osobe sa smetnjama u razvoju ni na jednoj dimenziji stava. Takoreći, bez obzira da li poznaju ili ne osobe sa smetnjama u razvoju, osnovnoškolci su imali podjednako pozitivan ili negativan opšti stav prema njima, podjednako ih prihvataju i imaju podjednaka uverenja o uspešnosti ovih osoba u školskim aktivnostima.

Tabela 4 - Razlike u stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju u zavisnosti od toga da li poznaju takvu osobu

Varijabla	T	df	P	AS „da“	AS „ne“
Opšti stav prema osobama sa smetnjama u razvoju	,196	63	,845	90,32	89,48
Prihvatanje osoba sa smetnjama u razvoju	,265	63	,792	,0279	-,0393
Uverenja o uspešnosti osoba sa smetnjama u razvoju u školskim aktivnostima	-,121	63	,904	-,0127	,0179

Šest ispitanika iz uzorka u porodici ima osobu sa smetnjama u razvoju. Rezultati (Tabela 5) sugerišu da su razlike u opštem stavu prema osobama sa smetnjama u razvoju marginalno značajne ($t(63)=1,883$, $p<.10$) i da, kako je i očekivano, ispitanici imaju pozitivniji stav prema ovim osobama ako imaju člana porodice ometenog u razvoju. Pored toga, dobijene su statistički značajne razlike na dimenziji Prihvatanje koje pokazuju da osobe koje imaju člana porodice sa smetnjama u razvoju takođe imaju manju socijalnu distancu prema ovim osobama uopšte, što je i očekivano. Na dimenziji Uverenja o uspešnosti u školskim aktivnostima nisu dobijene značajne razlike.

Tabela 5 - Razlike u stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju u zavisnosti od toga da li u porodici ima ometenu osobu

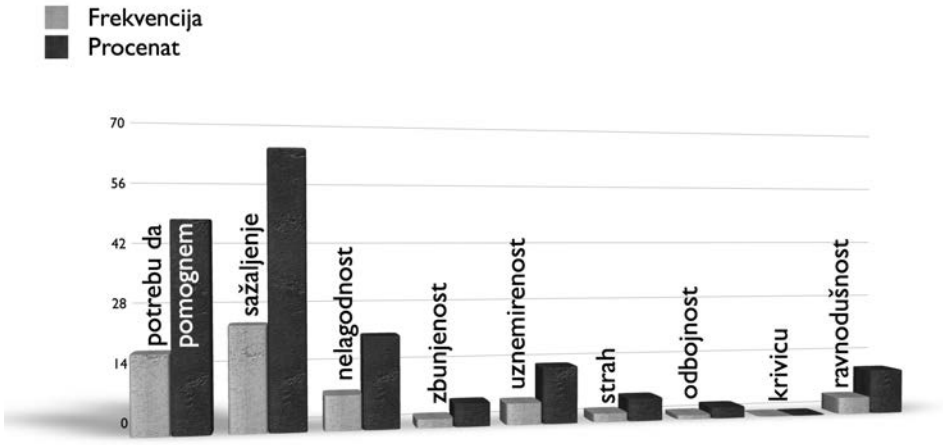
Varijabla	T	df	P	AS „da“	AS „ne“
Opšti stav prema osobama sa smetnjama u razvoju	1,883	63	,064	102,00	88,75
Prihvatanje osoba sa smetnjama u razvoju	2,460	63	,017	,9210	-,0937
Uverenja o uspešnosti osoba sa smetnjama u razvoju u školskim aktivnostima	,299	63	,766	,1170	-,0119

Ipak, s obzirom na izuzetno mali broj ispitanika koji imaju ometenog člana porodice, prethodne rezultate, iako potvrđuju očekivanja, treba uzeti sa rezervom, jer je karakteristika malih uzoraka da ekstremne vrednosti mogu značajnije ugroziti prosečne vrednosti poduzorka.

Upitnikom je takođe ispitano kako se učenici osećaju u prisustvu osobe sa smetnjama u razvoju (ponuđeno je devet odgovora; grafikon 4.). Ispitanici su imali mogućnost da zaokruže više od jednog ponuđenog odgovora i bilo je moguće dati odgovor koji se ne nalazi na listi. Na pitanje su odgovarali samo ispitanici koji su imali prethodno iskustvo sa ometenim osobama (N=38).

Možemo da primetimo da je najviše učenika izabralo kao odgovor sažaljenje, nelagodnost, ali i potrebu da pomognu ometenim vršnjacima, što i jeste tipično za decu osnovnoškolskog uzrasta. Takođe, nije iznenađujuće i to da su devojčice češće birale kao odgovor sažaljenje, i potrebu da pomognu, dok su dečaci birali zbunjenost, nelagodnost, kao i ravnodušnost. Slobodne odgovore dala su dva ispitanika kojima je član porodice ometena osoba (tugu, ljubav).

Grafikon 4 - Zastupljenost odgovora na pitanje
„Šta osećaš u prisustvu osobe sa smetnjama u razvoju?“



6. Razlike u socijalnoj distanci prema različitim tipovima

S obzirom na kompleksnost poremećaja i činjenicu da postoji veliki broj smetnji u razvoju, pretpostavlja se da bi se stavovi učenika tipičnog razvoja prema ometenim vršnjacima značajno razlikovali u zavisnosti od vrste poremećaja. Stoga su ispitanici rangirali šest kategorija smetnji u razvoju u zavisnosti od toga koliko bi im smetalo da se druže sa osobom koja poseduje svaki od njih. Veći rang tj. manji broj (npr. rang jedan) je trebalo da upišu pored onog oblika ometenosti koji bi im predstavljao manju prepreku za druženje, a manji rang tj. veći broj (npr. rang šest) pored onog oblika koji bi im više smetao. Dakle, manji broj govori o tome da bi osoba sa tim oblikom ometenosti u razvoju bila manje nepoželjna za druženje (Tabela 6).

Uočeno je da bi ispitanicima najmanje smetalo da se druže sa vršnjakom koji ima oštećenje vida, potom oštećenje sluha ili govorno-jezički poremećaj, zatim telesni invaliditet, intelektualnu ometenost, a najviše bi im smetalo druženje sa osobom koja ima poremećaj ponašanja. Ako se posmatraju zasebno odgovori dečaka i devojčica, dobija se nešto drugačija slika o tome koje vrste smetnji u razvoju su manje ili više poželjne za druženje (Tabela 6). Dečaci i devojčice su se slagali u poslednja tri izbora, tačnije najviše bi im smetalo da se druže sa vršnjacima koji imaju poremećaj ponašanja, nešto manje sa onima koji imaju telesni invaliditet i intelektualnu ometenost. Ipak dečacima bi najmanje smetalo druženje sa vršnjacima sa govorno-jezičkim poremećajem, zatim sa oštećenjem sluha i oštećenjem vida, a devojčicama, druženje sa vršnjacima koji imaju oštećenje vida, zatim oštećenje sluha, i govorno-jezički poremećaj. Interesantno je da ni jedan učenik nije naveo dete sa intelektualnom ometenošću kao svoj prvi izbor, dok je njih četvoro (tri dečaka i jedna devojčica) kao prvi izbor navelo vršnjaka sa poremećajem ponašanja, uz objašnjenje da i oni sami imaju taj poremećaj. Takođe, važno je istaći da su učenici petog razreda, za razliku od učenika osmog razreda imali izrazito pozitivnije stavove prema intelektualno ometenoj deci, u odnosu na onu sa tele-

snim invaliditetom. Moguće objašnjenje nalazimo u tome da se odnosi petaka više zasnivaju na igri, za šta im telesna invalidnost predstavlja veću prepreku od intelektualne ometenosti.

Tabela 6 - Prosečni rangovi oblika ometenosti s obzirom na to koliko su osobe koje ih poseduju poželjne za druženje

Oblik ometenosti u razvoju	Prosečan rang Ceo uzorak	Prosečan rang Dečaci	Prosečan rang Devojčice
oštećenje vida	2,29	2,73	1,84
oštećenje sluha	2,62	2,64	2,59
telesni invaliditet	4,03	4,52	3,53
govorno-jezički poremećaj	2,62	2,42	2,81
intelektualna ometenost	4,46	4,03	4,91
poremećaj ponašanja	4,98	4,67	5,31

Utvrđeno je i da li su razlike između prosečnih rangova koji su dodeljeni pojedinim kategorijama ometenosti u razvoju statistički značajne (Fridmanov test). Rezultati sugerišu da postoje značajne razlike među ponuđenim oblicima ometenosti ($\chi^2(5)=119{,}488$, $p<{,}001$) u pogledu poželjnosti za druženjem sa ometenim vršnjakom. Međutim, da bi se utvrdilo između kojih tačno kategorija postoje statistički značajne razlike primenjen je Mann-Whitney-ev U test za post hoc poređenje. Rezultati su prikazani u Tabeli 7.

Tabela 7 - Post hoc poređenje oblika ometenosti u razvoju Mann-Whitney-evim U testom

	oštećenje sluha	telesni invaliditet	govorno-jezički poremecaj	intelektualna ometenost	poremećaj ponašanja
oštećenje vida	1730,5	849 *	1749	582 *	549,5 *
oštećenje sluha		998,5 *	2087,5	659 *	585 *
telesni invaliditet			996,5 *	1749,5	1224,5 *
govorno-jezički poremećaj				655,5 *	559,5 *
intelektualna ometenost					1371,5 *
poremećaj ponašanja					

*p<,001

Rezultati ukazuju na to da je druženje sa osobama sa oštećenjima vida, sluha i sa govorno-jezičkim poremećajima jednako (ne)poželjno, tj. ispitanicima bi podjednako smetalo druženje sa vršnjakom koji ima neku od ovih smetnji u razvoju. Zatim, nešto više bi im smetalo druženje sa osobama sa telesnim invaliditetom i sa intelektualnom ometenošću (međusobno se ne razlikuju). Na samom začelju je poremećaj ponašanja koji je manje poželjan od svih ostalih oblika ometenosti.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Osnovna ideja inkluzivnog obrazovanja jeste da se svako dete obrazuje u redovnom sistemu, u najadekvatnijim uslovima koji će podići nivo kako saznajnih, tako i socijalnih postignuća i predstavljaće dobrobit za svako dete. Sproveden je veliki broj istraživanja koja su imala za cilj da utvrde da li postoje dokazi da inkluzija ima efekat na postignuće učenika i da li određene grupe dece postižu bolje ili lošije rezultate u inkluzovnim školama od ostale dece. Dobijeni rezultati su ukazali na mali ili negativan efekat inkluzije na školsko postignuće dece sa ometenošću i dece tipičnog razvoja. Uočen je veći negativni uticaj na decu bez smetnji u razvoju na nivou srednje škole, a na nivou osnovne škole negativni uticaj je veći na decu sa posebnim obrazovnim potrebama. Takođe, mlađa deca sa smetnjama u razvoju, kao i deca predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta imaju više drugova nego starija, dok većina tinejdžera smatra da su potpuno isključeni.

Ovo istraživanje je imalo za cilj da se utvrdi koliko su učenici viših razreda spremni da prihvate ometene vršnjake u učionici. Pri tome je naglašeno da su u niže razrede škole u kojoj je sprovedeno anketiranje uključena deca sa smetnjama u razvoju, što govori da su ispitivani učenici imali iskustva u kontaktu sa decom sa smetnjama. Rezultati istraživanja su pokazali blago pozitivne stavove prema ometenim vršnjacima, kao i nepostojanje razlike u stavovima među polovima. Može se pretpostaviti da smo drugačije rezultate od pretpostavljenih dobili upravo zbog prisustva ometene dece u samoj školi, iako još uvek ne u višim razredima. Takođe, deo nastavnika je prošao obuku o deci sa smetnjama u razvoju, pa je verovatno da je deo njihovih pozitivnih utisaka prenet i na učenike viših razreda. Jasno je uočljivo da je na tvrdnju "Većina učenika izbegava decu sa smetnjama u razvoju" čak 52,3% učenika odgovorilo sa "uglavnom se slažem", i 16,9% sa "potpuno se slažem" što ukazuje na još uvek nepovoljan položaj ometene dece u redovnim školama. Kao što se i očekivalo, učenici petog razdreda imali su pozitivniji stav prema druženju sa vršnjacima koji imaju smetnje. Tako je na tvrdnju "Osoba sa smetnjama u razvoju mogla bi da bude moj najbolji prijatel", 47,8% učenika petog razdreda, a sa druge strane samo 4,8% učenika osmog razreda izabralo odgovor "potpuno se slažem". Neke studije ukazuju na to da nema razlike u prihvatanju dece sa i bez smetnji u razvoju, ali i da prihvatanje ne podrazumeva nužno i druženje (Humphrey, Lewis, 2008). Iako su u ovom istraživanju primećeni različiti stavovi prema druženju sa decom koja imaju smetnje u razvoju, pokazalo se da većina učenika ima izražen zaštitnički odnos prema njima, jer je čak 84,6% učenika izjavilo da bi zaštitili vršnjaka sa smetnjama u razvoju, kada bi ga druga deca zadirkivala. Interesantno je da ni jedan učenik nije odgovorio sa "potpuno se slažem" za tvrdnju "Učenik/ca sa smetnjama u razvoju bi mogao/la da bude moja simpatija".

Važno je da pored pozitivnih stavova nastavnika, vršnjaka, kao i drugih neometenih osoba prema deci sa smetnjama u razvoju, postoji i svest o jednakom postupanju prema svoj deci. Ne sme se zaboraviti da inkluzija podrazumeva jednaka prava za sve. U ovom istraživanju pokazalo se da se većina učenika slaže sa tvrdnjom da su nastavnici uvek popustljivi prema učenicima sa smetnjama u razvoju. Često se dešava da deca tipičnog razvoja odbacuju ometene vršnjake, upravo zbog njihovog privilegovanog položaja kod učitelja i nastavnika.

Na žalost, veliki broj istraživanja je pokazao da ne postoje podaci koji bi pružili apsolutne dokaze da inkluzivna škola može da funkcioniše tako da zadovolji potrebe sve dece, uključujuci i dece sa smetnjama u razvoju, u svim sferama svog rada koje uključuju programske i socijalne sadržaje. Ako se pođe od toga da deca sa smetnjama u razvoju ne smeju biti isključena iz sistema redovnog obrazovanja, što podrazumeva razvoj, druženje i učenje zajedno sa decom tipičnog razvoja, bilo bi poželjno prilagođavanje nastavnog procesa, obučavanje nastavnika, kao i priprema dece tipičnog razvoja za prihvatanje "drugačijih" vršnjaka. Takođe je potrebna i podrška stručnjaka koji će detetu pomoći, kako u savladavanju školskog gradiva, tako i u ostvarivanju kontakta sa vršnjacima. U suprotnom ometeno dete će imati poteškoće da se uklopi i da učestvuje u nastavi na istom nivou sa drugom decom.

LITERATURA

1. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000): A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority, *Educational Psychology, V*ol. 20, No. 2, 2000
2. Esposito, B. G., & Peach, W. J. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children, 49,* 361-363.
3. Esposito, B. G., & Reed, T. M. (1986). The effects of contact with handicapped pearson on young children's attitudes. *Exceptional Children, 53,* 224-229
4. Goldstein, H., Kaczmarek, L. (1991): Promoting comunicative interactions among peers in early intervention settings. In S. Warren & Reichle (Eds.), *Perspective on communication and language intervention.* Baltimore: Paul Brooks.
5. Glasser, W. (1989): Realitetna terapija, Zavod grada Zagreba za socijalni rad, Zagreb
6. Guralnick, M. (1990): Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention,* 14, 3-14
7. Guralnick, M. J., Groom, J. M. (1987): The peer ralations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstream playgroups, *Child Development,* 58, 1556-1572.
8. Humphrey, N., Lewis, S. (2008): "Make me normal", the views and experience of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools, *Autism,* Vol. 12 (1), 23-46
9. Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, Lj. (1997): Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Revija za rehabilitacijska istraživanja,* vol. 33, br. 1, 63-75, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
10. Kratzer, L., & Nelson-Le Gall, S. (1990): Understanding competencies and limitations of wheelchair-bound peers as helpers: Developmental changes during early childhood. *Jornal of Applied Developmental Psychology,* 55, 755-765
11. Lazić, D., Dobrota-Davidović, N. (2008): Psihopatološki problemi adolescenata u inkluziji, *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*, 197-203, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, univerzitet u Beogradu, Beograd
12. Sigelman, C. K., Miller, T. E. & Whitworth, L. A. (1986): The early development of stigmatizing reactions to physical differences. *Journal of Apllied Developmental Psychology,*7, 17-32.

13. Sharpe, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
14. Thomas, G. (1997): Inclusive schools for an inclusive society, *British Journal of Special Education*, 24, pp. 103± 107.
15. Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. (1994): A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?, *British Journal of Special Education*, 21, pp. 34- 39.

READNESS OF REGULAR SCHOOL STUDENTS TO ACCEPT PEERS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITY

[1]Ivana Terzić, [1]Nadica Jovanović-Simić,
[2]Nada Dobrota-Davidović, [2]Darinka Šoster
[1,2] University of Belgrade, Faculty for Special Education and Rehabilitation,
[2]Institute for Psycho-Physiological Disorders and Speech Patology
"Cvetko Brajović, PhD", Belgrade

Summary

The need to be a part of community and to function appropriately within it is the essential need which humans seek to realize by social communication. Level and quality of socialization depends very much on educational level. However, it is not uncommon that people with disability don't always have the capacity to educate themselves according to their needs and possibilities. Next to physical barriers and inappropriate educational plans and programs, the attitudes of people without disabilities often pose an obstacle to involving children with developmental disabilities in pre-school and school educational systems. The negative attitudes of school staff, teachers, peers and parents towards children with developmental disabilities still represent a notable obstacle.

The goal of this research is the attitude evaluation of regular school students towards children with developmental disabilities. The sample was made of 65 students of 5th and 8th grade from elementary school. Students attitudes, obtained by a questionnaire specially developed for the purposes of this research, were quantitatively and qualitatively analyzed and compared according to age and sex criteria.

It is well-established that sometimes same age groups can be very cruel towards children who are developmentally 'different'. One of factors that has a major influence on social (and emotional) development of children is peer relationships in and out of school. In this research we sought to answer the question 'how will the child with developmental disabilities be accepted among the normal developed classmates?'.

Key words: children with developmental disabilities, attitudes of regular school students (coeval attitudes)

UDC 376.1-056.26/.36-057.874
37.043.2-056.26/.36-057.874

SOCIJALNA KOMPETENCIJA UČENIKA USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA U REDOVNIM USLOVIMA ŠKOLOVANJA

Milena Nikolić, Medina Vantić-Tanjić
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

Cilj ovoga istraživanja je bio utvrditi nivo socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja u školskom okruženju u odnosu na pripadnost podskupini učenika usporenog kognitivnog razvoja. Istraživanjem je obuhvaćeno 150 učenika usporenog kognitivnog razvoja (N=150; LIT N=35; GIS N=53; SKD N=62) od III do VIII razreda, oba spola, iz osnovnih škola sa područja Tuzlanskog katona. Socijalna kompetencija učenika usporenog kognitivnog razvoja procjenjena je primjenom Skale za procjenu socijalnog ponašanja u školi (Merrell, 2003) koju su popunjavali nastavnici. Za potrebe ovog rada primjenjena je samo subskala Socijalne Kompetencije. Rezultati istraživanja su pokazali da se podskupine učenika UKR razlikuju u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja, i to na subskalama „Samoupravljanje/saradnja" i „Akademsko ponašanje", te na Skali socijalne kompetencije u cjelosti, te da razlici unutar skupine učenika UKR najviše doprinosi razlika koja postoji između učenika graničnih intelektualnih sposobnosti i učenika sa sociokulturnom deprivacijom.

Ključne riječi: učenici usporenog kognitivnog razvoja, vršnjački odnosi, socijalna kompetencija

UVOD

Socijalna kompetencija je složen multidimenzionalni konstrukt koji se u literaturi različito definira. Tako Merrell (2003) navodi da se konstrukt socijalne kompetencije često povezuje sa pojmovima socijalne vještine i socijalnog prihvatanja ili odbijanja. Socijalne vještine se smatraju jednom od sub-domena socijalne komptenecije i definiraju se kao specifične vještine ponašanja koje se koriste u reakcijama u određenim socijalnim situacijama. Socijalno prihvatanje ili socijalno odbijanje odražava osobin socijalni status među vršnjacima i obično se mjeri putem sociometrijeske procjene.

Istraživanja provedena u svijetu (Tur-Kaspa, Margalin, Most, 1999; Guralnick, 1999; Žic, 2000) ukazuju da učenici usporenog kognitivnog razvoja zaostaju za vršnjacima u socijalnim vještinama i socijalnoj kompetenciji, a posebno u do-

meni socijalne kompetencije u odnosima sa vršnjacima (Guralnick, 1999; 2006). Istraživanja pokazuju da je socijalna kompetencija djece s kognitivnim ili općim razvojnim teškoćama u odnosu na vršnjake izrazito ranjivo područje, na kojem je zaostajanje čak veće nego u kognitivnom razvoju (Guralnick, 1989; prema Žic, 2000). Merrell (2003) je utvrdio da učenici s posebnim potrebama postižu značajno niži rezultat na skali Socijalne kompetencije i značajno viši rezultat na skali Antisocijalnog ponašanja. Isti autor naglašava da su istraživanja pokazala da adekvatna socijalna kompetencija tokom djetinjstva je kritičan faktor za uspjeh i prilagodbu u kasnijim fazama života. Istraživanja Guralnicka (1999; 2006) ukazuju na činjenicu da djeca sa intelektualnim teškoćama imaju problem u domeni socijalne kompetencije u odnosu sa vršnjacima. Zapravo, dijete ne uspjeva ispoljiti prikladne i efektivne socijalne strategije dovoljne za postizanje interpersonalnih ciljeva tokom socijalnih zadataka, kao što je ulazak u skupinu vršnjaka, održavanje igre i rješavanje konflikata. Autor ističe da problem kompetentnosti u vezama sa vršnjacima karakteriše približno 60-65% djece sa teškoćama.

Istraživanja govore da su deficiti u socijalnim vještinama jedna od bitnih karakteristika osoba sa intelektualnim teškoćama po kojoj se oni razlikuju od osoba koje nemaju intelektualne teškoće, te je stoga generalni koncept socijalne kompetencije razmatran kao bitan kriterij pri dijagnosticiranju i tretmanu osoba sa intelektualnim teškoćama (Sherman i sur., 1982; prema Žic, 2000). Socijalno funkcionisanje smatra se jednim od ključnih kriterija pri utvrđivanju intelektualnih teškoća. Tako se pod pojmom intelektualne teškoće (AAMR, 1992; DSM IV, 1999; sve prema Igrić, 2001) podrazumjeva ispod prosječno intelektualno funkcionisanje (dvije i više standardne devijacije ispod prosjeka, IQ 70 ili 75 i niže) uz istodobno postojanje deficita u adaptivnom ponašanju na najmanje dva od slijedećih područja: komunikacija, briga o sebi, aktivnosti u domaćinstvu, socijalne vještine, korištenje usluga u zajednici (pošta, banka i sl.), samoaktivnost, primjena akademskih znanja (čitanje, računanje,...), posao, slobodno vrijeme, briga o zdravlju i sigurnost. Stanje je nastalo prije 18 godine života. Prema najnovijem pristupu Američkog udruženja za intelektualne i razvojne teškoće (AAIDD; Luckasson i sur., 2002; prema Ibralić i Smajić, 2007) intelektualna ometenost se definiše kao snižena sposobnost kojoj su svojstvena značajna ograničenja u intelektualnom funkcionisanju i u adaptivnom ponašanju, izražena u konceptualnim, socijalnim i praktičnim adaptivnim vještinama.

Na temelju iznesenog proizašao je i problem ovoga istraživanja. S obzirom da učenici usporenog kognitivnog razvoja, kada je u pitanju socijalna kompetencija, postižu značajno lošije rezultate u odnosu na svoje vršnjake tipičnog razvoja, željeli smo ispitati da li postoje razlike u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na pripadnost podskupini učenika usporenog kognitivnog razvoja.

Cilj istraživanja

Cilj ovoga istraživanja je bio utvrditi nivo socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja u školskom okruženju u odnosu na pripadnost podskupini učenika usporenog kognitivnog razvoja.

Hipoteza istraživanja

Na temelju postavljenog cilja istraživanja proizašla je i hipoteza istraživanja koja glasi:

H-1 Postoji statistički značajna razlika u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na pripadnost podskupini usporenog kognitivnog razvoja.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Istraživanjem su obuhvaćeni učenici usporenog kognitivnog razvoja, njih 150, od čega je 35 učenika sa lakšim intelektualnim teškoćama, 53 učenika graničnih intelektualnih sposobnosti i 62 učenika sa sociokulturnom deprivacijom. Uzorak učenika usporenog kognitivnog razvoja čine učenici od III do VIII razreda, oba spola, iz osnovnih škola sa područja Tuzlanskog katona. Osnovni kriterij odabira ispitanika usporenog kognitivnog razvoja je da su od strane nastavnika i Tima za identifikaciju i detekciju djece s posebnim potrebama sa Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli identifikovani kao djeca usporenog kognitivnog razvoja (Salihović i sur., 2007).

Mjerni instrumenti

Socijalna kompetencija učenika usporenog kognitivnog razvoja procjenjena je primjenom Skale za procjenu socijalnog ponašanja u školi (Merrell, 2003) koju popunjavaju nastavnici. Za potrebe ovog rada primjenjena je samo subskala Socijalne kompetencije koja se sastoji iz 32 ajtema koji opisuju adaptivno ili pozitivno ponašanje učenika za koje se očekuje da će voditi ka pozitivnim osobnim ili socijalnim ishodima za učenika. Ajtemi se procjenjuju na osnovu 5 ponuđenih odgovora, koji se kreću u rasponu od 1 (nikada) do 5 (učestalo). Ajtemi na Skali Socijalne kompetencije se dijele u tri subskale i to: „Odnosi sa vršnjacima", „Samoupravljanje/Saradnja" i „Akademsko ponašanje". Primjenom subskale Socijalne kompetencije određuje se nivo socijalnog funkcionisanja učenika u školskom okruženju, a mogući nivo socijalnog funkcionisanja su: visoko, prosječno, rizično i veoma rizično funkcionisanje.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tokom školske 2007/08. i 2008/09. godine u redovnim osnovnim školama koje se nalaze na teritoriji Tuzlanskog kantona. Učenici usporenog kognitivnog razvoja testirani su individualno u posebnoj prostoriji škole.

Način obrade podataka

Statistička obrada podatka obuhvatila je primjenu metoda deskriptivne statistike jednofaktorsku analizu varijanse (F-test) i Tukey posthoc test.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati procjene socijalne kompetencije učenika usporenog kognitivnog razvoja u školskom okruženju u odnosu na podskupine usporenog kognitivnog razvoja prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1 - Postignuti nivo socijalne kompetencije prema podskupinama usporenog kognitivnog razvoja

Varijable socijalne kompetencije	**Lakše intelektualne teškoće**		**Granične intelektualne sposobnosti**		**Sociokulturna deprivacija**	
	AS	**SD**	**AS**	**SD**	**AS**	**SD**
Odnosi sa vršnjacima	31,83	8,77	31,38	6,59	34,69	14,24
Samo-upravljanje/saradnja	30,20	7,98	27,40	8,24	32,45	9,80
Akademsko ponašanje	20,23	6,33	18,02	4,92	22,16	8,46
Socijalna kompetencija	82,25	19,01	77,17	16,02	88,47	29,28

U Tabeli 1. može se vidjeti da na subskali „Odnosi na vršnjacima" učenici sa lakšim intelektualnim teškoćama i učenici graničnih intelektualnih sposobnosti, prema procjeni nastavnika, ispoljavaju rizičan nivo socijalnog funkcionisanja, jer proječan rezultat koji su postigli kreće se u rasponu od 23 do 32, što prema normama Merrell (2003) odgovara ovom nivou socijalnog funkcionisanja. Učenici sa sociokulturnom deprivacijom su na prosječnom nivou socijalnog funkcionisanja, s obzirom na to da se aritmetička sredina ove subskale kreće u rasponu 33-59.

Na subskali „Samoupravljanje/saradnja" učenici usporenog kognitivnog razvoja sve tri podskupine su na nivou prosječnog socijalnog funkcionisanja, jer se prosječan rezultat koji su postigli kreće u rasponu od 27,40 do 32,45 (prema normama Merrell, 2003) prosječan nivo socijalnog funkcionisanja odgovara aritmetičkim sredinama od 27 do 46).

Na subsklali „Akademsko ponašanje" učenici sa lakšim intelektualnim teškoćama i učenici sa sociokulturnom deprivacijom su na prosječnom nivou socijalnog funkcionisanja (prema normama Merrell, (2003) prosječan nivo socijalnog funkcionisanja odgovara aritmetičkim sredinama od 20 do 37). Učenici graničnih intelektualnih sposobnosti su na rizičnom nivou socijalnog funkcionisanja, jer aritmetička sredina njihovih rezultata iznosi 18,02.

Na skali u cjelosti učenici sa lakšim intelektualnim teškoćama i učenici sa sociokulturnom deprivacijom ispoljavaju prosječan nivo socijalnog fukcionisanja (učenici sa lakšim intelektualnim teškoćama su postigli prosječan rezultat 82,25; učenici sa sociokulturnom deprivacijom su postigli prosječan rezultat 88,47). Učenici graničnih intelektualnih sposobnosti su na rizičnom nivou socijalnog funkcionisanja, jer su postigli prosječan rezultat 77,17 (prema normama aritmetičke sredine za rizičan nivo socijalnog funkconisnaja se kreću u rasponu od 61 do 82).

U Tabeli 2. prikazani su postignuti nivoi socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja prema podskupinama, kako na Skali socijalne kompetencije u cjelosti, tako i na njezinim subskalama.

Tabela 2 - Nivo socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja prema podskupinama

Nivo socijalnog funkcionisanja	**Odnosi sa vršnjacima**			**Samopravljanje /suradnja**			Akademsko ponašanje			Socijalna kompetencija		
	LIT	**GIS**	**SKD**	**LIT**	**GIS**	**SKD**	**LIT**	**GIS**	**SKD**	**LIT**	**GIS**	**SKD**
Nadprosječno												
Prosječno												
Rizično												
Veoma rizično												

Legenda: LIT (lakše intelektualne teškoće); GIS (granične intelektualne sposobnosti); SKD (sociokulturna deprivacija).

Analizom Tabele 2. može se vidjeti da učenici sa lakšim intelektualnim teškoćama i učenici graničnih intelektualnih sposobnosti u Odnosima sa vršnjacima ispoljavaju rizičan nivo socijalnog funkcionisanja. Učenici graničnih intelektuanih sposobnosti rizičan nivo socijalnog funkcionisanja, također, ispoljavaju i u Akademskom ponašanju. Kada je u pitanju socijalna kompetencija, u globalu, pomenute dvije grupe učenika ispoljavaju rizičan nivo socijalnog funkcionisanja, s tim da učenici graničnih intelektuanih sposobnosti postižu lošiji rezultat, što je vidljivo u Tabeli 1. Gledano prema podskupinama, u Tabeli 2. možemo vidjeti da učenici sa sociokulturnom deprivacijom ispoljavaju prosječan nivo socijalnog funkcionisanja, kako po subskalama, tako i na Skali socijalne kompetencije u cjelosti.

Ako dobijene rezultate analiziramo sa aspekta definiranja samog pojma učenika usporenog kognitivnog razvoja vidjet ćemo da se ovakav rezultat mogao i očekivati. Naime, Ivačić i Stančić (2002) kao osobitost u jednog dijela ovih učenika, u usporedbi s njihovim tipičnim vršnjacima, navode sniženi bio-psihološki potencijal. Ovu skupinu čine učenici s blažim intelektualnim teškoćama i učenici graničnih intelektualnih sposobnosti. U drugoj skupini učenika usporenog kognitivnog razvoja biološko-psihološki potencijal je možda prosječan, ali je manifestno kognitivno funkcionisanje niže od njihovih stvarnih potencijala, što je uvjetovano nedostatnom podrškom kulturalne, odnosno socijalne sredine. Ove učenike najčešće nazivamo kulturno depriviranom djecom (Kovačević, Stančić, Mejovšek, 1988).

Kod učenika sa lakšim intelektualnim teškoćama i učenika graničnih intelektualnih sposobnosti snižen je bio-psihološki potencijal, odnosno postoji ispodprosječno intelektualno funkcionisanje, te je bilo za očekivati da će rezultati pokazati da ovi učenici imaju poteškoće u domeni socijalnog ponašanja, odnosno socijalne kompetencije. Sa druge strane, učenici sa sociokulturnom depri-

vacijom mogu imati prosječne intelektualne sposobnosti, te je razumljivo da su pokazali manje poteškoća u domeni socijalne kompetencije.

Razlike među podgrupama u postignutom nivou socijalne kompetencije po subskalama i skali u cjelosti ispitane su analizom varijanse prikazanom u Tabeli 3.

Tabela 3 - Razlike u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na podskupine

		Suma kvadrata	**df**	**Prosječna suma kvadrata**	**F**	**p**
Odnosi sa vršnjacima	Izmedju grupa	362,172	2	181,086	1,543	0,217
	Unutar grupa	17248,602	147	117,337		
	Total	17610,773	149			
Samoupravljanje /Saradnja	Izmedju grupa	730,426	2	365,213	4,647	**0,011**
	Unutar grupa	11553,634	147	78,596		
	Total	12284,060	149			
Akademsko ponašanje	Izmedju grupa	490,334	2	245,167	5,155	**0,007**
	Unutar grupa	6991,540	147	47,561		
	Total	7481,873	149			
Socijalna kompetencija	Izmedju grupa	3672,783	2	1836,392	3,464	**0,034**
	Unutar grupa	77920,050	147	530,068		
	Total	81592,833	149			

U tabeli 3 može se vidjeti da statistički značajne razlike među podrgupama učenika usporenog kognitivnog razvoja postoje na subskalama „Samoupravljanje/saradnja“ ($p=0,011$; $p<0,05$) i „Akademsko ponašanje“ ($p=0,007$; $p<0,01$), te na skali Socijalne kompetencije u cjelosti ($p=0,034$; $p<0,05$).

Nakon dobijenih rezultata analize varijanse urađen je Tukey posthoc test (tabela 4), koji je poslužio za poređenje svih podskupina, odnosno svake grupe nezavisne varijable sa svakom, da bi se uvidjelo između kojih grupa postoje značajne razlike u aritmetičkim sredinama.

Tabela 4 - Razlike među podskupinama učenika usporenog kognitivnog razvoja u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja u odnosu na socijalnu kompetenciju

Zavisne varijable	**Vrsta teškoće (I)**	**Vrsta teškoće (J)**	**Razlika AS (I-J)**	**Standardna greška**	**p**
Odnosi sa vršnjacima	LIT	GIS	0,45121	2,35932	0,980
		SKD	-2,86498	2,29020	0,425
	GIS	LIT	-0,45121	2,35932	0,980
		SKD	-3,31619	2,02644	0,234
	SKD	LIT	2,86498	2,29020	0,425
		GIS	3,31619	2,02644	0,234

Zavisne varijable	Vrsta teškoće (I)	Vrsta teškoće (J)	Razlika AS (I-J)	Standardna greška	p
Samoupravljanje/ saradnja	LIT	GIS	2,80377	1,93095	0,317
		SKD	-2,25161	1,87438	0,454
	GIS	LIT	-2,80377	1,93095	0,317
		SKD	-5,05539	1,65850	**0,008**
	SKD	LIT	2,25161	1,87438	0,454
		GIS	5,05539	1,65850	**0,008**
Akademsko ponašanje	LIT	GIS	2,20970	1,50209	0,308
		SKD	-1,93272	1,45809	0,383
	GIS	LIT	-2,20970	1,50209	0,308
		SKD	-4,14242	1,29016	**0,005**
	SKD	LIT	1,93272	1,45809	0,383
		GIS	4,14242	1,29016	**0,005**
Socijalna kompetencija	LIT	GIS	5,11590	5,01459	0,565
		SKD	-6,18203	4,86768	0,414
	GIS	LIT	-5,11590	5,01459	0,565
		SKD	-11,29793	4,30706	**0,026**
	SKD	LIT	6,18203	4,86768	0,414
		GIS	11,29793	4,30706	**0,026**

Legenda: LIT (lakše intelektualne teškoće); GIS (granične intelektualne sposobnosti); SKD (sociokulturna deprivacija).

U Tabeli 4. može se vidjeti da statistički značajne razlike u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja na subskali „Samoupravljanje/saradnja" postoje među učenicima graničnih intelektualnih sposobnosti i učenicima sa sociokulturnom deprivacijom ($p=0,008$; $p<0,01$). Na subskali „Akademsko ponašanje" razlike u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja postoje, također, među učenicima graničnih intelektualnih sposobnosti i učenicima sa sociokulturnom deprivacijom ($p=0,005$; $p<0,01$). Na skali Socijalne kompetencije u cjelosti razlike, također, postoje između učenika graničnih intelektualnih sposobnosti i učenika sa sociokulturnom deprivacijom ($p=0,026$; $p<0,05$).

Na temelju dobijenih rezultata može se konstatovati da se podskupine učenika usporenog kognitivnog razvoja razlikuju u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja na subskalama „Samoupravljanje/saradnja" i „Akademsko ponašanje", te na Skali socijalne kompetencije u cjelosti, te da razlici unutar skupine učenika usporenog kognitivnog razvoja najviše doprinosi razlika koja postoji između učenika graničnih intelektualnih sposobnosti i učenika sa sociokulturnom deprivacijom. Dakle, dobijeni rezultati potvrđuju postavljenu hipotezu da postoji statistički značajna razlika u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na pripadnost podskupini usporenog kognitivnog razvoja.

Na subskali „Samoupravljanje/saradnja" učenici obje skupine su na prosječnom nivou socijalnog funkcionisanja, međutim, učenici graničnih intelektualnih sposobnosti su postigli prosječan rezultat 27,40 što odgovara donjoj granici prosječnog socijalnog funkcionisnaja sa tendencijom ka rizičnom nivou socijal-

nog funkcionisanja. Prema normama Merrell (2003) prosječan nivo socijalnog funkcionisanja odgovara rezultatima koji se kreću u rasponu 27 do 46. Dakle, iako su obje skupine na prosječnom nivou socijalnog funkcionisanja na ovoj subskali, učenici sa sociokulurnom deprivacijom ipak ispoljavaju bolji nivo socijalnog funkcionisanja. Na subskali „Akademsko ponašanje" učenici graničnih intelektualnih sposobnosti ispoljavaju rizičan nivo socijalnog funkcionisanja, dok učenici sa sociokulturnom deprivacijom ispoljavaju prosječan nivo socijalnog funkcionisnaja. Na skali Socijalne kompetencije učenici graničnih intelektualnih sposobnosti ispoljavaju rizičan nivo socijalnog funkcionisanja, dok učenici sa sociokulturnom deprivacijom ispoljavaju prosječan nivo socijalnog funkcionisanja.

ZAKLJUČCI

Rezultati istraživanja su pokazali da postoji razlika u postignutom nivou socijalnog funkcionisanja učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na pripadnost podskupini usporenog kognitivnog razvoja. Dobijeni rezultati su pokazali da učenici graničnih intelektualnih sposobnosti imaju najlošiji nivo socijalnog funkcionisanja kada je u pitanju socijalna kompetencija, ali također da i učenici sa lakšim intelektualnim teškoćama ispoljavaju rizičan nivo funkcionisanja kada je u pitanju socijalna kompetencija. Rezultati upućuju na potrebu individualnih pristupa u planiranju programa za poticanje socijalne kompetencije učenika usporenog kognitivnog razvoja. Također, rezultati istraživanja su pokazali da skupinu učenika usporenog kognitivnog razvoja, kada je u pitanju socijalna kompetencija, ne možemo posmatrati kao homogenu skupinu, bez da poštujemo karakteristike pojedinih podskupina učenika usporenog kognitivnog razvoja.

LITERATURA

1. Guralnick, M.J. (2006): Peer relationships and the Mental Health of Young Children with Intellectual Delays. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3 (1): 49-56.
2. Guralnick, M.J. (1999): Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 5: 21–29 Excellence for Early Childhood Development; 1-4. http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/GuralnickANG xp.pdf. Accessed: (25.05.2008):
3. Ibralić, F., Smajić, M. (2007): Osobe sa intelektualnim teškoćama – kontekstualni pristup. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerzitet u Tuzli.
4. Igrić, Lj. (2001): Djeca s mentalnom retardacijom u društvu. Dijete i društvo, 3 (3), Zagreb, 293-301
5. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002): Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: Kiš-Glavaš L., Fulgosi-Masnjak R. (2002) Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama. Priručnik za učitelje. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM, Zagreb.
6. Kovačević, V., Stančić, V., Mejovšek, M. (1988): Osnove teorije defektologije Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
7. Merrell, K.W. (2003): School Social Behavior Scales. Second editions. Assessment-Intervention Resources.

8. Salihović, N., Duranović, M., Mešalić, Š., Osmić, H. (2007): Detekcija i identifikacija djece s posebnim potrebama u redovnim osnovnim školama na Tuzlanskom kantonu. Defektologija, 13 (1): 1-9.
9. Tur-Kaspa, H., Margalit, M., Most, T. (1999): Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experience of children with learning disorder over a one.year period. European Journal of Special Needs Education, 14 (1): 37-48.
10. Žic, A. (2000): Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkom sustavu: obitelj, škola, vršnjaci. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

SOCIAL COMPETENCE OF PUPILS WITH DELAY COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE REGULAR SCHOOL SYSTEM

Milena Nikolić, Medina Vantić-Tanjić
University of Tuzla, Faculty of Education and Rehabilitation,
Bosnia and Herzegovina

Summary

The aim of this research was to determine the social functioning level of pupils with delays in cognitive development in school by comparing subgroups of pupils with delayed cognitive development. The research included pupils with delayed cognitive development (N=150, 35 pupils with mild intellectual disabilities, 53 pupils with limited intellectual disabilities and 62 pupils with social-cultural deprivation) from III to VIII class, both sexes, distributed in elementary schools in the area of the Tuzla canton. Social competence of pupils with delay cognitive development was assessed using School Social Behaviour Scales (Merrell, 2003) filled out by the teachers. For purpose of this research the subscale for assessing of Social Competence was applied. Research results show statistically significant differences in the social competence level in the subgroups of pupils with delay cognitive development. Differences in the subgroups of pupils with delays in cognitive development were found on the subscale "Self-Management/ Compliance" and "Academic Behaviour" and on the Social Competence Total. The statistically significant differences in the social competence level in the subgroups of pupils with delays in cognitive development mostly occurred between pupils with borderline intellectual difficulties and pupils with social-culture deprivation.

Key words: pupils with delayed cognitive development, peer relationships, social competence

UDC 376.1-056.262-057.874(497.5)
37.043.2-056.262-057.874(497.5)
37.064.2(497.5)

STAVOVI UČENIKA REDOVNE OSNOVNE ŠKOLE BEZ OŠTEĆENJA VIDA PREMA ODGOJNO-OBRAZOVNOJ INTEGRACIJI UČENIKA OŠTEĆENA VIDA

[1]Mira Sajković, [2]Mira Oberman-Babić, [2]Andrea Fajdetić
[1]Centar za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“, Zagreb, Hrvatska, [2]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

Ispitivanjem je obuhvaćeno 117 učenika bez oštećenja vida koji su školske godine 1999./2000. pohađali redovne osnovne škole na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije zajedno s 8 učenika oštećena vida. Najprije je izvršeno inicijalno ispitivanje stavova učenika redovne škole bez oštećenja vida prema odgojno-obrazovne integracije učenika oštećena vida, zatim je primijenjen program za njihovu transformaciju u trajanju od tri mjeseca. Nakon toga je izvršeno finalno ispitivanje stavova. Rezultati su pokazali da stavovi učenika neoštećena vida redovne škole prema učenicima oštećena vida u inicijalnom i finalnom ispitivanju nisu sasvim pozitivni, te da postoje razlike u stavovima učenika neoštećena vida redovne škole prema učenicima oštećena vida između inicijalnog i finalnog ispitivanja.

Ključne riječi: stavovi, odgojno-obrazovna integracija učenika oštećena vida

UVOD

Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju kao sustavni proces u Hrvatskoj se oficijelno realizira od 1980. godine kada je uvedena na temelju donošenja Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju iz 1980. godine te Zakonu o usmjerenom obrazovanju S.R.H. iz 1982. godine. Tako se odgoj i obrazovanje učenika oštećena vida odvija relativno uspješno a i polako teče proces inkluzije osoba oštećena vida u sredini osoba bez teškoća u razvoju. Za tako revolucionarnu promjenu u odgoju i obrazovanju djece oštećena vida bilo je potrebno, još prije njena uvođenja stvoriti čitav niz pretpostavki kako subjektivnih tako i objektivnih (psihološke, pedagoške, komunikacijske, prostorne, didaktičko-metodičke i dr.). Među subjektivnim pretpostavkama moramo spomenuti stavove i odnos za integraciju relevantnih skupina koje imaju direktni ili indirektni utjecaj na njeno uspješno odvijanje. To su djeca i učenici bez teškoća u razvoju, njihovi

roditelji, odgojitelji i nastavnici a također i sama djeca i učenici oštećena vida kao subjekti koje integriramo.

Stavovi učenika redovnih osnovnih škola bez teškoća u razvoju prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u Hrvatskoj su relativno dobro ispitani. Oni su proučavani u sklopu dvaju projekata koji su bili realizirani pod pokroviteljstvom Ministarstva znanosti, tehnologije i informatike Republike Hrvatske, pri Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Prvi projekt br. 5-07-057 „Efekti odgojno-obrazovne integracije učenika oštećena vida (glavni istraživač Mira Oberman-Babić 1991.-1994.) Drugi projekt br. 013004, „Program za povećanje uspješnosti odgojno-obrazovne integracije" (glavni istraživač Mira Oberman-Babić 1996.-2000.)

Rad koji će biti prezentiran u ovom članku sastavni je dio ovog potonjeg Projekta i pridonosi nastojanju da se poveća uspješnost odgojno-obrazovne integracije učenika oštećena vida koji su uključeni u redovne škole grada Zagreba[1].

CILJ

Ovaj rad ima tri cilja:

1. Ispitati stavove učenika redovne osnovne škole bez oštećena vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u inicijalnom ispitivanju
2. Ispitati stavove učenika redovne škole bez oštećenja vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenjem vida u finalnom ispitivanju
3. Ispitati razlike u stavovima učenika redovnih škola bez oštećenja vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida između inicijalnog i finalnog ispitivanja

HIPOTEZE

Na temelju tako definiranih ciljeva postavljene su slijedeće hipoteze:

H-1. Stavovi učenika redovnih osnovnih škola bez oštećenja prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida nisu sasvim pozitivni u inicijalnom ispitivanju.

H-2. Stavovi učenika redovnih osnovnih škola bez oštećenja prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida nisu sasvim pozitivni u finalnom ispitivanju.

H-3. Postoje razlike u stavovima učenika redovne škole bez oštećenja vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida između inicijalnog i finalnog ispitivanja

1 Kao rezultat rada na Projektima objavljeni su radovi u koje se može dobiti uvid kod voditeljice prof.dr.sc.Mire Oberman-Babić.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorkom su obuhvaćena 117 ispitanika – učenika redovne osnovne škole bez oštećenja vida. Ovi učenici pohađali su 4 redovne osnovne škole na području Zagreba i Zagrebačke županije školske godine 1998/1999., zajedno sa 8 učenika oštećena vida koji su bili integrirani u njihove razrede. Učenici oštećena vida bili su slijepi i slabovidni po definiciji, bez dodatnih smetnji u razvoju.

Bile su obuhvaćene slijedeće škole:

1. OŠ „Ivan Filipović“
2. OŠ „Mate Lovrak“
3. OŠ „Voltino“
4. OŠ „Rapska“

Inicijalno ispitivanje izvedeno 1999. a finalno 2001. godine.

Kronološka dob ispitanika bila je od 8-13 godina.

Mjerni instrument

U svrhu prikupljanja podataka primijenjen je Anketni list za procjenu stavova učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida (autora M. Oberman-Babić, V. Knezović, S. Kobešćak).

Anketni list je Likertovog tipa i sadrži 40 čestica. Te se čestice mogu svrstati u pet intencionalnih područja mjerenja stavova učenika redovne škole prema integraciji :

1. Stav učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida (1-16).
2. Stav učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole bez teškoća u razvoju (17-21).
3. Stav učenika redovne škole prema pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika (22-30).
4. Stav učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida (31-37).
5. Stav učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji (38,39 i 40).

Odgovori na pitanja iz Anketnog lista mogu biti slijedeći:

a. nikako se ne slažem
b. uglavnom se ne slažem
c. ne mogu se odlučiti
d. uglavnom se slažem
e. potpuno se slažem
f. Odgovor označen kao a) znači povoljan odgovor tj. stav, međutim, postoje neke varijable u kojima odgovor „A“ ne znači najpovoljniji stav. Inverzija odgovora učinjena je u varijablama 2,3,15,17,18,19,20,21,22,24,25 i 40.

Način provođenja istraživanja

Najprije je 1999. izvršena inicijalna procjena stavova učenika redovne škole prema tim učenicima.

Kreiran je program koji se temelji na informiranju i edukaciji učenika redovne škole, u sklopu organizacije njihove edukacije te na primjeni metoda sučeljavanja s "različitim", putem upoznavanja i upriličavanja kontakta s uspješnim i afirmiranim slijepim i slabovidnim osobama. Takav pristup temelji se na pretpostavci da su neadekvatni odnosi i ponašanja u redovnim školama učenika oštećena vida uvjetovani reakcijom na različito i nepoznato.

Takvom mišljenju u prilog govori i više autora - K. Thurman i M. Lewis iz 1979. godine. Oni su pretpostavili da se korijen negativnih reakcija nalazi u toleranciji i reagiranju na različitosti.

Program je koncipiran po uzoru na američke autore W. Jones, M. Sowell, J. K. I. Jones, L. G Butler. iz 1981. godine, koji su proveli slično istraživanje na 74 učenika u dobi od 7 do 9 godina, primijenivši petosatni program aktivnosti koje su trebale poslužiti stjecanju iskustva o hendikepiranim osobama. Te aktivnosti uključivale su interakciju s hendikepiranom djecom i diskusije. Rezultati posttesta pokazali su značajne pozitivne promjene dječje percepcije hendikepiranih osoba (Jones i sur. 1981.).

Program primjenjen u našem radu bio je apliciran u trajanju od tri mjeseca.

Nakon njegove primjene, 2001. godine izvršeno je finalno ispitivanje (primjena istog Anketnog lista kao u inicijalnom ispitivanju) kako bi se vidjelo ima li pozitivnih pomaka u stavovima.

Metode obrade podataka

U ovom radu izvedena je temeljna analiza sakupljenih podataka, kako se to radi i na ostalim populacijskim istraživanjima. U okolnostima kada većina varijabli može poprimiti samo diskretne vrijednosti, metode analize ograničavaju se prije svega na neparametrijske statistike, odnosno one metode koje se temelje na učestalosti pojedinih diskretnih vrijednosti. Dobro su poznate metode neparametrijske statistike uglavnom za univarijatnu analizu, tj. analizu varijabla po varijabla.

Hipoteze H1 i H2 provjerene su deskriptivnom analizom frekvencija odgovora učenika u varijablama Anketnog lista za procjenu stavova učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u inicijalnom i finalnom ispitivanju.

REZULTATI I DISKUSIJA

Stavovi učenika redovnih osnovnih škola bez oštećenja prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u inicijalnom ispitivanju

Hipotezom H-1 bilo je pretpostavljeno da stavovi učenika redovne osnovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u inicijalnom ispitivanju nisu sasvim pozitivni.

Ta je hipoteza provjerena deskriptivnom analizom frekvencija odgovora učenika u varijablama Anketnog lista za procjenu stavova učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u inicijalnom ispitivanju.

Po osnovi cjelokupne analize stavova u inicijalnom ispitivanju, moguće je izvesti sljedeće zaključke:

- dominantno pozitivni stavovi učenika redovne škole prisutni su samo u jednoj varijabli - to je varijabla 6, koja se po svojem semantičkom sadržaju odnosi na stav učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida;
- u najvećem broju promatranih varijabli - ukupno 31 varijabla - dominiraju negativni stavovi učenika redovne škole prema učenicima oštećena vida i njihovoj odgojno-obrazovnoj integraciji. To su varijable u kojima je više od 50 posto učenika (natpolovična većina) izrazilo negativan stav. To su varijable intencionalnog područja mjerenja stavova učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida (varijable 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 i 16). Sljedeće područje mjerenja u kojem dominiraju negativni stavovi je intencionalno područje mjerenja stavova prema pružanju pomoći učenika redovne škole učenicima oštećena vida (varijable17-21). I u intencionalnom području mjerenju stava učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika (varijable 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30), te u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida (varijable 31, 32, 36). Dominantno negativni stavovi prisutni su i u varijabli 38, intencionalnog područja mjerenja stava učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida.

Tendencija prema dominantno negativnom stavu učenika redovne škole prema učenicima oštećena vida i njihovoj odgojno-obrazovnoj integraciji dolazi samo do izražaja u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida (33, 34, 35);

- tendencije prema dominantno pozitivnom stavu evidentne su u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida (varijabla 37) i u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida (varijabla 39);
- dominantno neutralni stavovi nisu izraženi niti u jednoj varijabli, dok su podjednako distribuirani negativni, neutralni i pozitivni stavovi došli do izražaja u sljedećim intencionalnim područjima: intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida (varijabla 9) i u intencijalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika (varijabla 25). Nadalje, podjednako distribuirani rezultati evidentni su i u intencionalnom području mjerenja stavova učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida (varijabla 40).

Na osnovi dobivenih nalaza deskriptivne analize stavova u inicijalnom ispitivanju, moguće je hipotezu H-1 prihvatiti. Doista, inicijalna analiza stavova pružila je podatke i dokaze da stavovi učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida nisu sasvim pozitivni, štoviše, da su dominantno negativni, što je došlo do izražaja u 31 varijabli.

Dobiveni nalaz ukazuje na to da stavovi učenika redovne škole prema integraciji učenika oštećena vida u inicijalnom istraživanju nisu sasvim pozitivni,

dakle možemo reći da je on sukladan našoj pretpostavci. U našem istraživanju došli smo do saznanja da su stavovi, štoviše, dominantno negativni, što je došlo do izražaja u čak 31 varijabli od ukupno 40 ispitanih. Dominantno negativni stavovi utvrđeni su u nekoliko intencionalnih područja mjerenja stavova. Oni posebno dolaze do izražaja kod stava prema druženju učenika redovne škole bez oštećenja vida s učenicima oštećena vida. Tako je iz dobivenog nalaza evidentno da se učenici redovne škole bez oštećenja vida ne bi družili s učenicima oštećena vida u sljedećim situacijama: sjedenje u školskoj klupi, za školskog odmora i na školskom izletu.

Dobiveni nalaz također ukazuje na to da učenici redovne škole bez oštećenja vida ne bi učenicima oštećena vida bili spremni pomoći učiti, objašnjavati gradivo na nastavi i poslije nastave, pomoći pri kretanju razredom, u slučaju kad oni ne bi nešto uspjeli zapisati za vrijeme nastavnikova izlaganja, poslije sata i slično.

Učenici redovne škole također dobro zapažaju i imaju negativne stavove o količini i vrsti pomoći koju nastavnici pružaju učenicima oštećena vida, pa tako misle da nastavnici učenicima oštećena vida nisu spremni pružiti bilo kakvu pomoć, nemaju vremena i nisu im spremni objasniti nešto što oni nisu razumijeli, nisu spremni sporije izlagati gradivo, nisu spremni uvećanim slovima pisati po ploči za potrebe slabovidnih učenika, nisu spremni prevoditi zadatke na Brailleovo pismo.

Do sličnog nalaza došle su 1996. godine Mira Oberman-Babić i Ines Jković-Turalija u ispitivanju stavova učenika redovne škole prema odgojno- obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida i uloge defektologa u procesu njihove transformacije.

Na uzorku od 450 učenika iz 16 redovnih osnovnih škola na području Rijeke i Zagreba, ispitani su njihovi stavovi prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. Faktorskom analizom stava učenika redovne škole izolirana su tri faktora:

- F1 - faktor pružanja pomoći učenicima oštećena vida od strane učenika redovne škole;
- F2 - faktor stava učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida:
- F3 - faktor stava učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika.

Utvrđeno je da u učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida prevladavaju negativan stavovi. Od tri faktora jedan je (F1) dominantno pozitivno usmjeren, dok su (F2) i (F3) dominantno negativno usmjereni (Oberman-Babić, Jković-Turalija, 1996.)

Od početka odgojno-obrazovne integracije učenika oštećena vida u našoj zemlji i drugih učenika s teškoćama u razvoju prošlo je punih 26 godina, od 1980. godine kada je službeno inaugurirana. Međutim, rezultati ovog našeg istraživanja ukazuju na to da stavovi učenika bez teškoća u razvoju prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim vidom još uvijek nisu na sasvim zadovoljavajućoj razini, odnosno onakvi kakvi bi oni trebali biti nakon dugogodišnjeg provođenja integracije.

Mogući razlozi takvom stanju i dobivenom nalazu vjerojatno su višestruki. Jedan od mogućih razloga neadekvatnih stavova učenika redovne škole mogu biti

još uvijek prisutne predrasude prema učenicima oštećena vida. Čini se da u našem društvu još uvijek postoje dosta široko rasprostranjene predrasude o učenicima oštećena vida, koje su, kao što se čini, još uvijek prisutne i kod učenika bez oštećenja vida. Također je poznato da su predrasude većinom posljedice pomanjkanja znanja i informacija o nekim pojavama i ljudima, pa, je stoga moguće i da naši učenici bez oštećenja vida još uvijek imaju nedovoljno informacija i znanja o učenicima oštećena vida.

Iako su u posljednje vrijeme u gotovo svim medijima česti napisi i emisije o slijepim i slabovidnim osobama, sve se češće organiziraju različite humanitarne i dobrotvorne priredbe namijenjene prikupljanju novca i pomoći slijepim i slabovidnim osobama, te njihovom zapošljavanju, čini se da problem tih ljudi još nije dovoljno zastupljen u javnosti te da još uvijek nedostaje znanja i informacija o osobama oštećena vida. Osim toga, i relativno mali broj ljudi dolazi u izravni doticaj s osobama oštećena vida pa je logično da o njima imaju i malo informacija.

Poznato je da je utjecaj medija i sredstava javne komunikacije na kreiranje javnog mišljenja izuzeta, pa stoga postoji mogućnost da u općoj populaciji postoji loše oblikovano pa možda čak i neoblikovano mišljenje o osobama oštećena vida.

Osim toga jedan manji dio učenika oštećenog vida polazi redovnu osnovnu školu i uključen je u integraciju, da prethodno nisu bili uključeni u predškolske ustanove za rehabilitaciju djece oštećena vida ili u redovne predškolske institucije tako da su ostali izvan interakcije s vršnjacima. Stoga postoji mogućnost da za komunikaciju nisu, osposobljeni tako dobro kao oni učenici koji su prethodno bili u predškolskim institucijama. Takva situacija može uzrokovati da se oni u redovnoj školi osamljuju i izoliraju od komunikacije sa ostalim učenicima neoštećenog vida, da npr. sjede sami u klupi za vrijeme odmora i da se ne druže dovoljno sa ostalima poslije nastave, a što sve zajedno dovodi do njihove loše percepcije kod učenika neoštećena vid i može dovesti do i biti uzrokom negativnog stava učenika bez oštećenja prema njima.

Postoji mogućnost da su neki učenici oštećenog vida vizualno neprivlačni i ne uklapaju se u estetske norme i trendove glede vanjskog izgleda (boja odjeće, kroj odjeće, šminka, modni stilovi), dakle cjelokupni imidž osobit u urbanim uvjetima pa i to može biti utjecajni faktor i razlogom njihovog odbijanja od strane učenika bez oštećenja. Činjenica je da se u našoj kulturi s razvojem potrošačkog mentaliteta sve veća pažnja poklanja estetskom doživljavanju i vanjskom izgledu u kojem području učenici oštećenog vida mogu biti zakinuti, ukoliko se u njihovoj obitelji, rehabilitaciji i školskom programu tom segmentu nije poklanjala dodatna pažnja.

Također postoji mogućnost da djeca oštećenog vid nisu jednako u mogućnosti kao ostala djeca bez oštećenja vida pratiti i stjecati određene informacije i za njih su uskraćena. Primjerice, nisu u mogućnosti pratiti film „Harry Potter" koji je trenutno među djecom veoma popularan, doživljavati sve vizualne efekte, diskutirati s ostalim učenicima o filmu. Stoga i ne mogu kompetentno raspravljati o tom filmu, često ni o mnogo čemu drugom. Mnoge pojmove koje bi čuli na filmu, ili pročitali u knjizi nisu u mogućnosti na isti način doživjeti i interpretirati, kao ostali učenici bez oštećenja vida, koji imaju mogućnost nesmetanog vizualnog percipiranja filma, pa ti pojmovi ostaju izvan mogućnosti pravilne interpretacije

i percepcije te postoji čak i mogućnost opterećenja učenika oštećena vida surogatnim predodžbama i verbalizmom. Stoga postoji vjerojatnost da učenici oštećenog vida nisu učenici bez oštećenja vida toliko atraktivni za razgovor, druženje i komunikaciju kao ostali učenici bez oštećenja vida prema učenicima oštećenog vida imaju neprihvatljiva mišljenja i stavove.

Stavovi učenika redovnih osnovnih škola bez oštećenja prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida nisu sasvim pozitivni u finalnom ispitivanju

Hipotezom H-2 bilo je pretpostavljeno da stavovi učenika redovne osnovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u finalnom ispitivanju nisu sasvim pozitivni. Pretpostavili smo da i po primjeni Programa za transformaciju stavova nadalje neće biti sasvim pozitivni jer za njihovi potpunu promjenu vjerojatno potrebno i puno više vremena a i djelovanje od strane stručnjaka. Po osnovi analize stavova u finalnom ispitivanju pokazalo se da

Po osnovi cjelokupne dosadašnje analize stavova u manifestnom prostoru, moguće je izvesti sljedeće zaključke:

- dominantno pozitivni stavovi prisutni su u najvećem broju ispitanih varijabli (27). To su varijable u kojima više od 50 posto učenika (natpolovična većina) ima izrazito pozitivan stav. To su varijable intencionalnog područja mjerenja stavova učenika redovne škole prema
- druženju s učenicima oštećena vida (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16). Sljedeće područje mjerenja u kojem prevladavaju dominantno pozitivni stavovi je intencionalno područje mjerenja stavova učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane (17,18, 19, 20, 21), te u intencionalnom području mjerenja stavova učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima od strane nastavnika (22, 23, 24, 26, 28, 29, 30). Dominantno pozitivan stav prisutan je i u varijabli 36 intencionalnog područja mjerenja stavova učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida;
- dominantno negativni stavovi prisutni su samo u varijabli 9, koja se odnosi na stav učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida;
- tendencije prema dominantno pozitivnom stavu evidentne su u dvije varijable, u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida (32), i u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida (38);
- tendencije prema dominantno negativnom stavu prisutne su u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema druženju s učenicima oštećena vida (6), te u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida (31, 33, 35);
- tendencija prema dominantno neutralnom stavu prisutna je u varijabli 39, indikatoru stava prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida;
- podjednako distribuirani odgovori dobiveni su u pet varijabli, u intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema pružanju pomoći učenicima oštećena vida od strane nastavnika (25, 27), u intencio-

nalnom području mjerenja stava učenika redovne škole prema sposobnostima učenika oštećena vida (34, 37), te intencionalnom području mjerenja stava učenika redovne škole generalno prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida (40).

Budući da su od sveukupnog broja ispitanih varijabli u njih 40 dominantno pozitivni stavovi prisutni u 27 varijabli, a tendencija prema dominantnom stavu u dvije varijable vidljivo je da su u ukupno 29 varijabli (većini varijabli) učenici redovne škole iskazali pozitivne stavove prema učenicima oštećena vida i njihovoj odgojno-obrazovnoj integraciji.

U preostalih pet varijabli učenici su iskazali dominantno negativan stav ili tendencije prema dominantno negativnom stavu. U šest varijabli postoje podjednako distribuirani odgovori ili tendencije prema neutralnom stavu.

Na osnovi navedenog hipotezu H-2 možemo prihvatiti jer se pokazalo da stavovi učenika redovne škole bez oštećenja vida prema učenicima s oštećenjima vida i njihovoj integraciji nisu sasvim pozitivni.

Iz svega možemo izvesti zaključak da budući da stavovi predstavljaju rigidan sustav da bi vrlo vjerojatno na njih trebalo dugotrajnije i sustavnije djelovanje. Međutim, vidljivo je da je i putem primjene sličnih programa moguće utjecati na učenika redovnih škola da oni mijenjaju svoj stav i odnos prema učenicima oštećena vida. U tom smislu je program baziran na komunikaciji sa uspješnim osobama oštećena vida, na informiranju i educiranju o načinu funkcioniranja, doživljavanja i ponašanja tih osoba pokazao se kao efikasan i moguće ga je predložiti kao jedan od mogućih načina djelovanja na opću populaciju učenika ali također i odraslih osoba bez oštećenja.

Razlike u stavovima učenika redovne škole bez oštećenja prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida između inicijalnog i finalnog ispitivanja

Hipotezom H-3 bilo je pretpostavljeno da postoje razlike u stavovima učenika redovnih škola bez oštećenja vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida između inicijalnog i finalnog istraživanja. Te su razlike bile ispitan postupkom jednofaktorske analize varijance i prikazane u tablici koja slijedi.

Tablica 1 - Rezultati analize varijance varijabli za procjenu stavova učenika redovne škole bez oštećenja vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u inicijalnom i finalnom ispitivanju

BROJ	VARIJABLA	XA			
		1999	2001	F	P
1	Učenici oštećena vida u redovnoj osnovnoj školi usjećaju se usamljenima	3.31	2.56	18.230	<0.001
2	Svakodnevno se družim s učenikom oštećena vida	1.89	3.57	98.314	<0.001
3	S učenikom oštećena vida imam dobra iskustva	2.46	3.32	26.493	<0.001
4	Učenici redovne škole podsmjehuju se učenicima oštećena vida	3.94	2.42	81.408	<0.001
5	Učenici redovne škole rugaju se učeniku oštećena vida	4.14	2.27	125.627	<0.001

BROJ	VARIJABLA	XA			
		1999	2001	F	P
6	Učenici redovne škole sažaljevaju učenika oštećena vida	2.61	3.27	13.690	<0.01
7	Učenici redovne škole ne vole sjediti u školskoj klupi s učenikom oštećena vida	3.94	2.26	102.842	<0.001
8	Učenici redovne škole ne vole se družiti s učenicima oštećena vida za školskog odmora	3.79	2.19	91.148	<0.001
9	Učenici redovne škole više se vole družiti s učenicima koji vide nego s onima oštećena vida	3.15	3.30	0.756	0.385
10	Učenici redovne škole izbjegavaju učenike oštećena vida	4.20	2.16	194.667	<0.001
11	Učenici redovne škole ne vole se družiti s učenicima oštećena vida	3.94	2.27	112.850	<0.001
12	Učenici redovne škole ne žele učiti s učenikom oštećena vida	4.16	2.09	206.112	<0.001
13	Kad idemo s razredom na izlet, čini mi se da su učenici oštećena vida usamljeni	3.74	2.53	43.821	<0.001
14	Za školskog odmora učenici oštećena vida najradije sjede sami u klupi	3.70	2.10	84.851	<0.001
15	Učenici oštećena vida u razredu imaju prijatelja s kojim se druže	1.46	4.63	871.037	<0.001
16	Učenici oštećena vida u redovnoj su školi zanemareni	4.32	1.83	393.249	<0.001
17	Učenici redovne škole spremni su učenicima oštećena vida pružiti pomoć u učenju	1.65	4.05	294.298	<0.001
18	Učenici redovne škole rado objašnjavaju gradivo učenicima oštećena vida	1.86	3.94	208.056	<0.001
19	Učenici redovne škole rado ponove učenicima oštećena vida nešto što oni nisu uspjeli zapisati za nastavnikovog izlaganja	1.50	4.29	584.984	<0.001
20	Učenici redovnih škola spremni su učenicima oštećena vida poslije sata objasniti nešto što oni zatraže	1.79	3.94	249.776	<0.001
21	Učenici redovne škole rado učenicima oštećena vida pomažu pri kretanju po razredu	1.94	3.91	163.844	<0.001
22	Nastavnici redovne škole spremni su učenicima oštećena vida pružiti bilo kakvu pomoć	1.44	4.41	670.000	<0.001
23	Nastavnici redovne škole nemaju vremena učenicima oštećena vida objasniti nešto što oni ne razumiju	4.21	1.92	203.209	<0.001
24	Nastavnici redovne škole spremni su učenicima oštećena vida poslije sata objasniti nešto što oni nisu razumijeli	1.67	4.26	358.33	<0.001
25	Nastavnici se u toku nastave više obraćaju učeniku oštećena vida nego ostalim učenicima	3.03	3.10	0.169	0.681
26	Nastavnici nisu spremni uvećanim slovima pisati po ploči za potrebe slabovidnih učenika	3.69	2.43	52.706	<0.001
27	Nastavnici nisu spremni prevoditi zadatke na Brailleovo pismo	3.59	2.84	19.691	<0.001
28	Nastavnici nisu spremni sporije izlagati gradivo kako bi ga učenik oštećena vida mogao zapisati	3.75	2.21	75.797	<0.001

BROJ	VARIJABLA	XA			
		1999	2001	F	P
29	Nastavnici nemaju dovoljno razumijevanja za učenike oštećena vida	4.09	1.93	202.765	<0.001
30	Smatraš li da nastavnici nemaju dovoljno strpljenja s učenicima oštećena vida	4.05	1.95	192.350	<0.001
31	Učenicima oštećena vida treba puno više vremena da shvate gradivo koje nastavnik tumači nego ostalima	3.30	3.16	0.527	0.468
32	Učenici oštećena vida teže pamte gradivo nego ostali učenici redovne škole	3.75	2.70	36.981	<0.001
33	Učenici oštećena vida trebaju puno više vremena da zapišu gradivo na Brailleovom pismu nego ostali učenici redovne škole	3.35	3.26	0.237	0.627
34	Učenici oštećena vida ne mogu u potpunosti pratiti gradivo iz pojedinih predmeta	3.32	3.13	1.338	0.248
35	Učenici oštećena vida trebaju puno više objašnjenja nego ostali učenici redovne škole	3.03	3.10	0.141	0.708
36	Učenici oštećena vida ne mogu postići isti školski uspjeh kao ostali učenici redovne škole	3.76	2.19	72.340	<0.001
37	Nastavnici redovne škole moraju učenicima oštećena vida puno više objašnjavati gradivo nego ostalim učenicima u razredu	2.97	3.07	0.275	0.600
38	Učenicima oštećena vida mjesto je u školi za slijepe i slabovidne	3.57	2.59	32.550	<0.001
39	Učenicima oštećena vida bolje je u školi za djecu oštećena vida nego u redovnoj školi	3.03	3.03	0.001	0.982
40	Većina djece oštećena vida treba pohađati redovne škole	2.73	3.25	10.794	<0.001

aritmetičke sredine uzorka XA -1999. ,aritmetičke sredine uzorka XA-2001, F omjer (F), razina značajnosti (P).

Kao što se iz tablice zamjećuje od ukupno 40 testiranih varijabli značajne razlike između inicijalnog i finalnog ispitivanja nađene su na 32 varijable.

- 1. Učenici oštećena vida u redovnoj osnovnoj školi osjećaju se usamljeno
- 2. Svakodnevno se družim s učenikom oštećena vida
- 3. S učenicima oštećena vida imam dobra iskustva
- 4. Učenici redovne škole podsmjehuju se učenicima oštećena vida
- 5. Učenici redovne škole rugaju se učeniku oštećena vida
- 6. Učenici redovne škole sažaljevaju učenika oštećena vida
- 7. Učenici redovne škole ne vole sjediti u školskoj klupi s učenikom oštećena vida
- 8. Učenici redovne škole ne vole se družiti sa učenicima oštećena vida za školskog odmora
- 10. Učenici redovne škole izbjegavaju učenike oštećena vida
- 11. Učenici redovne škole ne vole se družiti s učenicima oštećena vida
- 12. Učenici redovne škole ne žele učiti s učenikom oštećena vida
- 13. Kad idemo s razredom na izlet, čini mi se da su učenici oštećena vida usamljeni
- 14. Za školskog odmora učenici oštećena vida najradije sjede sami u klupi
- 15. Učenici oštećena vida u razredu imaju prijatelja s kojim se druže

- 16. Učenici oštećena vida u redovnoj su školi zanemareni
- 17. Učenici redovne škole spremni su da učenicima oštećena vida pruže pomoć u učenju
- 18. Učenici redovne škole rado objašnjavaju gradivo učenicima oštećena vida
- 19. Učenici redovne škole rado učenicima oštećena vida ponove nešto što oni nisu uspjeli zapisati za vrijeme nastavnikova izlaganja
- 20. Učenici redovnih škola spremni su da učenicima oštećena vida poslije sata objasne nešto što oni zatraže
- 21. Učenici redovne škole rado učenicima oštećena vida pružaju pomoć pri kretanju u razredu
- 22. Nastavnici redovne škole spremni su da učenicima oštećena vida pruže bilo kakvu pomoć
- 23. Nastavnici redovne škole nemaju vremena da učenicima oštećena vida objasne nešto što oni ne razumiju
- 24. Nastavnici redovne škole spremni su da učenicima oštećena vida poslije sata objasne nešto što oni nisu razumijeli
- 26. Nastavnici nisu spremni uvećanim slovima pisati po ploči za potrebe slabovidnih učenika
- 27. Nastavnici nisu spremni prevoditi zadatke učenicima oštećena vida na Brailleovo pismo
- 28. Nastavnici nisu spremni sporije izlagati gradivo kako bi ga učenik oštećena vida mogao zapisati
- 29. Nastavnici nemaju dovoljno razumijevanja za učenike oštećena vida
- 30. Smatraš li da nastavnici nemaju dovoljno strpljenja sa učenicima oštećena vida
- 32. Učenici oštećena vida teže pamte gradivo nego učenici redovne škole
- 36. Učenici oštećena vida ne mogu postići isti školski uspjeh kao ostali učenici redovne škole
- 38. Učenicima oštećena vida mjesto je u školi za slijepe i slabovidne
- 40. Većina djece oštećena vida treba pohađati redovne škole

Temeljem dobivenih rezultata možemo prihvatiti hipotezu H-3. U istraživanju smo pri postavljanju ove hipoteze bili rukovođeni pretpostavkom da će se pod utjecajem primjene programa za transformaciju stavova pokazati značajne razlike u stavovima učenika redovne škole u smislu da će oni u finalnom ispitivanju iskazivati pozitivnije stavove u odnosu na inicijalno ispitivanje. Dobiveni su nalazi u skladu s našom pretpostavkom, budući se pokazalo da je došlo do značajne razlike u stavovima učenika redovne škole u finalnom u odnosu u odnosu na inicijalno stanje. Pokazalo se da učenici redovnih škola imaju pozitivnije stavove u finalnom nego u inicijalnom ispitivanju. Vrlo je vjerojatno da je provedeni program koji se temelji na edukaciji i informiranju učenika redovnih škola, te na primjeni metoda sučeljavanja sa različitim putem upriličavanja kontakata s uspješnim i afirmiranim slijepim i slabovidnim osobama dao željene efekte i utjecao na stavove učenika. Inače, preporuke za educiranje i informiranje populacije djece bez teškoća dao je i Steinzor V. još 1968. god., koje je proveo na populaciji učenika grada New Yorka. Autor je koristio projektivnu tehniku dovršavanja priče u

kojoj je pokazan odnos dječaka i djevojčica prema majci, ocu i prijateljicama. Došao je do spoznaje da najvažniji stupanj suradnje imaju njihovi vršnjaci koji su se prvi put susretali u razredu s takvom djecom najveći stupanj suradnje pokazala su ona djeca koja su više godina boravila u razredu sa slijepom djecom ali su za vrijeme ispitivanja bila u drugom razredu. Steinzor navodi da djeca neoštećena vida pri prvom kontaktu s učenikom oštećena vida doživljavaju svojevrsni šok pa se predlaže da se djecu neoštećena vida pripremi za prihvaćanje i razumijevanje slijepe djece. Ovakva i slična razmišljanja poput Steinzorovih te ona W.T. Jones, V.M.Sowell-a, K.Jones i L.O. Butler-a iz 1981. godine te njihovih istraživanja navela su nas na zamisao da i sami primjenimo sličan program informiranja i educiranja učenika redovnih škola koji smo utemeljili na sadržajima knjige prof. dr.sc. Vladimira Stančića „Oštećenja vida"[2].

ZAKLJUČCI

Na temelju ovog ispitivanja mogu se izvesti slijedeći zaključci:

1. Stavovi učenika redovnih osnovnih škola bez oštećena vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida u inicijalnom ispitivanju nisu sasvim pozitivni.
2. Stavovi učenika redovnih osnovnih škola bez oštećenja prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida nisu sasvim pozitivnu u finalnom ispitivanju.
3. Postoje razlike u stavovima učenika redovne škole bez oštećenja vida prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida između inicijalnog i finalnog ispitivanja.

Preporuča se uvesti organizirane programe edukacije učenika redovnih škola koje bi realizirao ERF, kao bazičnu instituciju u Hrvatskoj koja se bavi inauguriranjem znanstveno utemeljenih programa u području discipline oštećenja vida.

LITERATURA

1. Jones, W. T., Sowell, V.M., Jones, J.K., Butler, L.O. (1981): Changing Childern's perception of Hendiccapped People. Exceptional Children, 47., 5, 365-371.
2. Jones, W. T., Sowell, V.M., Jones, J.K., Butler, L.O. (1981): Changing Childern's perception of Hendiccapped People. Exceptional Childern, 47., 5, 365-371.
3. Nikolaraizi, M., De Reybekiel, N. (2001): A Comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK, European Journal of Special Needs Education, 16, No.2. pp. 167-182
4. Novosel-Kernic M. (1991): Dijagnosticiranje u defektologiji. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
5. Oberman- Babić M. (1993): Anketni list za procjenu stavova učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji, defektologija, 29, 2, 89-97.

2 Primjenjeni program prikazan u radu: „Sajković M., Oberman-Babić, M., Fajdetić A. (2010): „Stavovi učenika redovnih škola prema edukacijskoj integraciji učenika oštećena vida i njihova transformacija", biti će prezentiran 5th. ICEVI Balkanska Konferencija, Zagreb 2010

6. Oberman-Babić M., Joković-Turalija I.: Stavovi učitelja redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida i uloga defektologa u procesu njihove transformacije, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja
7. Rot, N. (1987): Opšta psihologija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. SPSS for Windows (Computer program manual): SPPS Inc. 444 N. Michigan Avenue, Chicago, Illinois 60611, U.S.A.
9. Stančić, V. (1991): Oštećenje vida biopsihosocijalni aspekti. Zagreb: Školska knjiga.

MAINSTREAM SCHOOL STUDENTS ATTITUDES TOWARDS EDUCATIONAL INTEGRATION OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

[1]Mira Sajković, [2]Mira Oberman-Babić, [2]Andrea Fajdetić
[1]Center for Upbringing and Education "Vinko Bek", Croatia, [2]University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation, Croatia

Summary

Attitudes of mainstream school students without visual impairments are one of subjective

assumption of educational integration for handicapped students.

The basic goal of this paper is to examine the structure of mainstream school pupil's attitudes towards educational integration of students with visual impairments as well as their transformation. The sample consisted of 117 mainstream school students without visual impairments in the initial examination (1999) and 135 students in final examination (2001). The attitudes were examined in the initial examination with descriptive analysis of variables from Survey for evaluation of attitudes of mainstream school students without visual impairment towards educational integration of students with visual impairments. The hypothesis in the research was that attitudes of pupils without visual impairment towards mainstream integration of pupils with visual impairment were not completely positive (in the initial survey). On the basis of the results it can be concluded that mainstream school students´ attitudes towards educational integration of students with visual impairment are dominantly negative in the initial examination. This paper will give results and discuss the implication of predominantly negative attitudes of peers (pupils) without visual impairment towards integration of pupils with visual impairment.

Key words: visually impaired students, mainstream education, attitudes towards integration

UDC 376.1-056.26/.36(497.4)

SOCIAL IDENTITY AND PERCEPTION OF VISUALLY IMPAIRED

[1]*Ingrid Žolgar,* [2]*Luj Šprohar,* [3]*Roman Rener*
[1]University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia, [2]Ministry of Health, Ljubljana, Slovenia, [3]Geodetic Institute, Slovenia

With the analysis of social identity and the perception of social environment in the population of the blind and visually impaired in adulthood, we wanted to perceive objective situation in the field.

The socio-theoretical origins of this were examined for an insight of the social status of the blind and visually impaired, as well as the survey of the rights and the benefits of the blind and visually impaired in the legislation of the Republic of Slovenia.

Social identity represents the assessment of the relationships between the respondents of our survey and their family and friends.

In the survey we examined perception of the social role of the blind and visually impaired by themselves together with the blind and partially sighted people's social perception of inclusions by family and friends. The survey included 75 blind and visually impaired adult people.

Findings demonstrate a complex picture of social inclusion of the blind and visually impaired within the sighted society. The paper contains detailed results of the survey.

Key words: social identity, perception of the social role, visually impaired

INTRODUCTION

'Slovenia has a modern social security policy for persons with disabilities' is what the majority of Slovenians believe in view of the fact that, in April 2008, the National Assembly of the Republic of Slovenia adopted the Act Ratifying the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The Convention binds the signatory states to adopt measures to ensure the blind and visually impaired persons access to the physical environment as well as transportation, information and communication technologies. The Convention also binds the states to adopt adequate measures concerning education and access to information. In compliance with the Convention, the states must enable persons with disabilities to fully enjoy the right to the highest available health-care standard.

Any attempt to systematically solve the related problems must be based on high awareness of the reality. Therefore, prior to engaging in any activities aimed at improving the position of the blind and visually impaired, it is important to establish how they themselves perceive their position. The key question is as follows: to what extent the blind and visually impaired feel included in and/or accepted by their family, friends, society?

The aim of this study was to identify the circumstances and factors in the perception and acceptance of blindness and visual impairment as well as explore the possibilities of integration in the social environment. The study results offer an individual the possibility to assume an active role to be on an equal footing with other people in terms of the policy of equal opportunities and active participation in the process of changing their social position.

The term social exclusion of persons with disabilities is still discussed differently across various social sciences. Often it is associated with different types of poverty, deprivation and deficiency which are alternately used to describe a group's relegation to the outer edge, its marginalisation (this is a socio-psychological process which constructs and reconstructs the social world of individuals/groups as marginal, exclusive, away from power and decision-making) in terms of full inclusion in the society.

The studies on the types of disabilities which focus on the conceptualisation of this marginalisation can be classified in three groups (Bruce I. et.al. 2007, Douglas G. et. al. 2007; WHO 2001).

- Medical and social model: exclusion of persons with disabilities is based on physical or social differences due to which the deprived persons are stigmatised by the society as 'the other';
- Empirical model: collecting of numerous practical examples showing where and how people were excluded on the grounds of their disabilities;
- Cooperation model: placement of a person with disabilities in a study (to identify for example the obstacles to the disabled person's use of computer) – these are the basic sources for assessing views and opinions of persons with disabilities.

This study belongs to the last group. We believe that at the beginning of any substantively well-founded analysis the 'voice' of the affected must be heard, in this case of the blind and visually impaired. The study also strives to establish connections with the first two groups: how blindness or visual impairment affects the obstacles to social inclusion faced by an individual?

The views and the position of the blind and visually impaired are presented on the basis of a survey conducted among persons of different ages, belonging to different social environments. During the survey, attention was paid to the real life experience of each individual and their observations and comments were noted down, together with their answers to the posed questions: how the blind and visually impaired perceive themselves, how they are, in their opinion, perceived by the environment and which types of assistance would have to be established first.

THE OBJECTIVES OF THE STUDY

The aim of this study was to investigate the health and social care system available to the blind and visually impaired of different ages. Besides this principal subject, the study also discusses some other themes. This article presents selected results of the study, namely:

- social integration, including an assessment of the relations of the blind and visually impaired in the social environment,
- perception of the environment – how the blind and visually impaired perceive the environment and how, in their opinion, the environment perceives them.

METHODOLOGY

The study involved a group of 75 blind and visually impaired subjects (38.7% of men and 61.3% of women). The average age of the subjects is 50 (M = 49.9, Me = 52, Mo= 58, SD = 16.2). Below is the structure of the selected sample in terms of independent variable.

Graph 1 - Frequency distribution of the sample by age

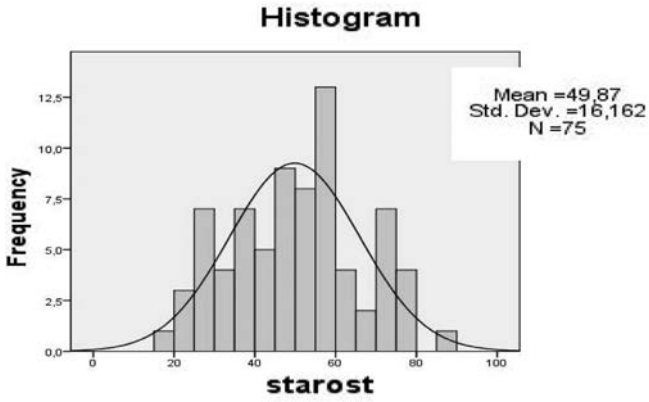


Table 1 - Employment structure of the sample of men and women (in absolute and relative terms)

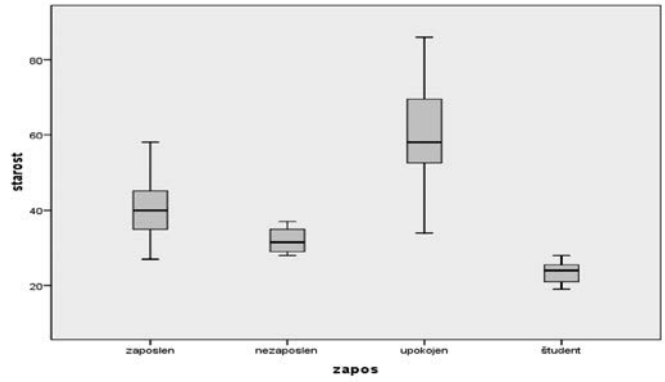
		sex		
employment		**men**	**women**	**Total**
employed	Count	8	9	17
	% within employment	47,1%	52,9%	100,0%
	% within sex	27,6%	19,6%	22,7%
	% of Total	10,7%	12,0%	22,7%
unemployed	Count	3	1	4
	% within employment	75,0%	25,0%	100,0%
	% within sex	10,3%	2,2%	5,3%
	% of Total	4,0%	1,3%	5,3%

		sex		
employment		**men**	**women**	**Total**
retired	Count	16	31	47
	% within employment	34,0%	66,0%	100,0%
	% within sex	55,2%	67,4%	62,7%
	% of Total	21,3%	41,3%	62,7%
student	Count	2	5	7
	% within employment	28,6%	71,4%	100,0%
	% within sex	6,9%	10,9%	9,3%
	% of Total	2,7%	6,7%	9,3%
Total	Count	29	46	75
	% within employment	38,7%	61,3%	100,0%
	% within sex	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	38,7%	61,3%	100,0%

Table 2 - Education and employment structure of the sample

		employment				
education		**employed**	**unemployed**	**retired**	**student**	**Total**
Basic education	Count	0	0	7	0	7
	% within education	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% within employment	,0%	,0%	15,2%	,0%	9,5%
	% of Total	,0%	,0%	9,5%	,0%	9,5%
Upper secondary vocational	Count	1	1	14	1	17
	% within education	5,9%	5,9%	82,4%	5,9%	100,0%
	% within employment	5,9%	25,0%	30,4%	14,3%	23,0%
	% of Total	1,4%	1,4%	18,9%	1,4%	23,0%
Upper secondary general	Count	6	1	15	6	28
	% within education	21,4%	3,6%	53,6%	21,4%	100,0%
	% within employment	35,3%	25,0%	32,6%	85,7%	37,8%
	% of Total	8,1%	1,4%	20,3%	8,1%	37,8%
University -Higher vocational	Count	2	0	6	0	8
	% within education	25,0%	,0%	75,0%	,0%	100,0%
	% within employment	11,8%	,0%	13,0%	,0%	10,8%
	% of Total	2,7%	,0%	8,1%	,0%	10,8%
University -Bachelor degree programmes	Count	8	2	4	0	14
	% within education	57,1%	14,3%	28,6%	,0%	100,0%
	% within employment	47,1%	50,0%	8,7%	,0%	18,9%
	% of Total	10,8%	2,7%	5,4%	,0%	18,9%
Total	Count	17	4	46	7	74
	% within education	23,0%	5,4%	62,2%	9,5%	100,0%
	% within employment	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	23,0%	5,4%	62,2%	9,5%	100,0%

Graph 2 - Age structure of the subjects by type of employment



For the purpose of analysis a questionnaire was designed based on theoretical premises, own experience and research results. The questionnaire consisted of two parts. The first part enquired about the general details of the study subjects, whereas the second consisted of questions related to social integration of each individual and their perception of the surrounding reality.

The data gathered in the course of the study were processed using quantitative and qualitative statistical methods. Descriptive statistics was applied to describe the evaluations of the parameters. The differences were verified using the χ^2 test at a 5% risk rate.

RESULTS AND DISCUSSION

The substantive element of social integration includes an assessment by the blind and visually impaired of their relations in the social environment: living (the primary family, own family, alone etc.), friends (self-assessment of the volume of contacts, establishment, frequency), participation in interest groupings (membership, frequency), quality of established relations and own initiative to establish contacts within a social group as well as self-assessment of integration in the social network. The results are shown in the tables below.

Table 3 - Living

Living	Frequency	Percent	Valid Percent
Primery family	8	10,7	11,1
Own family	40	53,3	55,6
Alone	17	22,7	23,6
Relatives	1	1,3	1,4
Care homes	2	2,7	2,8
Other	4	5,3	5,6
Total	72	96,0	100,0
Missing	3	4,0	
Total	75	100,0	

11% of the study subjects report they live in the primary family (12.5% of men and 87.5% of women), 56% live in their own family (42.5% of men and 57.5% of

women), whereas 24% of them live alone (41% of men and 59% of women). The gender differences in terms of living ($\chi^2 = 7.155$, d.f. = 5, sig. = 0.209) and in terms of blindness and visual impairment ($\chi^2 = 4.005$, d.f. = 5, sig. = 0.549) are not statistically significant.

Table 4 - Friends – self-assessment of the volume of contacts

	Frequency	Percent
unsatisfactory	4	5,3
2	4	5,3
3	18	24,0
4	17	22,7
satisfactory	32	42,7
Total	75	100,0

Most study subjects assess their volume of contacts with friends as satisfactory.

Table 5 - Friends – establishment of contact

	Frequency	Percent	Valid Percent
in adulthood	26	34,7	36,6
during adolescence	25	33,3	35,2
in childhood	9	12,0	12,7
during adolescence, in adulthood	1	1,3	1,4
in all 3 stages	10	13,3	14,1
Total	71	94,7	100,0
Missing	4	5,3	
Total	75	100,0	

The collected data show that the study subjects have established contacts since their childhood, most of them during adolescence and in adulthood.

Table 6 - Friends – frequency of contacts

	Frequency	Percent	Valid Percent
sometimes	27	36,0	38,0
weekly	27	36,0	38,0
daily	15	20,0	21,1
weekly, sometimes	2	2,7	2,8
Total	71	94,7	100,0
Missing	4	5,3	
Total	75	100,0	

The subjects reported that approximately one-half of them participated in other societies (52%) related to blindness and visual impairment or other interest groupings not related to blindness and visual impairment. The frequency of participation is presented in the table below.

Table 7 - Frequency of participation in interest groupings

	Frequency	Percent
sometimes	48	64,0
weekly	24	32,0
daily	2	2,7
weekly, sometimes	1	1,3
Total	75	100,0

The table below shows self-assessments of the quality of relations within a social group. In two social groups (family and friends) the level of acceptance is high, whereas in interest groupings it is slightly lower and in work even lower. It should be noted though that more than one-half of the study subjects did not answer this question because they had already retired.

Table 8 - Quality of relations

	family		friends		work		interest groupings	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
I don't feel accepted	1	1,4	/	/	2	6,7	3	4,3
2	3	4,1	2	2,7	7	23,3	3	4,3
3	5	6,8	10	13,3	1	3,3	15	21,4
4	19	26,0	17	22,7	13	43,3	26	37,1
I feel accepted	45	61,6	46	61,3	7	23,3	23	32,9
N	73	100,0	75	100,0	30	100,0	70	100,0
Missing	2		/		45		5	
M	4,42		4,43		3,85		3,90	
Me	5,00		5,00		4,00		4,00	
Mo	5		5		4		4	
SD	,896		,825		,864		1,052	

We established whether there were any gender-related differences in the assessments of the quality of relations; however, the difference was not statistically significant (family: $\chi2 = 2.855$, d.f. = 4, sig. = 0.582; friends: $\chi2 = 4.057$, d.f. = 3, sig. = 0.255; work: $\chi2 = 6.804$, d.f. = 4, sig. = 0.147; interest groupings: $\chi2 = 7.052$, d.f. = 4, sig. = 0.133). Among friends, in the family and in the interest groupings the initiative to establish contacts is rather balanced, whereas the respective share in the workplace is lower.

Table 9 - Initiative to establish contacts within a social group

	family		friends		work		interest groupings	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
repeatedly my initiative	13	17,6	11	14,7	11	39,3	9	12,5
balanced	54	73,0	57	76,0	15	53,6	48	66,7
initiative from others	7	9,5	7	9,3	2	7,1	15	20,8
Total	74	100,0	75	100,0	28	100,0	72	100,0
missing	1				47		3	

In terms of social integration, we aimed to establish how the subjects aggregately assess their own inclusion in the social network. The highest level of inclusion of an individual was recorded in the family, followed by friends. The integration in the social networks at work and in interest groupings received a medium score.

Table 10 - Self-assessment of integration in the social network

	family		friends		work		interest groupings	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
I don't maintain contacts	4	5,5	2	2,7	1	3,4	6	8,2
2	4	5,5	3	4,0	4	13,8	9	12,3
3	10	13,7	15	20,0	14	48,3	28	38,4
4	18	24,7	34	45,3	8	27,6	22	30,1
Strongly tied	37	50,7	21	28,0	2	6,9	8	11,0
N	73	100,0	75	100,0	29	100,0	73	100,0
Missing	2				46		2	
M	4,10		3,92		3,21		3,23	
Me	5,00		4,00		3,00		3,00	
Mo	5		4		3		3	
SD	1,169		,941		,902		1,074	

We verified whether the self-assessments of integration in the social network differed in terms of employment status. The difference was statistically insignificant in terms of *family*, *friends* and *work* (family: $\chi^2 = 19.689$, d.f. = 12, sig. = 0.073; friends: $\chi^2 = 14.959$, d.f. = 12, sig. = 0.244; work: $\chi^2 = 6.751$, d.f. = 8, sig. = 0.564) and statistically significant in terms of *interest groupings* ($\chi^2 = 26.850$, d.f. = 12, sig. = 0.009).

It was also verified whether the identified gender differences in terms of self-assessment of integration in a social network were statistically significant. The gender differences were tested by a one-way ANOVA, based on a previous test for the homogeneity of variances. Given that the variances were not homogeneous, an alternative test was used for one variable. The results show statistical significance of the established gender differences in the self-assessment of integration at work and/or school; the self-assessment is higher with men.

Table 11 - Gender differences in terms of self-assessment of integration in the social network

		N	Mean	Std. Deviation	Difference
Family	men	29	4,28	,882	no
	women	44	3,98	1,320	
	Total	73	4,10	1,169	
Friends	men	29	3,97	,731	no
	women	46	3,89	1,059	
	Total	75	3,92	,941	
Work	men	11	3,64	,809	yes
	women	18	2,94	,873	
	Total	29	3,21	,902	

		N	Mean	Std. Deviation	Difference
Interest groupings	men	29	3,34	,974	no
	women	44	3,16	1,140	
	Total	73	3,23	1,074	

Analysis of integration in the social sphere of the blind and visually impaired must also consider historical circumstances which created such a social position. In past times, most blind people did not live in a family as maturity of primeval societies was not at such a high organised level. Sometimes the blind played a positive role in the society, but this was mainly typical of societies which had religious or occult foundations. These individuals were exceptional and stood out of the crowd for one or another reason. Blind people had no family life. Either almshouses or individual benefactors took care of them. They were either economically dependent on others or completely incapable of making a living. They were incapable of maintaining their wife and children. Sometimes they played barrel organs or made a living by begging. With the industrial revolution, when some professions which were specific for the blind (telephone operator, brush maker and musician) started evolving and gaining ground, a slow economic development for the blind started. Only then they could think of raising a family.

Today, the problem of economic survival is no longer an issue and the decision to raise a family depends on the psycho-social readiness of the blind person. The percentage is probably similar to that of other social groups which have nothing to do with disabilities. The blind thus engage in different activities, from interest groupings to political parties, hunters' clubs, writers' societies etc. On a critical note, it should be emphasised that, due to lack of a psycho-social readiness, the blind prefer socialising with other blind and, interestingly, less often with people with some other type of disability. This means that they are always discoursing the same things and revolving around the same problems and hardships. The struggle in the arena dominated by non-disabled people poses a psychological problem for them because they feel they do not stand on an equal footing with others. However, some people persist in their struggle and succeed in breaching this ideological wall.

FRIENDS

As a rule, the blind have many friends and are very communicative. They build relations in the same way as other people. Perhaps there are some specific features but not too many. The common interests may also be cars, travelling, sport, culture, holidays, socialising, school, hospitals etc. People try to help them in a good-Samaritan fashion and this cannot be avoided. On the other hand, it can be concluded that these friendships are built on fair-play and mutual bonding. One could say that, on a symbolic level, they constitute an exchange of favours, in both material and human terms. Perhaps the blind are even better confidants because, due to their condition, they do not pose a threat in terms of rivalry. At the same time, reflective paternalism develops because ordinary people start feeling and acting as guardians and helpers. They even feel responsible for their

blind friend. On the other hand, they also develop a feeling of solidarity, not to say humaneness, because they are in a company of a person who needs help all the time and can prove themselves in this way. This feeling can be deceptive because human relations are built on the principle of reciprocity ('you give me and I give you') and there is no place for false pity in terms of gaining something. If the blind does not contribute their share into a relation, even the 'best' friends will exclude them or at least break contacts with them. A more complicated situation arises when the person, who by all rational criteria needs constant help, is capable of doing something which other 'normal' people cannot do. Then a cultural shock occurs and the relations are put on hold for some time. Normal people feel they have been deprived of their feeling of superiority. However, everything normalises in small, practical, everyday tasks where normal people reassume their position of power and superiority. We believe that the blind very often build friendly relations, except when they start drinking heavily or isolate themselves by lapsing into an intersubjective analysis or self-pity.

INTEREST GROUPINGS IN TERMS OF OTHER PEOPLE IN THE ENVIRONMENT

There are no specific features regarding this topic. The blind participate in different interest groupings, depending on their personal interests and hobbies. Interest groupings include writers' societies, hunters' clubs, stamp and coin collection societies etc. The relations are on an equal footing, characterised by equal rights and spontaneous friendliness, as other members of such groupings are proud to have a blind member among them. Admitting of the blind to such groupings is not exaggerated in any meaning of the word, because all these people socialise based on common interests, where blindness or any other disability is not a hindrance. It all depends on the organic structure of an individual, and there are no universal rules. The blind are also successful in the following fields. They establish themselves as musicians, dog breeders, guides or experts in communication technology, all of which enables them to communicate. Usually, solid friendships are built because the blind are considered to be true friends and good hosts and are able to show genuine affection just as any other person.

PERCEPTION OF THE ENVIRONMENT

This section presents the results on how the blind and visually impaired perceive the environment and how, in their opinion, the environment perceives them. This includes how a blind or visually impaired person spends an ordinary day, how difficult is their position in the family, at work, among friends, in interest groupings with regard to other people in the environment, how they perceive the relation between the blind/visually impaired and the non-visually impaired as well as how the non-visually impaired in the environment perceive blindness/visual impairment. The results are shown in the tables below.

Table 12 - Spending of an ordinary day

	family		friends		work		interest groupings	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
0			1	3,2			1	1,4
Very few	12	16,4	5	16,1	4	5,3	13	17,8
2	12	16,4	1	3,2	18	24,0	19	26,0
3	19	26,0	13	41,9	27	36,0	1	1,4
4	13	17,8	11	35,5	19	25,3	27	37,0
All the time	17	23,3	/	100,0	7	9,3	11	15,1
N	73	100,0	31		75	100,0	1	1,4
Missing	2		44				73	100,0
M	3,15		2,90		3,09		2,51	
Me	3,00		3,00		3,00		3,00	
Mo	3		3		3		3	
SD	1,391		1,165		1,042		1,041	

Table 13 - Difficulty of the position with regard to others

	family		friends		work		interest groupings	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Pretty similar	28	38,4	2	6,5	27	36,5	25	35,7
2	9	12,3	8	25,8	14	18,9	16	22,9
3	18	24,7	9	29,0	14	18,9	18	25,7
4	11	15,1	7	22,6	14	18,9	6	8,6
Much more demanding	7	9,6	5	16,1	5	6,8	5	7,1
N	73	100,0	31	100,0	74	100,0	70	100,0
Missing	2		44		1		5	
M	2,45		3,16		2,41		2,29	
Me	2,00		3,00		2,00		2,00	
Mo	1		3		1		1	
SD	1,385		1,186		1,334		1,241	

Table 14 - Perception of the relation between the blind/visually impaired and the non-visually impaired

	family		friends		work		interest groupings	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
rejective/ derogatory	2	2,7	2	6,5	2	2,7	2	2,8
underestimated	4	5,4	6	19,4	18	24,7	3	4,2
respectful	15	20,3	7	22,6	20	27,4	20	27,8
equal	17	23,0	6	19,4	33	45,2	21	29,2
equivalent	36	48,6	10	32,3	73	100,0	26	36,1
N	74	100,0	31	100,0	2		72	100,0
Missing	1		44				3	
M	4,09		3,52		4,15		3,92	
Me	4,00		4,00		4,00		4,00	
Mo	5		5		5		5	
SD	1,075		1,313		,892		1,031	

We wanted to find out whether there were any gender differences between the assessments of the relations between the blind/visually impaired and the non-visually impaired. The gender differences were tested by a one-way ANOVA, based on a previous test for the homogeneity of variances. A statistically significant gender difference in the variable *perception of the relations between the blind/visually impaired and the non-visually impaired* was established 'in family' and 'at work'. In both variables men assessed (perceived) this relation higher than women on average.

Table 15 - Gender differences in terms of perception of the relation between the blind/visually impaired and the non-visually impaired

		N	Mean	Std. Deviation	Difference
Family	men	29	4,41	,867	yes
	women	45	3,89	1,153	
	Total	74	4,09	1,075	
Friends	men	12	4,08	1,165	yes
	women	19	3,16	1,302	
	Total	31	3,52	1,313	
Work	men	29	4,24	,786	no
	women	44	4,09	,960	
	Total	73	4,15	,892	
Interest groupings	men	29	5,28	7,343	no
	women	43	3,91	,971	
	Total	72	4,46	4,720	

Table 16 - Perception of blindness/visual impairment by the non-visually impaired in the environment

	family		friends		work		interest groupings	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
rejective	3	4,1	1	3,2	/	/	2	2,7
fear of ignorance	5	6,8	11	35,5	5	6,7	5	6,8
indifferent	13	17,6	8	25,8	13	17,3	15	20,5
acceptable	52	70,3	10	32,3	56	74,7	51	69,9
overestimated	1	1,4	1	3,2	1	1,3		
N	74	100,0	31	100,0	75	100,0	73	100,0
Missing	1		44				2	
M	3,58		2,97		3,71		3,58	
Me	4,00		3,00		4,00		4,00	
Mo	4		2		4		4	
SD	,811		,983		,610		,744	

The blind and visually impaired spend their ordinary day in a similar way as most other people in social groups. The only difference is that they have to adjust some activities to their specific condition i.e. blindness or visual impairment. In general, they are fond of their domestic environment and the well-known surrounding reality, however, a more detailed analysis shows that they are as

active as other people and interested in different activities. Culture, sport, family, children, work and other activities require their full engagement and this can sometimes be straining. They often depend on the accompaniment of other people or cannot avoid delays due to technical obstacles, for example, when reading mail, getting to a desired place etc. As they are forced to adapt to the current situation, they often set the date or organise their journey beforehand, so as to be able to satisfy their needs. Blindness and/or visual impairment is a real obstacle and can be overcome. Of course, the blind feel as if they are pushed aside, which is slightly exaggerated and derives from the feeling of helplessness. Thus their activities diminish and their limited mobility becomes an obstacle to their achieving of goals. Similarly as in other social categories, it all depends on their own activity and initiative. Only few individuals are able to work through barriers and achieve their goals by means of their engagement. There are no formal obstacles for such people. One can say these people are successful and they themselves are of the same opinion. They even have an opposite ideological impetus. It is precisely the difficulties they had to face to successfully overcame obstacles that helped them create their own symbolic word. Sometimes they develop a feeling of superiority which is detrimental because of the feeling of universality, and can even be imaginary. Even though the blind are mainly non-suicidal and the number of suicides among them is extremely low, they are quite indecisive and burdened with mental patterns which they had acquired from the environment at a young age. The family, the environment and the institutions which accompany them during the period of development are constantly undermining their self-confidence and ruining their social immune system. Most of them become reconciled with their fate, justify their failures by their health condition and lead a passive life.

CONCLUSION

The study shows that Slovenia's social and health care policy for the deprived groups of population is relatively good and that the problem is informal i.e. immanent. The concept of independent life of people with disabilities and the policy of equal opportunities guarantee some progress in the mentality of persons with disabilities who require more and different things in this modern world. At the level of social organisation, such activities are implemented by non-governmental organisations NGOs) which play the key role in perceiving the basic specific needs of persons with disabilities. The drawback of this process is that the NGOs are becoming quasi-government institutions and thus direct partners of the state. This is negative because the state shirks its responsibility, saying that people with disabilities have their own organisations which take care of them. On the other hand, some persons with disabilities reproach the state for teaming up with the NGOs as in practical terms this entails a dichotomy of interests. The state replies that there is the Foundation for the Financing of Disability and Humanitarian Organisations of the Republic of Slovenia (FIHO), which allocates lottery funds, and some governmental bodies working in the interest of persons with disabilities. So the vicious circle continues and things are running idle. A practical comparison with the recent past shows that, in the past fifty years, the level of governmental care increased and the awareness of persons

with disabilities in the NGOs increased even more. The future thus lies in more solidarity and respect for the identity of what is different.

LITERATURE

1. Bruce I., Harrow J., Obolenskaya P. (2007): Blind and partially sighted people's perceptions of their inclusion by family and friends. The British Journal of Visual Impairement, Vol 25(1): 68-85.
2. Douglas G., Corcoran C., Pavey S. (2007): The role of the WHO ICF as a framework to interpret barriers and to inclusion: visually impaired people's view and experiences of personal computers, The British Journal of Visual Impairement, Vol 25(1): 32-50.
3. Konvencijo o pravicah invalidov, (http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi/konvencija_o_pravicah_invalidov/)
4. World Health Organization (2001): International Classification of Functioning Disability and Health, Geneva. (http://www.who.int/classifications/icf/en/)

AUTORI

Mr Aleksandra Đurić-Zdravković, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Mr Aleksandra Grbović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Aleksandra Karovska, University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia

Dr Amela Teskeredžić, Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

Mr Andrea Fajdetić, Odsjek za oštećenja vida, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

Mr Biljana Milanović-Dobrota, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Bojan Dučić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Bojana Praštalo-Dimitrov, ŠOSO "Milan Petrović", Novi Sad

Dr Branka Eškirović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Danijela Ilić-Stošović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Darinka Šoster, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Zavod za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr Cvetko Brajović", Beograd

Mr Dejan Ilić, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Beograd

Dr Dragana Maćešić-Petrović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Fadilj Eminović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Gordana Odović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Ingrid Žolgar, University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia

Ivana Terzić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Ivona Milačić-Vidojević, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Jasmina Karić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Mr Jasna Maksimović, Učiteljski fakultet, Užice

Dr Lejla Junuzović-Žunić, Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

Mr Ljubica Isaković, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Luj Šprohar, Ministry of Health, Slovenia

Dr Majda Končar, University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia

Marija Anđelković, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Marina Arsenović-Pavlović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Marina Radić-Šestić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Medina Vantić-Tanjić, Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Dr Milena Nikolić, Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Mina Mikić, Institut za ORL i MFH KC Srbije

Dr Mira Oberman-Babić, Odsjek za oštećenja vida, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

Dr Mira Sajković, Odsjek psihosocijalne rehabilitacije odraslih slijepih osoba, Centar za odgoj i obrazovanje "Vinko Bek", Hrvatska

Dr Mira Tzvetkova-Arsova, Sofia University "St. Kliment Ohridsky", Faculty of Primary and Preschool Education, Department of Special Education, Republic of Macedonia

Mirjana Đorđević, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Mirjana Japundža-Milisavljević, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Mojca Lipec-Stopar, University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia

Dr Nada Dobrota-Davidović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Zavod za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr Cvetko Brajović", Beograd

Dr Nada Dragojević, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Nadežda Dimić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Nadežda Krstić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Nadica Jovanović-Simić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Nataša Hanak, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Nenad Glumbić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Nika Jenko, University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia

Dr Radmila Nikić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Mr Roman Rener, Geodetic Institute, Slovenia

Mr Sanja Dimoski, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Sanja Đoković, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Sanja Ostojić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Slobodan Banković, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Mr Slobodanka Antić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Mr Snežana Ilić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Snežana Nikolić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Špela Golubović, Medicinski fakultet, Novi Sad

Dr Svetlana Kaljača, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Svetlana Milošević, Škola za učenike oštećenog sluha i govora „11 maj", Jagodina

Svetlana Obradović, Keddy Pierias, Grčka

Dr Svetlana Slavnić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Mr Svetlana Višnjić, Studio №1, Beograd

Mr Tamara Kovačević, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Mr Tanja Čolić, Centar „Zaštiti me", Banja Luka, Republika Srpska, BiH

Tatjana Mentus, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Vesko Drašković, „ALFA" Univerzitet, Fakultet za menadžment u sportu, Beograd

Dr Vesna Polovina, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Mr Vesna Radovanović, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Vesna Vučinić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Dr Zamir Mrkonjić, Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

Dr Zora Jachova, University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia

Mr Zorana Jolić-Marjanović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dr Zorka Kašić, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/.36-053.2(082)
316.614-056.26/.36-053.2(082)
616.8-053.2(082)
364.64:314.624(082)

SMETNJE i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman. Deo 2 = Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment. Part 1 / priredile; edited by Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić. - Beograd = Belgrad: Univerzitet, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju = University, Faculty of Special Education and Rehabilitation. 2010 (Beograd: Štamparija Akademija). - 527 str.: graf. prikazi ; 24 cm. - (Edicija Radovi i monografije / [Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd] = Edition Papers and Monographs).

Radovi na srp. i eng. jeziku. - Tiraž 350. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Summaries.

ISBN 978-86-80113-98-2
1. up. stv. nasl. 2. Ковачевић, Јасмина [уредник] [аутор додатног текста] 3. Вучинић, Весна [уредник] [аутор додатног текста] a) Деца са посебним потребама - Образовање - Зборници b) Деца са посебним потребама - Социјализација - Зборници
COBISS.SR-ID 177448204