

UDC 159.923.5
Jelisaveta Todorović
Filozofski fakultet
Niš

ULOGA PORODICE I ŠKOLE U SOCIJALIZACIJI DECE SA SPECIFIČNIM RAZVOJNIM TEŠKOĆAMA*

Rezime

U okviru istraživačkog projekta "Psihološke osnove nastave i reforme osnovnog obrazovanja" započet je i potprojekat na temu: "Problemi u prilagođavanju dece sa specifičnim razvojnim teškoćama školskoj sredini". Cilj istraživanja je da ispita koji su činioci od značaja za socijalizaciju ove dece povezani sa problemima adaptacije na školsku sredinu.

U ovom radu izložene su neke karakteristike ovih poremećaja i njihova podela, kao i istraživanja nekih vaspitnih stavova i postupaka i njihove uloge, kao faktora rizika za psihološko sazrevanje dece. Postizanje optimalnih efekata u obrazovnom i vaspitnom radu sa ovom decom najčešće zavisi od tesne saradnje porodice, škole i stručnih službi. Zato reforma osnovnog obrazovanja treba da stvori uslove da se u nastavnom radu sa učenicima koji i inače nemaju sasvim ujednačene razvojne tokove, ostvari individualizovan pristup i primene aktuelna saznanja o metodama i načinima rada koji pospešuju ovladavanje školskim veštinama i znanjima i kod onih malobrojnih učenika koji zbog urođenih bioloških nedostataka (koji nisu posledica intelektualne ometenosti), otežano napreduju.

Key words: *specifični razvojni poremećaji, porodica, vaspitni postupci, osnovnoškolsko obrazovanje.*

Uvod u problem

Projekat "Psihološke osnove nastave i reforme osnovnog obrazovanja", razvojni, vaspitni, obrazovni i mentalno-higijenski aspekti postojećih programa i metoda i moguća projekcija buduće škole, započet je 2002. godine na Institutu za psihologiju Filozofskog fakulteta u Nišu. Ovako složena tema uslovlila je

* Rad je nastao u sklopu projekta "Psihološke osnove nastave i reforme osnovnog obrazovanja" (broj 1341) koji je finansiran od Ministarstva nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

planiranje odgovarajućih potprojekata, niz užih tema koje nisu međusobno nezavisne. Jedna od tema planiranih potprojekata je i "Rasprostranjenost negativnih pojava u ponašanju učenika osnovne škole".

Život i rad u školi stavljaju pred učenike različite zahteve u pogledu discipline, učenja i druženja, odnosa prema autoritetu, sticanju odgovornosti i razvoja sopstvene ličnosti. Savlađujući ih deca usvajaju ne samo znanja predviđena nastavnim planom i programom, već stiču socijalno vredne i poželjne osobine dragocene za uključivanje u društvenu zajednicu, ili pak razvijaju takve oblike ponašanja koji mogu biti u neskladu sa vladajućim društvenim normama. Škola svojim mnogostrukim delovanjem znatno utiče na ličnost svojih učenika. U vremenu koje dete provede u razredu sa svojim vršnjacima i predavačima odvijaju se procesi intelektualnog, emocionalnog i socijalnog sazrevanja, putem usvajanja obrazovnih sadržaja i ostvarivanja ciljeva nastavnih programa, ali i kroz kompletnu organizaciju rada škola koja može, ali i ne mora biti ustrojena na demokratskim načelima. Nezamenljiva u procesu socijalizacije učenika je i ličnost nastavnika. Nastavnik je uvek u isti mah i vaspitač, pedagoški subjekt koji uobličava ukupno biće vaspitanika.

Svi ovi činioци udruženo deluju da bi se ostvarili društveni ciljevi škole, koji nikada ne predstavljaju isključivo individualni razvoj učenika bez namere da se kroz obrazovni proces ostvare uslovi za povezivanje sa duhovnim bićem zajednice. Zbog toga nam se u ovom projektu činilo veoma važnim da obratimo pažnju na mentalno-higijenske aspekte obrazovnog i vaspitnog delovanja savremene škole kroz praćenje prisustva nekih negativnih pojava u ponašanju učenika, kao i praćenje napredovanja i prilagođavanja dece, koja zbog nekih od razvojnih problema i teškoća ne mogu da ispune obrazovne zadatke koje škola stavlja pred njih.

U okviru ovog projekta započeto je istraživanje na temu: "Problemi u prilagođavanju dece sa specifičnim razvojnim teškoćama školskoj sredini". Cilj istraživanja bio je evidencija dece sa specifičnim razvojnim teškoćama, praćenje njihove adaptacije školskoj sredini kroz praćenje njihovog sociometrijskog statusa, postojanja emocionalnih teškoća, preovladavajućih vaspitnih stavova njihovih majki, kao i prikupljanje podataka o radu psihologa i defektologa u školi na saniranju problema ove dece u školi.

Karakteristike specifičnih razvojnih teškoća

Specifične razvojne teškoće obuhvataju čitav spektar različitih problema u razvoju govora, školskih sposobnosti i motorike, a koji se javljaju rano tokom detinjstva. Njihovo oštećenje ili zaostajanje u razvoju povezani su sa biološkim sazrevanjem centralnog nervnog sistema. Te teškoće nisu posledica mentalne zaostalosti ili bilo kakvog oblika stečene moždane traume ili bolesti, edukativne zapuštenosti ili emocionalnih poremećaja. Kod velikog broja dece

sa nekim vidom razvojnih teškoća oštećene su vizuo-spacijalne sposobnosti, funkcije govora i motorne koordinacije. Obično se ovi razvojni problemi postepeno smanjuju sa uzrastom, mada izvesni deficiti mogu ostati do odraslog doba (Smiljka Popović-Deušić, 1999). Biološki uslovljen deficit ove vrste mogu da prate problemi u interpersonalnim odnosima, emocionalni problemi i problemi ponašanja. Manifestacije poremećaja govora, školskih sposobnosti i motorike na koje se odnose ove razvojne teškoće u savremenoj klasifikaciji psihičkih poremećaja dece i mladih (ICD-10)¹ ovako su razvrstane:

– Specifični razvojni poremećaji govora koji mogu biti vezani za artikulaciju glasova (izgovaranje glasova kod deteta kasni, ili je izmenjeno), razumevanje govora koje je ispod uobičajenog za uzrast (receptivni poremećaj govora) ili je bogatstvo rečnika, upotreba vremena i složenih rečenica ispod uobičajenog za uzrast, što spada u ekspresivni poremećaj govora.

– Specifični razvojni poremećaji školskih sposobnosti čitanja (čitanje je sporo, česta su izvrtnja, izostavljanja i dodavanja reči...), računanja (nemogućnost razumevanja matematičkih izraza, teškoće u izvršavanju uobičajenih računskih operacija...), razvojni ekspresivni poremećaji pisanja (nečitak rukopis, izostavljanje određenih slova) i mešoviti poremećaji školskih sposobnosti.

– Specifični razvojni poremećaji motorne funkcije (deca kasne u razvoju motornih sposobnosti sedenja, puzanja, hranjenja, hodanja, oblačenja, sporo uče da trče, vežu pertle, penju se i silaze niz stepenice, nespretni su pri finim ili velikim pokretima, ispuštaju stvari, spotiču se, udaraju o prepreke.

– Mešoviti specifični razvojni poremećaji (mešavina razvojnih poremećaja govora i jezika, školskih sposobnosti i motornog funkcionisanja).

Dete koje ispoljava neke od specifičnih razvojnih teškoća ili poremećaja otežano postiže rezultate u učenju. Potrebno mu je više vremena ne bi li dostiglo druge u njihovim sposobnostima. Ukoliko je dete inteligentnije, teže mu pada čitava situacija, jer je i samo uviđa. Razna ispitivanja i dijagnostičke procedure, dovode do toga da dete sve više pati zato što nije kao drugi. Neuspeh da se postignu odgovarajući rezultati u školi, izaziva potrebu da se neprijatne situacije izbegavaju, pa takvi učenici tragajući za okruženjem koje ih neće opterećivati ocenama i neuspehom, postepeno se sve više udaljavaju od škole ili sve više biraju društvo u kome ih neće opterećivati školski uspeh i ocene.

U školskom dobu se često javljaju udruženi emocionalni problemi i poremećaji ponašanja. Procena da ne mogu jednako uspešno kao ostala deca da savladaju školske zadatke, izaziva osećanje manje vrednosti, izbegavanje kon-

¹ Detaljnija klasifikacija ovih poremećaja prikazana je u Godišnjaku za psihologiju, godine II, broj 2, Filozofskog fakulteta u Nišu 2003. u radu "Problemi prilagođavanja učenika sa specifičnim razvojnim teškoćama školskoj sredini", koji je objavljen kao deo potprojekta "Rasprostranjenost negativnih pojava u ponašanju učenika osnovne škole".

takata sa vršnjacima i povlačenje ili nabusit i svadljiv odnos, kao jedan vid eksternalizacije problema. Poremećaji ponašanja i hiperkinetički sindrom javljaju se češće na starijem školskom uzrastu i u adolescentnom periodu. Ovi problemi dovode do lošijih samoprocena u različitim domenima predstave o sebi, povezani su sa problemima prilagođavanja i mogu doprineti napuštanju škole od strane učenika. Ukoliko dođe do toga da definitivno napuste školu, ova deca ostaju sa nekompletnim obrazovanjem ili polupismena.

Ishodi ovih poremećaja zavise najviše od težine poremećaja i pružene pomoći i reedukacije u školi i kod kuće. Porodica i škola su podjednako važne kako bi se izbegle neke neželjene propratne pojave u daljem razvoju ove dece.

Šta se preporučuje u pristupu porodici sa decom koja ispoljavaju neku od nabrojanih specifičnih razvojnih teškoća? Ono što je najvažnije je smanjiti osećanje krivice i anksioznosti u porodici informišući roditelje da ove razvojne teškoće nisu uslovljene faktorima koji potiču od same porodice. Roditelji treba da shvate da njihovo dete nije lenjo, glupo ili bezobrazno, već da ima teškoće da razume neke stvari, ili usvoji neke veštine koje se očekuju od njega u školi. Takođe, treba prihvatiti teškoće svog deteta i zahteve uskladiti sa njegovim realnim mogućnostima. Kako se deca sa ovakvim problemima razlikuju od ostale školske dece, preporučivo je pomoći im da razumeju svoj poremećaj i da ga prihvate. Veoma je važno ne narušiti samopoštovanje takve dece, nego im pomoći da ga sačuvaju ili osnaže.

Roditelji treba da prihvate detetove napore u razvoju govornih, školskih i motoričkih veština i da ga uključe u defektološki tretman (logopedski ili opšti reedukativni tretman ukoliko je poremećaj ozbiljniji). Uz to ne bi trebalo da uslovljavaju razvoj veština u kojima dete pokazuje izrazite teškoće. Što se ranije počne sa defektološkim tretmanom, a roditelji upute u mogućnosti i ograničenja koji proizilaze iz vrste poremećaja, smanjiće se mogućnosti da se isprepliću urođeni biološki nedostaci, emocionalni problemi i poremećaji ličnosti. Ipak, to nije dovoljno. Potrebno je da učitelji i nastavnici imaju osnovne informacije o ovim teškoćama, kako ne bi probleme u učenju shvatili kao lenjost i zanemari-vanje školskih obaveza.

Uslovi za optimalan razvoj i socijalizaciju dece sa ovim problemima zavise od uzajamne saradnje porodice i škole. Ukoliko njihovo delovanje nije povezano i usaglašeno, rizici za razvoj nekih poremećaja u ponašanju i prilagođavanju su daleko veći. Sada postaje jasnije zašto smo se opredelili za ovaj problem i koliko veliku ulogu ima reforma obrazovanja, koja bi trebalo da bude po meri deteta i u funkciji stvaranja uslova u školskom okruženju da se zaštiti mentalno zdravlje sve, pa i ove dece.

Vaspitanje u porodici i postizanje psiho-socijalne zrelosti deteta

Savremena porodica ima brojne funkcije, među kojima se najčešće navode reproduktivna, socijalno-zaštitna, vaspitna i ekonomska, pri čemu se u razvijenim društvima manje ističe ekonomska funkcija porodice, dok međuljudski odnosi članova porodice, njihovi modaliteti komunikacije i ciljevi sve više dobijaju na značaju.

Porodica pruža deci zaštitu, zadovoljenje potreba za emocionalnom vezanošću i ličnom afirmacijom i važenjem. Uz to ona omogućava da se potomstvo poveže sa društvenom zajednicom i kulturom, uči dete da razume svet oko sebe, štiti ga i neguje. U procesu socijalizacije roditelji imaju nezamenljivu i specifičnu ulogu. Roditeljstvo koje treba da omogući uspešnu socijalizaciju zasniva se na intimnosti sa detetom, ali i na autoritetu.

Dete na svet reaguje svojim urođenim moćima koje se vaspitanjem mogu razvijati ili suzbijati. Vaspitanje koje se ne zasniva na moćima kojima dete raspolaže, nužno se pretvara u nasilje nad njim. Rezultat uspešne primarne socijalizacije, a samim tim i procesa vaspitanja jeste zdravo dete. Porodica koja dosledno i koherentno stimuliše samostalan i svestran razvoj deteta, čini osnovu zdravog razvoja ličnosti. Naravno, razvoj i odrastanje su praćeni ponašanjima koja nose rizik. Potreba za nezavisnošću često goni dete da eksperimentiše sa stvarima koje roditelji ne dopuštaju. Javlja se potreba za isprobavanjem različitih uloga i sistema vrednosti, povećana agresivnost i radoznalost, kao i neprecizna procena rizika. Tvrdoglavost koja se ispoljava je najčešće potreba da se odbrani vlastiti identitet i nezavisnost. Povećanom riziku su izložena deca iz nekompletnih i disfunkcionalnih porodica, deca sa nekim hroničnim oboljenjem ili telesnim nedostatkom, koja umesto prave ljubavi i podrške imaju loše surrogate kroz preteranu brigu i materijalna ulaganja njihovih roditelja ili staratelja.

U okviru psihoanalitičkih studija razvoja dece, proces socijalizacije i vaspitanja uključivao je uvek izvesnu ravnotežu između zadovoljstva i fazno uvremenjenih frustracija. Ana Frojd ističe da je za najpovoljnije vaspitavanje dece potrebno izvesno zadovoljstvo, neka neizbežna razočaranja, te prikladna društvena kontrola, koja se sprovodi preko autoriteta roditelja. Roditelji nastoje da formiraju izvesne stabilne obrasce ophođenja prema deci. Oni se zasnivaju na proceni dečijeg ponašanja, kao i na osećanju prihvatanja ili neprihvatanja deteta i njegovih osobenosti. Ukoliko postupci roditelja i njihova vaspitna nastojanja nisu u skladu sa uzrasnim mogućnostima deteta ona mogu imati dejstvo kumulativne traume na detinju ličnost.

Roditelji teže da svojim relativno postojanim načinom ophođenja prema detetu, favorizuju ili eliminišu neke oblike ponašanja kod svoje dece. Pri tom postupci roditelja nisu vođeni jedino procenom o ispravnosti dečijih postupaka, već i njihovim očekivanjima i prihvatanjem, odnosno neprihvatanjem uzrasnih

osobnosti deteta. Roditelji vrše procenu kojim vaspitnim postupcima će na najbolji način ostvariti svoje vaspitne ciljeve, a da ne naruše pre svega emocionalni odnos prema detetu, tj. njihovi postupci proističu iz bazičnog osećanja prihvatanja i ljubavi ili odbacivanja i uslovne ljubavi. Osećajni deo vaspitnih postupaka u najvećoj meri odražava stavove roditelja i doprinosi u usmeravanju delovanja.

Interesovanje za ispitivanje roditeljskih stavova i vaspitnih postupaka kao i njihovih posledica za emocionalni razvoj dece veoma je staro. Kaner (Kanner) je 1935. dao prvu podelu roditeljskih stavova (K. Piorkowska-Petrović, 1990). Tokom narednih decenija ponuđene su nove klasifikacije roditeljskih postupaka, stavova, tipova nege (Roe i Siegelman, Schaefer, Shaffer, Massen, Makarovich, Ziemaska, Baumrind, Rohner...) U mnogima od njih osnovni cilj bio je da se iz mnoštva manifestacija roditeljskog pristupa izdvoji manji broj faktora, dimenzija, koji bi olakšali klasifikaciju roditeljskog ponašanja. Većina autora izdvaja dve osnovne dimenzije.

- Emocionalni ton, emocionalna toplina i prihvatanje, s jedne strane, i odbacivanje deteta, s druge.
- Autonomija nasuprot kontroli dečijeg ponašanja.

Ziemaska 1973. (prema K. Piorkowska-Petrović, 1990) posebno ističe negativnu ulogu odbacivanja, izbegavanja, preteranih zahteva i preterane zaštite dece koju roditelji svesno ili ne sprovode.

Dete koje se oseća odbačeno od svojih roditelja postaje uvređeno, ljuto i ispunjeno strahom od novih odbacivanja. Ono razvija ili odbrambenu nezavisnost ili se emotivno povlači. U ekstremnim slučajevima takvo dete postaje apatično ili emotivno slepo, ili manje tolerantno na stres, manje emotivno stabilno od dece koja su prihvaćena. Međutim dete koje prima nametljivu pažnju i slepu ljubav svojih roditelja ima pojačano zavisne potrebe i stoga je zavisnije od dece koja primaju neku "umerenu" ljubav. Izgleda da "slepa ljubav" uključuje ne samo obilje osećajnosti, već i preteranu i nametljivu kontrolu (Rohner, prema Kurburić 1996).

Ukoliko roditelj izbegava odnose sa detetom, ono postaje nesposobno za uspostavljanje trajnih emotivnih veza, nije istrajno u svojim postupcima i može biti neprijateljski nastrojeno prema svojoj sredini. Izbegavanje od strane roditelja, dok je dete u stanju potpune zavisnosti od njih, osiromašuje emotivne veze i one se gube, nestaju. Ovo otežava kasnije uspostavljanje bliskih odnosa sa drugim ljudima. Ako izbegavanje nije tako izraženo, ili postoji samo kod jednog roditelja, dete koliko-toliko prima izvesnu dozu poželjnih emocionalnih iskustava. Kod ovakvih porodica dete može da ispoljava snažnu potrebu za prihvaćenošću od strane članova raznih grupa. Ipak to nije dovoljno da bi se formirala izrazita privrženost. Potreba za zavisnošću je poremećena i dete ima problem da uspostavi bliski i topao odnos sa drugima. Iako ima potrebu da bude prihvaćeno, oseća strah od novih situacija i osoba, jer mu je osećanje sop-

stvene vrednosti nisko. Usled roditeljskog izbegavanja dete nije sposobno za istrajnost i usredsređenost u nastavi i učenju, nepoverljivo je i plašljivo, lako dolazi u sukob sa ukućanima i svojim vršnjacima. U stvari, stalno emocionalno "gladna", ova deca umesto uspostavljanja trajnog osećajnog odnosa sa nekom osobom iz svoje okoline, tragaju za novim prolaznim vezama.

Ako su roditelji prepuni neumerenih zahteva koji su preterani za dete, a zatim kritički nastrojeni i sa čestim zamerama, dete gubi poverenje u sopstvene snage. Ono postaje nesigurno, preosetljivo, često opsesivno, strepljivo, lakomisleno i podložno drugima. Takvo dete može doživeti neuspeh u školi ili imati velike teškoće u prilagođavanju. Ali, ukoliko dete ima dobre odnose sa vršnjacima i kadro je da pruži otpor roditeljima, negativni roditeljski uticaji su manji. Međutim, i dalje ostaje slaba želja za uspehom i postignućem, sklonost frustracijama i nestabilna emotivna ravnoteža. Česte poruke tipa "nemoj", kažnjavanje pokušaja osamostaljivanja i postizanja samokontrole, pogoduju razvoju motiva za izbegavanjem i potiskivanju misli i delanja koji su usmereni na postignuće. Prema M. Vinterbotom 1952 (prema Ivić i Havelka 1982) redosled zahteva i ograničenja nije nebitan. Ukoliko nikakvo učenje nije prethodilo nametanju ograničenja, ovo će verovatno doprineti da se pojavi motiv za izbegavanjem pokušaja da se bude samostalan i samokontrolisan.

Preterana zaštita ili razmaženost usporava psihosocijalno sazrevanje. Nemarnost, nepreduzumljivost, popustljivost ili ponašanje razmaženog deteta često se javljaju kod ove dece. Takvo dete je svadljivo, drsko, uobraženo, zlostavlja roditelje, sebično je i postavlja roditeljima preterane zahteve. Međutim kada je trenutno bez roditelja, takvo dete postaje nesigurno i uznemireno.

Prezaštićujući odnos prema deci i preterivanje u obezbeđivanju optimalnih uslova u njihovom okruženju dovode u adolescentnom periodu do pojave konformizma kod mladih, nedostatka ambicija, nesigurnosti i niskog samopoštovanja. Preosetljivi i anksiozni roditelji češće prezaštićuju svoju decu. Prezaštićena deca nisu nesamostalna u pogledu brige o sebi, već uglavnom nesigurna i ambivalentna prema odrastanju i osamostaljivanju. Prezaštićavanje dece značajno je uticalo na razvoj hronične anksioznosti i nesigurnosti.

Preterana usredsređenost na dete takođe, nije bezazlena po njegovo psihičko funkcionisanje. Pomno i brižno nadziranje dečijeg ponašanja i doživljavanja može izazvati preosetljivost nervnog sistema. S druge strane preterana nezainteresovanost, udaljenost od deteta ne može zadovoljiti potrebu za ljubavlju, pažnjom i naklonošću. Dete u svojim roditeljima ne oseća oslonac i uporište i u sopstvenom domu se oseća napuštenim. To osećanje usamljenosti može dovesti do potpunog ili delimičnog zastoja u razvoju viših emocija i do nesposobnosti za trajno vezivanje za drugu osobu. Na osnovu brojnih istraživanja poznato je da dete postaje agresivno i sklono ljutnji usled stava zapostavljanja ili odbacivanja od strane jednog ili oba roditelja. Hladan odnos prema detetu, izbe-

gavanje, odbacivanje ili zapostavljanje, često vodi ka maloletničkom prestupništvu.

Sasvim je moguće da roditelji čije dete ispoljava neki vid specifičnih razvojnih poremećaja, mogu u svojim vaspitnim postupcima ili preterano štiti dete ili biti preterano usredsređeni na njega, odbacujući, izbegavajući i u odnosu na mogućnosti deteta preterano zahtevni. Ukoliko u istraživanju ne pratimo i vaspitne stavove roditelja, a bavimo se pozicijom dece sa ovim problemima u grupi, u školskom odeljenju, sigurno bismo jedan izuzetno značajan činilac socijalizacije zanemarili

Uloga osnovnoškolskog obrazovanja u razvoju dece sa specifičnim razvojnim teškoćama

"Ako je obrazovanje kao postupak imanentno nužan akt kulturne zajednice, koji u samom sebi treba da nosi jedan smisao, onda taj akt ne može da ima u vidu prirodan cilj koji svaki čovek i bez tog akta može da postigne, naime najveće moguće savršenstvo čisto animalnog bića... Akt mora biti upravljen na drugu mogućnost, na stvaranje duhovnog bića u individuumu i to baš ono naročito, osobeno i jedinstveno koje je upravo pristupačno pojedinom individualitetu"

G. Keršenštajner, Teorija obrazovanja, Geca Kon 1928.

Ovako je smisao obrazovanja odredio čuveni nemački pedagog Georg Keršenštajner. Ako se osvrnemo na Sokratove stavove o ciljevima i metodama vaspitanja i obrazovanja dece i mladih, vidimo da se on poziva na mogućnost učenja po slobodnom izboru i vlastitom programu, na radoznalost i draž nepoznatog kao motiv istraživanja, učenje putem dijaloga i vrlinu kao motiv za sticanje znanja, što je u duhu savremenog pedocentrizma. Cilj učenja nije postizanje moći i vlasti nad drugima, nego postizanje vrline.

Smisao obrazovanja nije se bitno promenio do današnjeg dana. Pristupi tj. metode i obrazovni sadržaji su se menjali i prilagođavali društvu koje se razvijalo i postojećoj akumulaciji znanja. Društvene promene druge polovine dvadesetog veka donele su korenite promene u značaju koje obrazovanje ima. Osnovnoškolsko obrazovanje postaje najveća svetska aktivnost, fundament razvoja. Opšte karakteristike osnovne škole, bez obzira na specifičnosti određene države, jesu:

- demokratizacija,
- razvoj predškolskog vaspitanja,
- prodor tehnologije,
- profesionalno usavršavanje,
- snažni vanškolski uticaji.

Ova obeležja savremenog obrazovanja treba da stvore uslove da se naučna saznanja o razvojnim karakteristikama dece osnovnoškolskog uzrasta pro-

prate adekvatnim nastavnim metodama i sadržajima. Poznato je da decu ovog uzrasta karakteriše razvoj koji je često neujednačen i izmiče zacrtanim programima. Nasledni činioci doprinose da se neke organske strukture i funkcije razvijaju brže, a neke sporije. Zbog toga različita deca, prilikom polaska u školu neće biti u mogućnosti da jednako uspešno prate nastavu i usvajaju nastavne sadržaje. Iz tog razloga pedagoški pristup koji treba da pomogne detetu jeste individualizovani pristup. Da bi ova tradicionalna ideja zaista zaživela, trebalo bi da oni koji rade sa decom, pre svega učitelji, još tokom školovanja nauče nekoliko metoda obuke čitanja, pisanja, računanja, shodno uzrastu dece i kvalitetu njihovih sazajnih sposobnosti. Zbog toga je daleko poželjnije da se uči znatno manja količina gradiva, ali da se tumači na više različitih načina, kako bi se novi pojmovi što bolje približili deci i njihovom iskustvu.

Školska pravila, koja teže da ujednače decu u pogledu veština i znanja, ne prate neujednačen ritam razvoja školskih veština i sposobnosti učenja. Poznato je da mnoga deca imaju teškoće u savladavanju veštine pisanja, pogotovu ako se obučavaju na način koji im ne odgovara. Na primer, ako ih požuruju, prebacuje im se, ili listove na kojima su pisala roditelji, ili učitelji pocepaju, što dovodi u sumnju sopstvene sposobnosti. Problem nastaje zbog toga što svi mišići koji učestvuju u pisanju ne moraju da budu razvijeni kod sve dece u onoj meri u kojoj to očekuju učitelji koji pred sobom imaju određeni nastavni plan. Obično je veština pisanja kod prvaka veoma neravnomerno razvijena. Pritisak na papir je neujednačen, kao i ritam pisanja linija. Ako se pri pisanju "nameće" brzi ritam, decu ruka brzo zaboli, pa rukopis postaje još nejasniji i praćen raznim grimasama na licu koje slede mukotrno ispisivanje slova.

Nespretni rukopis, problemi sa čitanjem ili računanjem tumače se kao lenjost i nezainteresovanost. Osećanja deteta su tesno povezana sa njegovim mišićnim sklopom i manje podložna voljnoj kontroli. Tonus mišića može biti napet ili opušten i to se vidi prema mišićima lica, hodu, načinu govora i sedenja. Kada se detetu kaže s prekorom da je strašno lenjo i da roditelj ne zna šta će biti s njim, to bitno utiče na detetov doživljaj sopstvenog položaja u svetu i nemogućnosti da se taj svet savlada.

U ranijem periodu, deca sa specifičnim razvojnim teškoćama nisu pobuđivala šire interesovanje stručnjaka, jer ih i nije bilo mnogo. Deca sa pravim, napr. disleksičnim smetnjama su bila retka i teško ih je bilo identifikovati kao takve. Njihove teškoće u savladavanju školskog gradiva pripisivane su slabom vidu ili sluhu, nedovoljnoj angažovanosti, nepažnji, mentalnoj retardaciji i sl. Danas, mnoga deca imaju prilike da se upoznaju sa slovima, izvežbaju u pisanju i čitanju pre polaska u školu. To je nametnulo prestrukturiranje programa za ovakve učenike. Međutim, u potrazi za novim putevima, većim zahtevima, ubrzanjem napredovanja u školskom programu, izgubilo se iz vida da nisu sva deca bila u povoljnim okolnostima, da bi stekla pripremu za školu. Ekspresno

uvođenje i prolaženje kroz obuku čitanja i pisanja, bukvalno znači da je preskočen jedan fiziološki period njihovog razvoja. Takva deca izlaze nedovoljno opismenjena, i kao loši čitači, bez želje da nastave svoj proces obrazovanja.

Ovo se događa upravo iz razloga što se ne poštuje dovoljno individualnost dečije ličnosti. Moraju li baš svi prvaci učiti istim tempom i na isti način? Zar ne bi trebalo da postoje predvežbe zasnovane na psihomotornim potencijalima prvaka i poznavanju govorno-jezičkih zakonitosti. Recimo, u sastav postepene obuke čitanja i pisanja kod dece sa disleksijom i disgrafijom ulazi razvoj vizuelne percepcije i prostorne orijentacije, razvoj sposobnosti akustičke analize i sinteze reči i većih govornih celina, diskriminacija sličnih fonema, pravilan izgovor glasova, razvoj značenja reči, grafomotorna spretnost itd. (prema S. Vladislavljević, 1991).

Matematika zajedno sa čitanjem i pisanjem je svakodnevni vid detetove komunikacije u školi. S pojavom logičkog mišljenja dete dete uspeva da shvati šta je to broj. Prvo nad čime strepe nesigurni roditelji je da li će njihovo dete biti dovoljno inteligentno, jer se smatra da inteligencija osigurava uspeh u društvu. Zato, ako se desi da dete ne barata najbolje brojevima, roditelj se odmah uplaši. U školi se taj problem brzo identifikuje kao glupost i nerad. Drugo tumačenje otežanog računanja kod dece za dugo nije postojalo.

Prema S. Bojaninu, (1991) matematičke sposobnosti dece ranog školskog uzrasta zasnivaju se na opažaju, koji se prenosi na predstavnici nivo i tamo razrešava. Stoga razumevanje matematike u mnogome zavisi od jasnih opažaja i integrativnih moći kore velikog mozga. Nekad procesi sazrevanja, a samim tim i integracije, idu sporijim tempom. Zato svaki pedagoški postupak koji ne polazi od poznavanja problema deteta, već iz želje da se zadovolje planovi i programi u školi ne može da bude uspešan. Isti autor sugerise da, ukoliko deca imaju problema sa matematikom, treba napustiti program i primeniti vežbe koje rekonstruišu pokrete i igre iz detinjstva, koje podstiču opažanje, prepoznavanje, radovanje tim uspesima kao neku vrstu iskustvenog temelja na kome treba "zidati" matematičko znanje. To stimuliše razvoj funkcije kore mozga i psihičkih funkcija.

Ovakvoj deci je potreban drugačiji vremenski raspored, odnosno tempo i način rada u početnoj fazi učenja. Uz logopedski tretman disleksična deca se uspešno obuču u čitanju i pisanju. Ovo otežava rad u odeljenju, jer nameće potrebu grupisanja dece prema njihovoj spremnosti za opismenjavanje, drugačiju dinamiku njihove realizacije i prilagođavanje rasporeda. Ali, to nije nemoguće dostići. Potrebno je da škola bude fleksibilnija i da se ne drži kruto jednoobraznih metoda.

Zaključak

Detinjstvo i mladi školski uzrast puni su potrebe za saznavanjem nepoznatog i težnje ka novom. Osim što saznaje svet oko sebe, dete spoznaje i sebe. Ono otkriva jedan novi svet reči i zakona, novih redosleda i novih klasa predmeta koji su na neki način i ranije, takoreći oduvek bili u dečijem okruženju, a sada ih spoznaje na nov način. Upravo ta radoznalost je prirodni pokretač učenja u školi. Dete takođe otkriva da u školi postoje obaveze, očekivanja, ocene koje nekad jesu, a nekad nisu sjajne. Šta znam i mogu, koliko to vredi, šta moji roditelji očekuju, pitanja su na koja sva deca traže odgovore upravo u školi.

Problemi koji nastaju kod dece sa nekim od razvojnih poremećaja nisu vezani samo za biološki nedostatak, već i za socijalizaciju u porodičnoj i školskoj sredini. I pored odane ljubavi prema svojoj deci, roditelji mogu kroz vaspitne postupke pojačati nesamostalnost, osećanje manje vrednosti i nesigurnosti kod njih. To se obično dešava usled želje da ih zaštite i posvete im svoju punu pažnju i na neki način se iskupe pred sobom i detetom zbog neprijatnog osećanja krivice i anksioznosti. Neki roditelji nastoje da po cenu maksimalnog zalaganja nekako "doteraju" dete po meri sopstvenih nereálnih očekivanja. Tako odrastanje ove dece postaje bremenito problemima u porodici, koji kasnije s polaskom u školu postaju još neprijatniji. Škola, svojim zahtevima prilagođenim deci normalne inteligencije i sposobnosti, nameće ritam rada koji je i za njih često isforsiran i preambiciozan. Za decu sa problemima u čitanju, pisanju, računanju, takvi zahtevi su još teže dostižni. Reforma donosi fleksibilnije pristupe u zahtevima u pogledu obaveznih znanja i veština koju deca nižeg školskog uzrasta treba da usvoje, kao i u pogledu evaluacije obrazovnih ishoda. Učitelji i nastavnici koji rade u odeljenju sa ovom decom treba da budu upoznati sa prirodom njihovih problema, ali i da dopune svoje znanje novim metodama učenja veštine čitanja i pisanja i razvijanja matematičkog mišljenja. Neophodno je da se školski programi menjaju saglasno saznanjima savremene pedagoške prakse i prirodi dečijeg razvoja. Da se znatiželja i istraživački dar ne bi rasplinuli u susretu sa gradivom koje je preteško i metodama koje "sapliću" duhovni razvoj, reformisana škola treba da ponudi đacima put i način da otkriju svoje vrednosti i smernice daljeg obrazovnog napredovanja.

Ne moraju svi u isto vreme znati i raditi isto. Ono što je zaista potrebno učenicima je poverenje u sopstvene mogućnosti, razvijanje i negovanje interesovanja i proširivanje vidika u skladu sa vlastitom znatiželjom i sposobnostima. Da bi se ovi ciljevi ostvarili, neophodno je permanentno usavršavanje nastavnog osoblja koje neposredno radi sa decom, njihovo upoznavanje sa specifičnostima psihološkog razvoja dece, kao i traganje za metodama i pristupima koji će im olakšati usvajanje znanja i omogućiti im da osete da su oni nosioci inicijative u sopstvenom obrazovanju.

Literatura

1. Adler, A. (1984). *Psihologija deteta*. Beograd, Prosveta.
2. Bojanin, S. (1991) *Škola kao bolest*. Beograd, Plato.
3. Bojanin, S. (1979). *Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod*. Pančevo: GIRO "6 oktobar".
4. *Children and Mental Health*. Mental Health A Report of Surgeon General
5. Ivić, I. i Havelka, N. priredili. (1982). *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Ivković, M. (1999). *Obrazovanje u društvenom kontekstu*. Niš, Studentski kulturni centar.
7. Jovanović, N. (1998). *Razvoj škole kao vaspitnog činioca*. Zbornik radova "Zdravlje i bolesti školske dece" Filozofski fakultet u Nišu.
8. Kapor-Stanulović, N. (1985). *Psihologija roditeljstva*. Beograd, Nolit.
9. Klark, A.M. i Klark, A.D.B. (1987). *Rano iskustvo*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Keršenštajner, G. (1928). *Teorija obrazovanja*. Geca Kon.
11. Kuburić, Z. (1994). *Porodica i psihičko zdravlje dece*. Beograd, Teleološki institut.
12. Maccoby, E.& Sears, R. & Levi, n H. (1979). *Patterns of Child Rearing*. Massachusetts, Murray Research Center, Harvard University.
13. Piorkowska-Petrović, K. (1991). Jedan model za ispitivanje vaspitnih stavova roditelja, *Psihologija*, XXIV 1-2, Beograd.
14. Piorkowska-Petrović, K. (1990). *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.
15. Piorkowska-Petrović, K. (1994). *Porodica koja razvija autonomiju deteta*, Zbornik radova o autonomiji, Beograd. str. 143-155.
16. Piorkowska-Petrović, K. i Ševkušić, S. (1996). *Očekivanja roditelja i nastavnika: autonomna ili konformistička ličnost deteta*, Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, Beograd. 69-89
17. Piorkowska-Petrović K. (1991). Jedan model za ispitivanje vaspitnih stavova roditelja, *Psihologija*. 1-2, str. 170-180.
18. Popović-Deušić, S. (1999). *Problemi mentalnog zdravlja dece i adolescenata*. Beograd, Institut za mentalno zdravlje.
19. Sears R.& Maccoby E.& Levin H. (1979). *Patterns of Child Rearing*. Murray Research Centre.
20. Stjepanović-Zaharijevski, D. (1998) *Porodica i deca*, Zbornik radova "Zdravlje i bolesti školske dece" Filozofski fakultet u Nišu.
21. Tadić, N. (2000). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*. Beograd, Naučna knjiga.
22. Vladisavljević, S. (1991). *Disleksija i disgrafija*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Jelisaveta Todorović

THE ROLE OF FAMILY AND SCHOOL IN SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIFIC DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Summary

Within research project "Psychological Basis of Learning and Reform of Elementary Education" a subproject has started on the subject of: "Problems In Adaptation Of Children With Specific Developmental Difficulties In School Enviroment". The aim of research is to find out what are important factors in socialization of these children and how they are connected with problems of adapting to school environment.

In this paper some characteristics of these aberations have been presented and also classification as well as research of some educational attitudes and steps and their role as risk factors in psychological development of children. Gaining optimal efects in educational and rearing process with these children usually depends on close cooperation between the family school and professional assisstants. That is why elementary school reform should create conditions that in the process of education with pipils who do not have entirely balanced development which would allow individual approach and application of real knowledge about methods and manners which enhance school skills and knowledge even in those pupils who, because of inherent biological mishaps, not due to intelectual barriers, have problems in advancement..

Key words: specific developmental difficulties, family, rearing steps, elemetary education.

