

PREVENCIJA NEPOŽELJNIH OBLIKA PONAŠANJA KOD DJECE S OŠTEĆENJEM SLUHA

Sandra Bradarić-Šlujo

Pregledni članak

Fakultet za defektologiju
Sveučilišta u Zagrebu

UDK: 376.33

Sažetak

U radu se razmatraju slijedeći faktori prevencije nepoželjnih oblika ponašanja kod djece s oštećenjem sluha: rana komunikacija djeteta s okolinom i odgojni stavovi roditelja prema djetetu i njegovom oštećenju; individualizirani pristup defektologa svakom djetetu u procesu odgoja, obrazovanja i rehabilitacije; stimulacija socijalne interakcije i osmišljavanje slobodnog vremena; stimulacija izgradnje svijesti o sebi te humaniziranost životnog prostora u zavodskim uvjetima odgoja, obrazovanja i rehabilitacije.

1. Nepoželjni oblici ponašanja kod djece oštećena sluha

Pod nepoželjnim oblicima ponašanja smatramo ona ponašanja djeteta koja odstupaju od uobičajenih standarda ili normi koje vrijede za određeni uzrast djeteta u određenoj socijalnoj sredini, a koje ta sredina, zbog mogućih štetnih posljedica po samo dijete i/ili okolinu, smatra neprihvatljivima te koja, stoga, iziskuju poseban tretman (Bradarić-Šlujo, 1991).

Istraživanja nepoželjnih oblika ponašanja kod djece oštećena sluha (Jensema i Trybus, prema Cohen, 1980; Dierig, 1977; Gentile i McCaherty, prema Cohen, 1980; Bokelmann, prema Krüger, 1987; Meadow i Schlesinger, 1971; Pribanić, 1991; Vernon, prema Lane, 1988) pokazuju da su ta ponašanja učestalija u te djece, nego u djece bez oštećenja. Podaci o njihovoj učestalosti variraju od 16% pa sve do 44%.

Otežana komunikacija s okolinom, mogući nepovoljni stavovi roditelja prema djetetu i njegovom oštećenju, često rana institucionalizacija, nepovoljni uvjeti života u instituciji, mogući neadekvatni zahtjevi koji se u procesu odgoja, obrazovanja i rehabilitacije postavljaju pred dijete... neki su od faktora koji uvjete u kojima se dijete oštećena sluha razvija čine složenima, zbog čega postoji povećan rizik nastanka nepoželjnih oblika ponašanja, a čije je djelovanje potrebno na vrijeme spriječiti.

2. Rana komunikacija djeteta s okolinom i odgojni stavovi roditelja prema djetetu i njegovom oštećenju

Kvaliteta interakcije djeteta s oštećenjem sluha i njegovih roditelja, roditeljsko prihvaćanje djeteta i njegovog oštećenja i što propusnija komunikacija u roditeljskom domu, od presudne su važnosti za zdrav razvoj ličnosti djeteta s takvim oštećenjem.

Pružanje mogućnosti djetetu s oštećenjem sluha i njegovim, naročito čujućim, roditeljima za što raniju dvosmjernu komunikaciju, izuzetno je važno za stimulaciju svih djetetovih potencijala. Stoga je od posebnog značaja, da ne kažemo i pitanje etike, procjena sistema komunikacije najprimjerenijeg biološkim, psihološkim i socijalnim obilježjima djeteta. Stav da manualna komunikacija destimulira razvoj govora kod gluhe djece nije u dovoljnoj mjeri znanstveno argumentiran. Utjecaj manualne komunikacije na razvoj govora i usvajanje jezika kod prelingvalno gluhe dece još uvijek nije u dovoljnoj mjeri istražen. Istraživanja Markidesa (1976) te Geersa i sur. (1984) pokazala su da su u pogledu usvojenosti jezika u prednosti gluha djeca rehabilitirana oralno-auditivnim pristupom, dok je istraživanje Meserlyja i Arama (1980) pokazalo da takvu prednost tkđ. pokazuju gluha djeca čujućih roditelja rehabilitirana oralno-auditivnim pristupom (koja, dakle, sistematski ne

koriste manualnu komunikaciju).

Istraživanja Quigleya i Frisine (1961), Meadowljeve (prema Markides, 1976), Stucklessa i Bircha (1966), Vernona i Koha (1969), Vernona i Koha (prema Markides, 1976), Brasela i Quigleya (1977), provedena komparacijom gluhe djece gluhih i one čujućih roditelja, te longitudinalno istraživanje Nordenove (1981), pokazuju da su u pogledu jezičnog razvoja u prednosti ona gluha djeca koja od najranije dobi komuniciraju i manualno, odnosno, kod koje se potiče totalna komunikacija (Norden, 1961).

Kad je riječ o djeci s teškim prelingvalnim oštećenjima sluha, mi bismo se složili s autorima (Harris, 1978; Vernon, 1978; Norden, 1981) koji smatraju da dijete i njegove roditelje od najranijeg djetinjstva treba uputiti na komunikaciju koja, uz intenzivnu glasovnogovornu, uključuje i manualnu komunikaciju, odnosno na totalnu komunikaciju. Osuđujući dijete na siromaštvo prirodne geste i nerazvijen glasovni govor, odnosno, minimizirajući mogućnost njegove dvosmjerne komunikacije s okolinom, dragocjeno vrijeme i iskustva koje bi dijete moglo steći, a koja su temelj cjelokupnog njegovog daljnjeg emocionalnog, kognitivnog i socijalnog razvoja, mogu otići u nepovrat.

Neka su istraživanja (Pintner i Brunschwig te O'Connor i Simon, prema Barker, 1953; Meadow, prema Garrison i Tesch, 1978; Harris, 1978) pokazala da gluha djeca gluhih roditelja, u odnosu na gluha djecu čujućih roditelja, imaju manje teškoća lične i socijalne adaptacije, odnosno da imaju pozitivniju sliku o sebi, da je njihovo ponašanje u manjoj mjeri karakterizirano impulzivnošću te da, općenito, rjeđe ispoljavaju nepoželjne oblike ponašanja. Očito (Harris, 1978) postoji nešto u gluhih roditelja, u emocionalnoj klimi njihovih obitelji, što bi čujućim roditelji gluhe djece tek trebali naučiti. Vjerojatno se ovdje radi upravo o postojanju pretpostavki za dvosmjernu komunikaciju. Komunikacija gluhih roditelja sa svojim gluhim djetetom intenzivna je, neopterećena frustracijama zbog uzajamnog nerazumijevanja, a oštećenje svog djeteta, zbog prisustva

oštećenja u sebe samih, ovi roditelji ne doživljavaju kao prijatnu vlastitoj narcističkoj slici te ga brzo i bez teškoća prihvaćaju. Stoga gluhi roditelji gluhe djece rijetko manifestiraju stavove odbacivanja djeteta ili, što je u čujućih roditelja, naročito majki, češći slučaj, hiperprotektivne stavove, kao reaktivne formacije moralno neprihvatljivih stavova odbacivanja djeteta (Gajer-Pijacun, 1985).

Dok stavovi odbacivanja djeteta i autoritarni stavovi roditelja sa suviše visokim zahtjevima koje postavljaju pred dijete predstavljaju direktnu opasnost za izgradnju svijesti o sebi i samopoštovanje djeteta, dotle hiperprotektivni stavovi uvjetuju nastanak "naučene bespomoćnosti" (Krüger, 1987), inhibiraju razvoj samostalnosti i nezavisnosti djeteta (Erikson, prema Fulgosi, 1987) i unutarnjeg lokusa kontrole (Bodner i Johnes, 1977), a time otežavaju i proces izgradnje svijesti o sebi. Neizgrađena svijest o sebi, loša slika o sebi odnosno nisko samopoštovanje značajni su faktori nastanka nepoželjnih oblika ponašanja (Ouklender, 1978; Janakov, 1987).

Čini se da je neobično važan rani pedagoški rad s roditeljima, naročito čujućim roditeljima prelingvalno gluhe djece, u smislu njihovog osposobljavanja za što intenzivniju ranu (totalnu) komunikaciju s djetetom i savjetovanja o odgojnom ponašanju prema djetetu. Mogućim uključivanjem u psihoterapijski tretman pomoglo bi se onim roditeljima kojima je on potreban da što prije prebrode eventualno narušeno funkcioniranje svojih ličnosti (zbog stresa izazvanog spoznajom o prisustvu oštećenja sluha u djeteta) te da svojem djetetu s oštećenjem sluha pruže optimalne uvjete za zdrav razvoj.

3. Individualizirani pristup defektologa svakom djetetu u procesu njegova odgoja, obrazovanja i rehabilitacije

Maksimalno respektiranje i oživotvorenje principa individualizacije rada posebno je značajno u smislu visine zahtjeva koje

defektolog postavlja pred dijete s oštećenjem sluha. Učestali zahtjevi za izvođenjem aktivnosti koje znatno nadilaze djetetove sposobnosti frustriraju dijete, i slabe njegovu motivaciju za rad. Ako defektolog pritom reflektira djetetu sliku o njemu samome u stilu: "Ti si lijep, ti ne znaš, ti ne paziš, ti si loš đak ...", dijete će iz takvih interakcija naučiti sebe nisko cijeniti, naučit će o sebi misliti loše (kao reaktivna formacija može se javiti i nerealno visoko samopoštovanje), oblikovat će sliku o sebi kao o lošem učeniku, koja može postati generatorom novih neuspjeha u nastavnom radu. Fiksiranjem percepcija sebe kao lošeg učenika stvara se začarani krug školskog neuspjeha i niskog samopoštovanja djeteta, budući da je upravo percepcija vlastitih sposobnosti za učenje značajna determinanta školskog uspjeha i njegov je bolji prediktor nego rezultat djeteta, kako čujućeg, tako i gluhog, na testu inteligencije (Joiner, Erikson, Crittenden i Stevenson, 1969).

Stoga je potrebno zahtjeve koji se postavljaju pred dijete, a to znači sadržaje, metode i oblike rada prilagoditi sposobnostima djeteta, uspješno izvedene aktivnosti pozitivno potkrepljivati kako bi dijete doživjelo uspjeh, a neuspješno izvedene aktivnosti uglavnom ignorirati, kako u njega ne bismo često izazivali doživljaje neuspjeha.

4 . Stimulacija socijalne interakcije i osmišljavanje slobodnog vremena

Interakcija s vršnjacima važan je faktor u socijalizaciji svakog djeteta. Pozitivna interakcija s vršnjacima posebno je važna za djecu koja žive u internatima, rano odvojena od svojih obitelji, jer, iako sigurno ne u potpunosti, ali ipak djelomično, ona može zadovoljiti djetetovu potrebu za emocionalnim vezivanjem, sigurnošću i pripadanjem, odnosno, "posljedice materinskog lišavanja mogu se u velikoj mjeri predupređiti ako se djetetu koje u tome oskudijeva omogućiti dovoljno

društva njegovih vršnjaka" (Harlow i Harlow, prema Storr, 1989, str. 158). Pritom je, naravno, bitna kvaliteta, a onda i kvantiteta socijalne interakcije.

Igra je prirodno sredstvo izražavanja djeteta i dominantna aktivnost u kojoj ono ostvaruje svoje interakcije s vršnjacima. Kroz igru dijete razvija svoje potencijale. Afektivni, kognitivni i socijalni razvoj djeteta nezamislivi su bez igre (Štambak, 1986). Iglom u grupi stežu se bogata emotivna iskustva, vježbaju se vještine u sferi interpersonalnih odnosa odnosno vještine socijalne komunikacije, uče se socijalne uloge i socijalno prihvatljivo ponašanje, dijete izgrađuje svijest o sebi.

Čini se da je razvoj govora odnosno jezika tijesno povezan s razvojem igre u djeteta. Na to ukazuju neka istraživanja igre djece koja posjeduju komunikacijske hendikepe (Mogford, Lovell, Hoyle i Siddall, prema Higginbotham, Baker i Neill, 1980; Antia i Kreimeyer, 1988). Ta su istraživanja pokazala da djeca s teškoćama komunikacije pokazuju i neka odstupanja u pogledu igre u smislu nesposobnosti da adekvatno učestvuju u određenim oblicima igre koji zahtijevaju određeni komunikacijski kontekst, odnosno da pokazuju odstupanja kako u vještinama simboličke, tako i u vještinama socijalne igre. Ova su odstupanja prisutna i u igri djece s oštećenjem sluha (Bradarić-Šlujo, 1990.).

Higginbotham, Baker i Neill (1980) modificirali su originalne klasifikacije kognitivne igre Smilanskoga i socijalne participacije Partena, kako bi otklonili njihov naglasak na verbalnu komunikacijsku kompetenciju i tako ih prilagodili potrebama procjene razvoja nivoa socijalne participacije i kognitivne igre djece s oštećenjem sluha. Radi potpunijeg uvida u socijalnu participaciju djeteta, opisane su i kategorije neigrovnih aktivnosti. Budući da ove klasifikacije smatramo vrijednima u okviru defektološke dijagnostike i tretmana ponašanja djece s oštećenjem sluha, prikazat ćemo ih u ovom radu (tablice 1, 2 i 3).

KLASIFIKACIJA SOCIJALNE PARTICIPACIJE tablica 1

Definicija kategorije	Primjeri ponašanja	Karakteristike
<p>1. INDIVIDUALNA IGRA Dijete se igra samo i nezavisno, s materijalima drugačijim od druge djece u blizini. Socijalni kontakt se ne pojavljuje, dijete se ne nastoji približiti drugoj djeci. Aktivno se uključuje u aktivnosti bez obzira na aktivnosti druge djece.</p>	<p>1. (Funkcionalna igra) Repetitivne fizičke aktivnosti: trčanje, skakanje, igra s vodom, pijeskom, glinom, 2. (Konstruktivna igra) Građenje iz različitih materijala - pijesak, glina, kocke, voda 3. (Dramatska igra) Stvaranje imaginarnih situacija, imaginativna igra s objektima ili bez njih. Igranje uloga s lutkama ili zamišljenim prijateljima.</p>	<p>1. Izostaje socijalni kontakt 2. Aktivnost je usmjerena i nezavisna 3. Materijali se koriste na nezavisan način 4. Prisutni su svi stupnjevi kognitivne igre</p>
<p>2. PARALELNA IGRA Dijete se igra nezavisno, ali ga izabrana aktivnost dovodi među drugu djecu. Igra se sa sličnim materijalima ili se uključuje u slične aktivnosti kao i vršnjaci. Ne pokušava utjecati na ponašanje grupe ili ga modificirati. Igra se prije uz drugu djecu nego s njima.</p>	<p>1. (Funkcionalna igra) Repetitivne fizičke aktivnosti: trčanje, skakanje, prskanje vode, nesvrhovita igra s pijeskom, glinom 2. (Konstruktivna igra) Građenje iz različitih materijala: kocke, glina, voda, pijesak 3. (Dramatska igra) Stvaranje imaginarnih situacija. Imaginativna igra sa ili bez objekata. Igranje uloga s lutkom ili zamišljenim prijateljem.</p>	<p>1. Socijalni kontakt je minimalan 2. Aktivnost je usmjerena i nezavisna, ali slična onoj u grupi vršnjaka u blizini 3. Materijali su slični onima koje koriste vršnjaci 4. Zastupljeni su svi stupnjevi kognitivne igre</p>
<p>3. ASOCIJATIVNA IGRA Dijete se igra s drugom djecom. Ono može pokušati modificirati, ohrabriti ili onemogućiti igru drugih. Svoje interese ne podređuje interesima grupe. Igra nije usmjerena postizavanju materijalnog cilja ili stvaranju materijalnog efekta.</p>	<p>1. (Funkcionalna igra) Fizičke aktivnosti: guranje, trčanje, kotrljanje, "lovice" nesvrhovita igra s materijalima. 2. (Konstruktivna igra) Građenje iz različitih materijala. Posuđivanje i razmjena materijala 3. (Dramatska igra) Igranje uloga u stvarnim ili zamišljenim situacijama bez diferencijacije uloga i planiranja akcije.</p>	<p>1. Dominira socijalni kontakt 2. Druženje je naglašeno bez kooperacije ili diferencijacija uloga 3. Materijali se koriste za održavanje i poticanje kontakata s vršnjacima 4. Zastupljeni su svi stupnjevi kognitivne igre</p>
<p>4. KOOPERATIVNA IGRA Dijete se igra u grupi organiziranoj za postizanje zajedničkog cilja. Uloge mogu i ne moraju biti diferencirane. Dijete ispoljava pojačanu svijest o ponašanju drugova - pokušava primjereno odgovoriti na akcije ili percipirana očekivanja drugova u igri.</p>	<p>1. (Konstruktivna igra) Upotreba interakcijskog materijala: igre loptom, organizirano građenje objekata 2. (Dramatska igra) Organizirane igre mašte: igranje uloga u stvarnim ili zamišljenim situacijama</p>	<p>1. Socijalna interakcija dominira i usmjerena je postizavanju zajedničkog cilja ili dramskoj igri 2. Materijali se koriste za realizaciju igrovne teme, definiranje uloge ili služe kao sredstva za postizanje cilja 3. Nije zastupljena funkcionalna igra.</p>

KLASIFIKACIJA KOGNITIVNE IGRE

tablica 2

Definicija kategorije	Primjeri ponašanja	Karakteristike
<p>1. FUNKCIONALNA IGRA</p> <p>Igra se sastoji od jednostavnih muskularnih aktivnosti. Dijete manipulira objektima, ponavlja svoje aktivnosti ili imitira aktivnosti drugih. Igra nema očiglednu svrhu i nedostaje joj simbolički sadržaj.</p>	<p>1. (Individualna igra)</p> <p>Nezavisne, nesocijalne aktivnosti: trčanje, skakanje, nesvrhovita igra s materijalima.</p> <p>2. (Paralelna igra)</p> <p>Nezavisne aktivnosti u okviru grupe.</p> <p>Nesvrhovita igra s materijalima.</p> <p>3. (Asocijativna igra)</p> <p>Interakcijske grupne aktivnosti: guranje, trčanje, kotrljanje, "lovice", nesvrhovita igra s materijalima.</p>	<p>1. Igra nema simbolički sadržaj</p> <p>2. Aktivnost je neorganizirana i nedostaje joj tematska struktura</p> <p>3. Istražuju se materijali ili se njima nesvrhovito manipulira</p> <p>4. Osim kooperacije, prisutni su svi stupnjevi socijalne participacije</p>
<p>2. KONSTRUKTIVNA IGRA</p> <p>Dijete svrhovito manipulira materijalima. Igra je tematska i usmjerena k određenom objektu. Dijete je dulje vrijeme skoncentrirano na igrovnu aktivnost. Materijali se koriste za stvaranje struktura koje ostaju i nakon što je igra završila.</p>	<p>1. (Individualna igra)</p> <p>Nezavisne, nesocijalne aktivnosti; građenje iz različitih materijala, puzzli ...</p> <p>2. (Paralelna igra)</p> <p>Nezavisne aktivnosti u okviru grupe: građenje iz materijala sličnih onima koje koriste druga djeca u blizini.</p> <p>3. (Asocijativna igra)</p> <p>Grupne aktivnosti: dijete daje, uzima, razmjenjuje materijale</p> <p>4. (Kooperativna igra)</p> <p>Organizirane grupne aktivnosti: igre loptom, gradnja objekata uz organizirani napor grupe.</p>	<p>1. Simbolički sadržaj nije očigledan.</p> <p>2. Igra je tematska i usmjerena k cilju.</p> <p>3. Materijali se koriste za organiziranje aktivnosti.</p> <p>4. Prisutni su svi stupnjevi socijalne participacije.</p>
<p>3. DRAMATSKA IGRA</p> <p>Igra je očigledno simbolička. Dijete svrhovito prilagođuje materijale na način da mijenja njihovu stvarnu funkciju. Kreiraju se imaginarne situacije koje mogu zadovoljiti djetetove želje i potrebe.</p>	<p>1. (Individualna igra)</p> <p>Nezavisne, nesocijalne aktivnosti: igra mašte uz upotrebu materijala. Igranje uloga s lutkom ili zamišljenim prijateljem.</p> <p>2. (Paralelna igra)</p> <p>Samostalne aktivnosti u okviru grupe, iste ili slične kao i kod individualne igre, ali se aktivnosti javljaju u neinterakcijskoj strukturi grupe.</p> <p>3. (Asocijativna igra)</p> <p>Interakcijske grupne aktivnosti. Uključivanje u sociodramatske ili igre ili igre mašte, bez diferencijacije uloga ili plana akcije.</p> <p>4. (Kooperativna igra)</p> <p>Organizirane grupne aktivnosti. Igranje uloga iz socijalnih, svakodnevnih ili fantastičnih situacija.</p>	<p>1. Simbolički sadržaj igre je očigledan</p> <p>2. Igra je organizirana, tematska, nije prozaična</p> <p>3. Stvarna funkcija igrovnog materijala je transformirana</p> <p>4. Prisutni su svi stupnjevi socijalne participacije.</p>

KLASIFIKACIJA NEIGROVNIH AKTIVNOSTI

tablica 3

Definicija kategorije	Primjeri ponašanja	Karakteristike
1. NESVRHOVITE AKTIVNOSTI Dijete se očito ne igra ili je zaokupljeno izvođenjem repetitivnih, besciljnih, nevažnih aktivnosti ili ne radi ništa.	1. Besciljno lutanje 2. Buljenje 3. Sisanje palca, stereotipije 4. Izostanak bilo kakve aktivnosti	1. Dijete nije ničim zaokupljeno. Ispoljava minimalnu ili nikakvu aktivnost. 2. Interakcija je rijetka i kratkotrajna. 3. Korištenje objekata je minimalno.
2. PROMATRAČKE AKTIVNOSTI Dijete aktivno promatra igru ostalih, ali se u nju ne pokušava uključiti. Može biti vrlo blizu grupe kako bi moglo promatrati što se zbiva.	1. Promatranje aktivnosti drugih 2. Praćenje grupe (dijete ide za vršnjacima)	1. Ponašanje karakterizira pažljivo promatranje uz isključenje drugih aktivnosti. 2. Komunikacija odnosno interakcija izostaje 3. Interakcija s objektima je rijetka i neintencionalna
3. OSTALE NEIGROVNE AKTIVNOSTI Dijete učestvuje u aktivnostima u kojima je značenje akcije konzistentno s primarnom svrhom ponašanja. Te aktivnosti mogu biti očigledno usmjerene k određenom cilju, mogu biti rukovođene od strane nastavnika. U najvećem broju slučajeva dijete se nastoji prilagoditi vanjskim okolnostima.	1. Hranjenje, higijena, čišćenje, pospremanje, traženje predmeta 2. Interakcija s nastavnicima, komunikacije s drugima u vezi neigrovni aktivnosti 3. Fizički napadi, svađanje, plakanje, vrištanje 4. Gledanje televizije, slušanje glazbe i priča	1. Aktivnosti su ekstrinzično motivirane ili usmjerene k postizavanju određenog cilja 2. Primarna svrha aktivnosti je očigledna 3. Objekti se koriste na prozaičan način (u skladu s primarnom funkcijom)

Obzirom da je socijalna interakcija toliko važna za cjelokupnu socijalizaciju ali i individualizaciju djeteta, s jedne strane, a, s druge strane, djeca s oštećenjem sluha u igrovni interakcijama s vršnjacima pokazuju određene deficite, potrebno je više pažnje posvetiti kreiranju programa za razvoj njihove socijalne interakcije odnosno participacije u igri.

Ovaj je problem povezan i s problemom kvalitetnog osmišljavanja slobodnog vremena djece s oštećenjem sluha. Nedopustivo je dozvoliti da dijete dragocjeno vrijeme i energiju za stimulaciju vlastitog razvoja u slobodnom vremenu "troši" potpuno nesvrhovito. Ne samo da se time smanjuju mogućnosti za optimalan razvoj djetetovih potencijala nego, u interakciji s drugim faktorima, ova pojava može stimulirati i javljanje i učvršćivanje nepoželjnih oblika ponašanja. Međutim, sva djeca, a čini se da je među djecom s oštećenjem sluha to učestalija

pojava, nisu u stanju da si sama osmisle slobodno vrijeme, bilo zbog nedovoljnog iskustva i oskudnih spoznaja o svijetu koji ih okružuje, teškoća u ostvarivanju interakcija ili nepovoljnih materijalnih uvjeta. Upravo je u kompetenciji defektologa da svojim znanjem, pedagoškom intuicijom i kreativnošću pomogne takvoj djeci. Potrebno je ponuditi im takve sadržaje u slobodnom vremenu koji će estimulirati njihove interakcije s vršnjacima, ili barem individualnu i paralelnu igru ukoliko nisu raspoložena za igru s vršnjacima. Igre u kojima se njeguju dodir, pokret i suradnja i u kojima dominira fizička aktivnost, pogodne su i za kanaliziranje agresivnosti (Bastašić, 1988). Uz organizacijsku pomoć u realizaciji različitih asocijativnih i kooperativnih igara, dok djeca ne nauče sama se organizirati, potrebno je ponuditi im izbor atraktivnih igraćaka koje će stimulirati njihove interakcije. Kako bi se u djece

razvila odgovornost prema njihovom zajedničkom vlasništvu - igračkama, poželjno je odrediti dežurstva učenika koji bi vodili računa o njihovom zaduživanju, kao i procedure negativnog potkrepljivanja neodgovornog ponašanja djece. Na taj bi način ona vjerojatno brzo naučila odgovorno se odnositi prema predmetima koji im predstavljaju izvor zadovoljstva.

Vrlo je efikasno i organiziranje slobodnih aktivnosti učenika: sportske, likovne, dramske, ritmičke ... sekcija te bi i tom načinu osmišljavanja slobodnog vremena učenika trebalo posvetiti punu pažnju.

Provođenje slobodnog vremena pred TV ekranom ima svojih pozitivnih efekata, ali trebavoditi računa o "filmskom repertoaru". Često nekritičko izlaganje djece utjecaju filmova u kojima dominira nasilje, u interakciji s drugim faktorima, može djelovati kao pozitivno potkrepljenje agresivnog ponašanja u djece. Ovo je ujedno primjer kojim možemo ilustrirati važnost poklanjanja pažnje defektologa otklanjanju svih onih situacija koje mogu imati karakter pozitivnih potkrepljenja nepoželjnih ponašanja djece s oštećenjem sluha.

Osposobljavanje djece s oštećenjem sluha za samostalno osmišljavanje slobodnog vremena, naročito u zavodskim uvjetima odgoja, obrazovanja i rehabilitacije, ima posebno značenje ako se prisjetimo činjenice da djeca s oštećenjem sluha sporije i teže socijalno sazrijevaju te da naročito internatski uvjeti života imaju negativan efekat na socijalnu zrelost te djece, ne koliko na samostalnost u smislu aktivnosti samozbrinjavanja, koliko na samostalnost u smislu samoodređenja (Jussen, 1973; Ljubešić, 1975), koja upravo do izražaja najviše dolazi u slobodnom vremenu.

5. Stimulacija izgradnje svijesti o sebi

Svijest (pojam) o sebi sistem je svih percepcija o sebi i vrijednosti u vezi sa sobom, odnosno subjektivni doživljaj pojedinca o tome kakva je ličnost (Fulgosi, 1987). Svijest o svom tijelu temeljni je doživljaj sebe (Brown i Van Riper,

1966; Ouklender, 1978; Čordić i Bojanin, 1981; Hrnjica, 1982). Doživljaj svog tijela uključuje tjelesne osjete, predodžbu ili shemu tijela i vrednovanje vlastitog tijela odnosno njegovih dijelova (Janakov, 1987). Svijest o svojim sposobnostima i ograničenjima, načinu na koji osjećamo, opažamo i mislimo, o našim stavovima, interesima i sistemima vrijednosti također su dio svijesti o sebi. Osobe koje su nam bliske, kao i vlastiti predmeti tkđ. su dio doživljavanja vlastite ličnosti.

Svijest o sebi izgrađuje se kroz komunikaciju odnosno socijalnu interakciju, drugim riječima, ona je socijalno uvjetovan fenomen. Značajno je da što je broj veza pojedinca s drugima manji, osoba je u većoj mjeri zavisna od njih, a svijest odnosno slika o sebi pod većim je utjecajem drugih. Osoba sa širim krugom komunikacije samostalnija je i pod manjim je utjecajem drugih (Janakov, 1987).. Govor ima značajnu ulogu u razvoju i mijenjanju svijesti o sebi, on pomaže u sistematizaciji i uopćavanju socijalnih iskustava (Mead, prema Garrison i Tesch, 1978; Vigotski, prema Janakov, 1987). Simbolizacija vlastitih emotivnih stanja, frustracija i unutarnjih konflikata moćno je oruđe u očuvanju integriteta ličnosti (Brown i Van Riper, 1966). "Napor da osoba izrazi sebe, uvjet je razvoja samosvijesti ... od prilika, mogućnosti i sredstava za izražavanje zavisi kako će pojedinac doživljavati sebe, kakva će biti njegova samosvijest" (Janakov, 1987, str. 102).

Nizak nivo jezičnog razvoja, oskudnost interakcijskih iskustava te iskustva negativnog feed-backa iz interakcija djece s oštećenjem sluha s njihovom roditeljima, nastavnicima i drugim za njih značajnim osobama, negativno se, čini se, održavaju na izgradnju svijesti o sebi, odnosno samopoštovanja u te djece (Brunschwig, prema Barker, 1953; Myklebust, 1964; Craig, prema Garrison i Tesch, 1978; Meadow, prema Garrison i Tesch, 1978). Uslijed prenaglašene orijentacije prema "normalnosti", odnosno nastojanja da zadovolji očekivanja okoline (u prvom redu, roditelja i nastavnika) da budu što "normalnija", što

nepadljivija, posebne teškoće u izgradnji identiteta mogu imati nagluha djeca (Ding, 1981; Bradarić-Šlujo, 1991). Stoga je poseban problem u ove djece prihvaćanje vlastitog oštećenja i ograničenja koje im ono nameće.

Zbog svega navedenog potrebno je razvijati takve rehabilitacijske programe koji će pospješiti kontakt gluhog odnosno nagluhog djeteta sa svojim unutrašnjim bićem, koji će mu omogućiti da bolje upозна sebe, počevši od vlastitog tijela, mogućnosti koje mu ono pruža i ograničenja koje mu ono nameće, preko vlastitih psihičkih procesa - svijesti o vlastitim emotivnim stanjima, željama, potrebama, konfliktima, interesima, vrijednostima. Treba mu pomoći da ih nauči prepoznati, razumjeti i izraziti (Claussen, prema Ding, 1981).

6. Humaniziranost životnog prostora u zavodskim uvjetima odgoja, obrazovanja i rehabilitacije

U pogledu prevencije nepoželjnih oblika ponašanja ovaj nam se faktor, na prvi pogled, može učiniti relativno beznačajnim. Međutim, ukoliko se prisjetimo da dijete duge godine tako osjetljivog perioda svog života kao što je djetinjstvo provodi bez neposrednog doživljaja topline, ljubavi, sigurnosti i zaštite koje bi mu moglo pružiti okrilje roditeljskog doma, tada će nam možda biti jasniji zahtjev da se djetetu koje živi u zavodu stvori takav ambijent koji će mu svojom toplinom, intimnošću i pečatom vlastite djetetove individualnosti barem donekle omogućiti da prostor u kojem živi doista doživljava kao svoj dom. Pritom, u prvom redu, mislimo na humaniziranost i intimnost prostora spavaonica. U zavodskim bi uvjetima bilo optimalno da spavaonice sadrže po pet postelja. S interakcijskog je stanovišta taj broj optimalan stoga što grupa od 5 članova još uvijek nema formalnu (hijerarijsku) strukturu, karakterizira je lakoća uspostavljanja emocionalnih kontakata među članovima grupe, omogućava dovoljno raznolikost stimulaciju i dovoljno prilika za participaciju svih članova grupe te tako, s

emocionalnog stanovišta, najefikasnije funkcionira (Brown i Van Riper, 1966). Ukrašavanjem "svog" dijela takvog prostora svojim likovnim radovima, predmetima koji za njega imaju emocionalnu vrijednost i slično, svako bi dijete na taj način moglo tom prostoru dati pečat vlastite individualnosti. Smatramo da bi takav humanizirani, intimni prostor dječjih spavaonica pospješivao proces individuacije djeteta s oštećenjem sluha s jedne strane, a s druge bi se strane vjerojatno pozitivno odrazio i na socijalne interakcije djece. Time bi se, opet u interakciji s drugim faktorima prevencije, vjerojatno smanjila vjerojatnost pojave nepoželjnih oblika ponašanja u djece.

Osim o humaniziranosti prostora spavaonica, željeli bismo reći nekoliko riječi i o humaniziranosti prostora dječjeg igrališta, kao tkd., značajnom faktoru prevencije nepoželjnih ponašanja. Pod sintagmom "humaniziranost prostora dječjeg igrališta" mislimo na takvo funkcionalno i estetsko uređenje igrališta koje bi djeci pružilo raznovrsnost sadržaja za bavljenje sportskim i rekreativnim aktivnostima na otvorenom prostoru, a koja bi ih raznovrsnost maksimalno stimulirala na zadovoljavanje svoje potrebe za kretanjem, odnosno fizičkom aktivnošću na socijalno prihvatljive načine. Time bi se stimulirao daljnji razvoj socijalne interakcije, izgradnje svijesti o svom tijelu kao i svijesti o sebi u cjelini. Takvo bi igralište svakako trebalo imati betonski dio namijenjen sportskim igrama, dovoljno veliku travnatu površinu, pješčanik i takve penjaljke od drveta i metala koje bi djeci predstavljale izazov, problem koji se na različite načine može riješiti, i na taj način intenzivno stimulirale razvoj njihovih kognitivnih, motoričkih sposobnosti i mašte. Nije potrebno naglašavati značaj koji igrališta s bogatom raznovrsnošću sadržaja koje nudi ima za kanaliziranje agresivnosti i hiperaktivnosti djece s tim nepoželjnim oblicima ponašanja, odnosno za stimulaciju aktivnosti pasivne djece s oštećenjem sluha.

LITERATURA

1. ANTIA, SH. i K. KREIMEYER: Maintenance of Positive Peer Interaction in Preschool Hearing-Impaired Children. *The Volta Review*, Vol. 90, No. 7, Dec. 1988, p.325-339.
2. BARKER, R.: Adjustment to Physical Handicap and Illness: A Survey of Social Psychology of Physique and Disability. Social Science Research Council, New York, 1953.
3. BASTAŠIĆ, Z.: Lutka ima i srce i pamet. Školska knjiga, Zagreb, 1988.
4. BODNER, B.A. i J. JOHNS: Personality and Hearing-Impairment: A Study in Locus of Control. *The Volta Review*, Vol. 79, No. 6, October-November 1977, p.362-373.
5. BRADARIĆ-ŠLUJO, S.: Evaluacija efikasnosti defektološkog programa za otklanjanje agresivnog ponašanja kod nagluhe djece. Neobjavljen magistrarski rad. Fakultet za defektologiju, Zagreb, 1990.
6. BRADARIĆ-ŠLUJO, S.: Nepoželjni oblici ponašanja kod djece s oštećenjem sluha. *Defektologija*, Vol. 27, br. 2, 1991.
7. BRASEL, K.E. i S.P. QUIGLEY: Influence of Certain Language and Communication Environments in Early Childhood on the Development of Language in Deaf Individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 20, No. 1, March 1977, p.95-108.
8. BROWN, CH.T. i CH.VAN RIPER: *Speech and Man*. Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1966.
9. COHEN, B.K.: Emotionally Disturbed Hearing-Impaired Children: A Review of the literature. *American Annals of the Deaf*, December 1980, Vol. 125, No. 9, p.1040-1049.
10. ČORDIĆ, A. i S. BOJANIN: Opšta defektološka dijagnostika. Privredni pregled, Beograd, 1981.
11. DIERIG, J.: Psychagogik bei Horgeschadigten: Ansätze zur Rehabilitation horgeschedigter Kinder und Jugendlicher. Julius Groos Verlag, H, Heidelberg, 1977.
12. DING, H.: Bemerkungen zum Erziehungsziel Ich-Identität. *Horgeschedigten-Padagogik*, N.6, 1981, S.319-327.
13. FULGOSI, A.: Psihologija ličnosti. Teorije i istraživanja. Školska knjiga, Zagreb, 1981.
14. GAJER-PIJACUN, Đ: Psihički poremećaji djece i omladine. Zavod grada Zagreba za socijalni rad, Zagreb, 1985.
15. GARRISON, W.M. i S. TESCH: Self Concept and Deafness. A Review of Research Literature. *The Volta Review*, Vol. 80, No.7, Dec. 1978, p.457-467.
16. GEERS, A., MOOG, J., B. SCHICK: Acquisition of spoken and Signed English by Profoundly Deaf Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol. 49, Nov. 1984, p.378-388.
17. HARRIS, R.I.: The Relationship of Impulse Control to Parent Hearing Status, Manual Communication and Academic Achievement in Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, Vol. 123, no.1, 1978, p.52-68.
18. HIGGINBOTHAM, D.J, BAKER, B.M. i R.D. NEILL: Assessing the Social Participation and Cognitive Play Abilities of Hearing- Impaired Preschoolers. *The Volta Review*, Vol. 82, No.5, Sept. 1980, p.261-271.
19. HRNJICA, S.: Zrelost ličnosti. Zavod na udžbenike i nastavna sredstva. Beograd, 1982.
20. JANAKOV, B.: Psihologija samosvesti. Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije, 1987.

21. JOINER, L.M., ERICKSON, E.L., CRITTENDEN, J.B. i V.M. STEVENSON: Predicting the Academic Achievement of the Acoustically-Impaired Using Intelligence and Self Concept of Academic Ability. *Journal of Special Education*, 1969, No. 3, p.425-431.
22. JUSSEN, H.: *Schwerhörige und ihre Rehabilitation*. Sonderpädagogik 2. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1973.
23. KRÜGER, M.: *Psychologie der Gehörlosen und Schwerhörigen*. Handbuch der heilpädagogische Psychologie. Hrsg. von Jörg Fengler und Gerd Jansen. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1987.
24. LANE, H.: Is there a Psychology of the Deaf? *Exceptional Children*, 1988, Vol. 55, No.1, p.7-19.
25. LJUBEŠIĆ, M.: Komparativno istraživanje socijalne zrelosti gluhe djece i djece koja čuju, u dobi od 6-8 godina. *Defektologija*, br. 2, 1975, str. 11-19.
26. MARKIDES, A: Comparative Linguistic Proficiencies of Deaf Children Taught by Two Different Methods of Instruction - Manual Versus Oral. *The Teacher of the Deaf*, Vol. 74, No. 439, Sept. 1976, p.307-347.
27. MEADOW, K.P. i H.S. SCHLESINGER: The Prevalence of Behavioral Problems in a Population of Deaf School Children. *American Annals of the Deaf*, June 1971, Vol. 16, No.3.
28. MESSERLY, C.L. i D.M. ARAM: Academic Achievement of Hearing- Impaired Students of Hearing Parents and of Hearing-Impaired Parents: Another Look. *The Volta Review*, Vol. 82, No. 1, Jan. 1980, p.25-32.
29. MYKLEBUST, H.R.: *Psychology of Deafness*. Grune and Stratton Inc. New York and London, 1966.
30. NORDEN, K.: Learning Process and Process and Personality Development in Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, Vol. 126, No. 4, June 1981, p.404-411.
31. OUKLENDER, V.: *Prozori u svet naše dece*. Nolit, Beograd, 1988.
32. PRIBANIĆ, LJ.: Struktura komponenata promjena pasivnog ponašanja djeteta s oštećenjem sluha s utjecajnim teškoćama u razvoju pod utjecajem defektološkog rehabilitacijskog programa. *Defektologija*, 1990, Vol. 26, br. 2, str. 105-119.
33. QUIGLEY, S.P. i D.R. FRISINA: Institutionalization and Psychoeducational Development of Deaf Children. *CEC Research Monograph, Series, A., No. 3*, Washington, D.C., 1961.
34. STORR, E.: *Ljudska agresivnost*. Nolit, Beograd, 1989.
35. STUCKLESS, E.R. i J.W. BIRCH: The Influence of Early Manual Communication on the Linguistic Development of Deaf Children. *American Annals of Deaf*, 1966, No. 111, p.452-460.
36. ŠTAMBAK: *Svako dete može da uči*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1986.
37. VERNON, M.: *Psychological Aspects of Deafness*. *Hearing Rehabilitation Quarterly*, 1978, Vol. 3, No. 4.
38. VERNON, M. i S.D. KOH: Early Manual Communication and Deaf Children's Achievement. *American Annals of the Deaf*, 1969, No. 115, p.529-536.

SOME FACTORS FOR THE PREVENTION OF UNDESIRED WAYS OF BEHAVIOUR IN CHILDREN WITH HEARING DISTURBANCES

Summary

This paper discusses further factors for prevention of undesired ways of behaviour in children with disturbed hearing: early communication between child and environment and educational parental attitudes toward the child and it's impairment; individualized defectological approach to each child in the educational and rehabilitation process; stimulation of social interaction and giving meaning to the free time; stimulation of selfawareness and development of human life space in the institucional conditions of education and rehabilitation.

Key words: children, hearing impairment, prevention, undesired ways of behaviour.