

## МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ИНТЕЛЕКТУАЛНО ОМЕТЕНЕ ДЈЕЦЕ – ПОДУЧАВАЊЕ МУЗИКОМ

**Ведрана Марковић<sup>1</sup>**

Музичка академија Цетиње

**Чедо Вељић<sup>2</sup>**

Филозофски факултет Никшић,  
Факултет политичких наука Подгорица

Инклузивно образовање је већ неколико година актуелно у црногорским основним школама. У редовна одјељења су укључена дјеца са различитим тешкоћама у развоју: сензорним, тјелесним или интелектуалним. И поред снажне подршке коју инклузија има у педагошким, дефектолошким и ширим друштвеним круговима, одређен број дјеце са тешкоћама у развоју и даље се, према прејорници комисија за категоризацију, школује у Центру за школовање и осјобљавање „1.Јун“. То је успанова специјализоване интернационалне институције, намијењене васпитању, образовању и професионалном осјобљавању интелектуално ометене дјеце из цијеле Црне Горе.

Посебно нас је занимао процес музичког васпитања и образовања наведене институције дјеце у овој успанови, као и значај који бављење музичким активностима има у живој интелектуално ометеној дјети. У сарадњи са професором музичке културе, учитељима и учитељицама, тешколозима зајосленим у овој успанови, сировели смо једно микро истраживање, са циљем да успановимо колико је музичко васпитање и образовање присутно у живој интелектуално ометеној дјети, да дођемо до конкретних приједлога шта треба урадити како би настава музике била у корак са најновијим научним истраживањима, што сврсисходнија и у функцији побољшања осјобности и вјештина интелектуално ометеној дјети.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: интелектуално ометено дијете, васпитавање и подучавање музиком, ђевање ђесама по слуху

---

1 e-mail: [vedrana.mark@t-com.me](mailto:vedrana.mark@t-com.me)

2 e-mail: [cedo.veljic@gmail.com](mailto:cedo.veljic@gmail.com)

Циљеви и задаци наставе предмета *Музичка култура* за дјецу ометену у развоју исти су као и за дјецу опште популације, али су приступи, методски поступци, наставни планови и програми, као и временско трајање школског часа специфични и разликују се од оних који се примјењују у раду са дјецом опште популације. Управо због тих специфичности нашу пажњу је привукла настава музичке културе са дјецом која су интелектуално ометена у развоју.

У Центру за школовање и оспособљавање „1.Јун“ се васпитавају, школују и професионално оспособљавају категорије лако и умјерено интелектуално ометених ученика, као и ученика са Дауновим синдромом. Важно је рећи да професори *Музичке културе* – дипломирани музичари, у току стицања свог академског образовања нијесу у прилици да стекну било каква знања из области дефектологије, методике васпитно-образовног рада са дјецом ометеном у развоју или инклузивног образовања. Зато сва потребна знања из наведених области стичу сами, консултујући стручну литературу и колеге дефектологе.

### **1. Значај и улога музике у животу дјетета са интелектуалном ометеношћу**

Улога музике у животу сваког дјетета, па тако и дјетета са интелектуалном ометеношћу, је изузетно велика. Прије свега, она код дјетета побуђује смисао за лијепо, буди различита осјећања и расположења, чини га радоснијим, узвишенијим, племенитијим; повезује га са природом и друштвом, помаже у раду, одмор и игру чини пријатнијим.

По општем држању дјетета можемо примијетити да ли је и какве реакције код дјетета изазвала одређена музика. Ако му се музика допала, дијете је добро расположено и показује интерес за њу, а ако је музика грубо наметнута, дијете је пасивно и дјелује уморно. Ова реакција може настати и као посљедица премалог контакта са музиком у току претходног школовања дјетета или у његовом породичном окружењу. Наставник мора бити спреман на то да се можда нико до тада није потрудио да код дјетета развије интерес за музику, па ће, последице правилног утицаја наставника, дијете реаговати сасвим другачије при поновном сусрету са истом музиком. Музички укус који треба да се формира код дјетета, као и његов однос према музици, зависи од више чиниоца, од којих су најважнији: учење, понављање, узраст и интелигенција.

Један од најважнијих чинилаца је учење. Учењем дјеца сазнају од наставника шта је у музици вриједно. Да би се остварио емоционални

однос према музичким дјелима, потребно је да она буду више пута поновљена, како би постала позната.

Музички укус зависи од узраста и степена интелигенције. Не мора значити да уколико постоји интелектуална ометеност код дјетета не можемо развити квалитетан музички укус. Од избора композиција, односно пјесама, и њиховог понављања, зависи колико ће музичких утисака и знања дијете трајније усвајати и примјењивати. Од наставника зависи хоће ли контакт са музиком бити за дијете угодан или не. Свој естетски однос према музици дијете изражава разним облицима стваралачких активности. Стога је потребно дјецу стално подстицати да изнесу своје мишљење и приједлоге, да се ликовно изражавају док слушају музику, да праве покрете уз музику, да се крећу док пјевају и слично. Свако дијете треба пустити да машта, иако способност остваривања онога што је замислило није код сваког дјетета подједнака.

Један од главних утицаја на стицање знања, вјештина и навика у вези са музиком је мотивација. Мотивисати значи покренути, активирати, а у психологији означава понашање усмјерено ка неком циљу, а подстицано унутрашњим потребама. Дијете можемо највише мотивисати похвалом и наградом. Обавезно похваљујемо дјецу која су се истакла у пјевању. Похвала их подстиче да често пјевају и да побољшају чистоћу интонације, ритмичку прецизност, емотивно пјевање и слично. Похвала је веома значајна и за дјецу која због стидљивости, несигурности и повучености не постижу нарочито добре резултате. Код такве дјеце похвала утиче на боље резултате. Она се изриче сред цијелим одјељењем како би позитивно дјеловала на онога ко је похваљен, али и на остале.

Са мотивацијом су повезани и интереси дјетета. Карактеристично је да су интереси интелектуално ометене дјеце спонтани, али не и дуготрајни. Дијете већих музичких способности показиваће и већи интерес за музичку активност. Побуђени интерес треба даље његовати честим слушањем музике и учествовањем у музичким активностима као што су пјевање и свирање.

Памћење интелектуално ометене дјеце има карактеристичне особине. Оно је нехотично, несвјесно и краткотрајно. Кроз практични рад са овом дјецом се може примјетити да ученици боље памте пјесму која је повезана са активношћу у игри, због чега у раду треба дати предност игри са пјевањем. Способност намјерног запамћивања пјесме развијамо и постављањем захтијева које дијете треба да испуни, нпр. да јасније и разговјетније изговара ријечи пјесме, да прецизно тапше уз пјевање, изводи одређене покрете и слично.

Музичко васпитање је у тијесној вези са развојем сензорних способности, првенствено слушних. У процесу музичких активности развијају се способности дјетета у смислу оштрине запажања разлика у тонским висинама, уочавању различитих ритмова и мелодија. У раду са интелектуално ометеном дјецом треба заступати становиште да су за музичке активности способна сва дјеца, иако су њихова остварења неједнаког квалитета. На часовима треба подстицати сву дјецу да што више учествују у музичким активностима, јер се тако утиче на стварање естетског односа према музичкој умјетности. Наставник мора имати у виду да дјеца долазе из различитих социјалних средина, па је тим прије потребно да се у школи баве музиком.

Музичко васпитање доприноси и развоју мишљења. У процесу опажања различитих музичких елемената дијете уочава и пореди, ствара прве музичке представе и упоређује различите карактере музике. Слушајући дјечје пјесме, ученици опажају везу између текста и музике, уочавају да ведром тексту одговара весела и живахна музика, док тексту озбиљног садржаја одговара снажна и достојанствена музика.

Музичке активности утичу и на формирање различитих особина личности дјетета. На стидљиву дјецу која немају развијен осјећај самопоуздања нарочито благотворно дјелују колективне приредбе. Радост и одушевљење које показују друга дјеца при пјевању и музичким играма временом утичу и на ослобађање стидљиве и повучене дјеце. Музика утиче и на формирање карактерних особина. Садржај пјесама које се обрађују на часу треба да буде такав да се у њима истичу морална својства: храброст, приврженост, искреност, праведност, другарство. Наведене особине изазивају код дјеце снажне емоције и утичу на формирање њихових карактерних особина.

У раду са дјецом која су интелектуално ометена музичко васпитање не треба да има карактер школског предмета, а ни умјетничке дисциплине, не може бити активност која се исцрпљује у себи и за себе, него је један од чиниолаца који се уклапа у општи оквир васпитања да би допринио развоју многостране личности дјетета. То значи да дјецу треба васпитавати музиком, а не проучавати музику. Схваћено на тај начин, музичко васпитање имаће вишеструки и позитиван утицај на развој интелектуално ометене младе личности.

Музику је потребно унијети и у друга васпитна подручја, свугдје гдје је то оправдано и могуће. Познавање природе и друштва, математика, језици, физичко и ликовно васпитање – све су то предмети чији је садржај могуће повезати и обогатити пјевањем пјесама и играњем игара чији је текст и садржај у складу са одређеном наставном темом.

## 2. Карактеристике пјевања интелектуално ометене дјеце

Већина лако интелектуално ометене дјеце има недовољно развијен говорни апарат и музички слух. Због тога је потребно да на почетку школовања ученици што више слушају пажљиво одабрану, квалитетну музику. Слушањем пажљиво одабраних композиција наставник ће подстаћи интересовање дјетета за музику у цјелини, а самим тим и за пјевање. За почетне примјере добро је одабрати познате и популарне дјечје умјетничке пјесме, које су дјетету блиске и драге, како би што брже пожељело да и само запјева. Пажња интелектуално ометеног дјетета је веома подложна промјенама и често се може десити да оно врло брзо изгуби интересовање за слушање пјесме до краја. Наставник треба да са пуно разумијевања и педагошког такта усмјерава, охрабрује и одржава пажњу, те показује ученицима како и он (наставник) ужива у слушању одређене пјесме.

При упознавању нове пјесме, која треба да се научи, ометена дјеца показују несигурност. Њима недостаје самосталности и примјетно је да у кратком временском року заборављају пјесму. Потребни су различити облици понављања, како би дјеца усвојила нову пјесму. Понављање и увјежбавање мора бити занимљиво. Поетски садржај, мелодија, ритам, темпо и динамика пружају разне могућности обнављања и утврђивања пјесме.

У пјевању је веома важна правилна вокализација. Интелектуално ометена дјеца често имају проблема са нечистим изговором вокала, а консонанти немају довољно звучности.

На подручју ритма често долази од тешкоћа, јер ритам пјесма дјеца теже репродукују. За развијање осјећаја за музички ритам можемо користити различите бројалице, које осим што помажу у области ритма, доприносе и развоју памћења и говора ментално ометене дјеце. Бројалице су корисне и као припрема за изговор ријечи у пјевању. Могу се изводити уз плескање длана о длан, куцање оловком по клупи, плескање длановима о кољена и слично.

Темпо извођења пјесме у већини случајева бива нешто спорији него што је то предвидио композитор умјетничке пјесме, или што је у складу са текстом и карактером народне (изворне) пјесме. Наставник зато треба да бира пјесме умјереног и спорог темпа, које ће ученици у погледу темпа моћи да изведу барем приближно тачно.

Примјетно је да већина интелектуално ометене дјеце уз пјевање изводи неке покрете, који међутим нису увијек усклађени и координисани са мелодијом или ритмом пјесме. Пјевање често прелази у мумлање и

рецитовање, јер нису у стању да репродукују мелодију која се састоји од тонова разних висина. Праћењем тока наставе музичке културе у поминутом Центру можемо извести извјесне закључке о томе које су карактеристике пјевања ментално ометене дјеце, или како ментално ометена дјеца пјевају.

Има дјеце, иако не велики и охрабрујући број, која су у стању да репродукују и ритам и мелодију пјесме. Таква дјеца умеју да самостално и лијепо пјевају.

Посебну групу чине дјеца са успореним, тј. трогим слухом. Она нису у стању да опазе разлике у тонским висинама. Разлог оваквом слуху је и психички развој дјетета, неконцентрисана пажња, непокретљивост органа за пјевање, мускулатуре врата, уста и усана. Таква дјеца „рецитију“, умјесто да пјевају пјесму.

Код једног броја дјеце може да се запази „брундање“. Она слушају пјевање друге дјеце, и лутају својим гласом. Стиче се утисак да таква дјеца исправно чују, али тешко регулишу мускулатуру врата. С друге стране, у стању су да тачно репродукују ритам.

Постоје и интелектуално ометена дјеца која уопште нису у стању да репродукују правилно ни ритам ни мелодију пјесме. Она могу упамтити текст, а ритам и мелодију изводе произвољно.

Врло ријетко се сријеће дијете које уопште не разликује промјене у висини тонова. Таква дјеца чују шумове, али не тонове. Описујемо их као дјецу без музичког слуха.

Наставници – дефектолози врло често гријеше када дјецу слабијег слуха и недовољно развијеног осјећаја за музички ритам сврставају у „немузикалну“ дјецу. Примјећује се да учитељи /це често не посвјећују довољно времена и пажње предмету *Музичка култура*, због чега се губи управо драгоцјен период у музичком развоју ментално ометеног дјетета. Тако се „немузикална“ дјеца често изолују од активности друге дјеце, како не би кварила успјех осталих. У ствари, недостаци који се испољавају не сметају дјецу, већ одраслима. Наставник треба да има на уму благодет коју активно бављење музиком, у овом случају пјевањем, има за развој сваког дјетета, па тако и за развој интелектуално ометеног дјетета. Мишљења смо да би наставу *Музичке културе* већ од првог разреда требало повјерити професору музике, који би свакако са много више стручности и знања могао приступити развоју музичких способности интелектуално ометеног дјетета. Интелектуално ометеном дјетету потребно је што више помоћи. На наставнику је да преузме потребне кораке како би се дијете што више охрабрило, стекло што више самопоуздања и осјећало задовољство што учествује у заједничком музицирању.



Пјевање са вршњацима или самостално доприноси и развоју социјалних вјештина, тако битних у процесу формирања личности.

### 3. Критеријуми важни за избор пјесама

Настава музичке културе у основној школи је од огромног значаја. Поред несумљиве вриједности коју има стицање основних знања и вјештина из области музике, ова умјетност има и велики значај у области психологије и стицања социјалних вјештина. Као једна од најважнијих области наставе музичке културе издваја се пјевање пјесама по слуху.

Пјесма представља сложену цјелину, састављену од пеезије (текста) и музике. Није свака пјесма једнако прикладна и погодна за рад са интелектуално ометеном дјецом. При избору пјесама, наставник мора водити рачуна о психофизичким способностима ученика, о поетском тексту, обиму мелодије, сложености ритма и динамици. Постављење превеликих захтијева и задатака које ученици једноставно нису у стању да схвате, разумију и изведу, може довести до одбојности ученика према наставном предмету, невољном и нерадом учествовању на часу, неактивности и отвореном испољавању незадовољства.

Када говоримо о критеријумима који су важни приликом избора одговарајуће пјесме, у првом плану треба имати поетски текст. С обзиром на психофизичке карактеристике интелектуално ометене дјеце, бирају се пјесме са једноставним, јасним, приступачним поетским текстом, који ће дјеци бити разумљив. Пјесма треба да има умјетничку вриједност, да је повезана са другим наставним областима и да има васпитну улогу. Васпитна вриједност пјесме се испољава кроз формирање правилних односа у друштву и заједници. Треба избјегавати текстове са дугим, компликованим и дјеци нејасним ријечима.

Мелодија пјесме треба да буде пјевљива. Пожељно је да преовладава поступни покрет, без великих интервалских скокова, без хроматских помака, те да цјелокупни мелодијски материјал одговара интелектуално ометеном дјетету. При одабирању пјесама наставник треба да води рачуна да обим мелодије одговара обиму (опсегу) гласова већине дјеце. Обим дјечјих гласова провјерава наставник индивидуално, радећи са сваким дјететом понаособ. Уобичајено је да се код дјеце неометене у развоју опсег гласа обично креће у периоду до десете године од  $x - c2$  (изузетно  $d2$ ), а у периоду од десете до тринаесте године од  $a$  (изузетно и од  $g$ ) –  $e3$  (изузетно  $f2$ ). За дјечји глас у периоду од тринаесте до петнаесте године карактеристичне су промјене за вријеме мутације. Код дјевојчица мутација не доноси неке нарочите промјене. Дјечји глас до-

бија карактер одраслог женског гласа, а обим се знатно проширује. Код дјечака су промјене много изразитије. Одређен временски период, који је различит у сваком поједином случају, обим гласа дјечака се знатно смањује и неупотребљив је за пјевање.

Ритам пјесме треба да буде јасан, са краћим тонским трајањима. Дужа трајања је пожељно избјегавати, јер дјеца дишу кратко, површински, и тешко им је да издрже дужа трајања. Такође, пожељно је бирати пјесме умјереног и спорог темпа. Брз темпо је понекад потпуно неизводљив, јер ментално ометена дјеца немају довољно развијен говор и покрете за регулисање вратне мускулатуре говорних и гласовних органа. У почетку је боље изводити пјесме у којима се поклапају јединица бројања и слог текста у дводјелном такту, са трајањима од једне четвртине за сваки тон. Веома пажљиво наставник треба да дозира динамику. Дјеца са тешкоћама у развоју често показују склоност ка прегласном пјевању, која се рађа из жеље да себе истакну и наметну. Наставник треба пажљиво да артикулише јачину пјевања, упозоравајући ученике да не треба пјевати ни сувише тихо (јер се онда не чује), а ни сувише гласно (јер то штети дјечјим гласовима, и није пријатно за уши).

#### 4. Проблем и предмет истраживања

У претходном дијелу рада је истакнут значај музике и предмета *Музичка култура* у раду са ученицима са интелектуалном ометеношћу. Истраживањем смо настојали да дођемо до сазнања какав став о значају музике и пјевању пјесама имају учитељи/це и дефектолози који су запослени у Центру "1. Јун". Нажалост, истраживањем нисмо могли провјерити ставове већег броја наставника, већ само оних који се у свом свакодневном професионалном ангажману сусрећу са наведеном популацијом дјеце.

**Предмет** овог истраживања јесте значај који музика и пјевање пјесама има у настави са ученицима са интелектуалном ометеношћу.

#### 5. Циљ и задаци истраживања

Након што смо дефинисали проблем истраживања, дефинисали смои његов циљ: утврдити да ли наставници који се у свакодневном раду срећу са ученицима са интелектуалном ометеношћу увиђају значај предмета *Музичка култура* и позитиван утицај који пјевања пјесама може имати на њихов општи психички развој, као и какав је став ученика са интелектуалном ометеношћу према музичким активностима.



## 6. Хипотезе истраживања

На основу дефинисаног проблема, постављеног циља и утврђених задатака, у овом истраживању полазимо од следећих хипотеза:

**Главна хипотеза:** *Претпоставља се да наставници који раде са интелектуално ометеним ученицима схватају позитиван утицај који музика може имати у њиховом животноу.*

Споредне хипотезе:

- Претпоставља се да наставници ипак не придају довољно пажње и времена музичким активностима.
- Претпоставља се да се ученици и поред интелектуалне ометености радо баве музичким активностима.
- Претпоставља се да пјевање пјесама има велики значај у настави са интелектуално ометеном дјецом и да утиче на њихов општи психички развој.

## 7. Значај и карактер истраживања

Значај овог истраживања је критичко-педагошко разматрање и на основу њега извођење закључака који ће нам помоћи да стекнемо увид у ситуацију у настави *Музичке културе* са интелектуално ометеном дјецом. Истраживање има оперативни и развојни карактер, јер за посљедицу има унапређивање васпитно-образовне праксе у Центру “1.Јун”.

## 8. Популација и узорак истраживања

У овом истраживању учествовали су учитељи/це и дефектолози запослени у Центру “1.Јун” у Подгорици, који су показали интересовање за ову проблематику и жељели да приступе попуњавању упитника. Истраживањем је обухваћено 14 учитеља/ица и дефектолога.

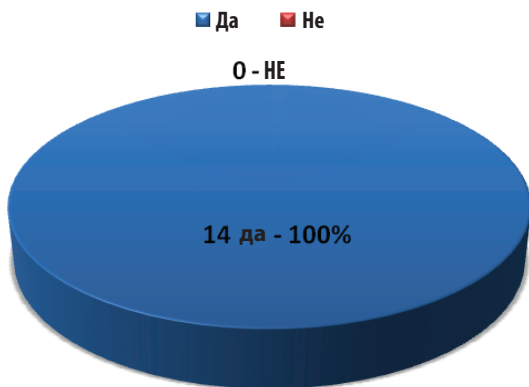
## 9. Статистичка обрада података

Прво питање се односило на радни стаж своког испитаника, и било је потребно како би смо добили увид у којем временском периоду је стечено искуство у раду са дјецом са интелектуалном ометеношћу. Из одговора смо сазнали да 2 наставника има искуство мање од 10 година, 8 наставника има искуство од 10 до 20 година, а 4 испитаника има искуство у трајању од преко 20 година (График 1).



**График 1 – Број испитаника по годинама радног стажа**

На питање: *Сматрате ли да је у раду са ментално ометеном дјецом наставни предмет Музичка култура једнако важан као и било који други наставни предмет?*, сви испитаници (14) су дали позитиван одговор (График 2).



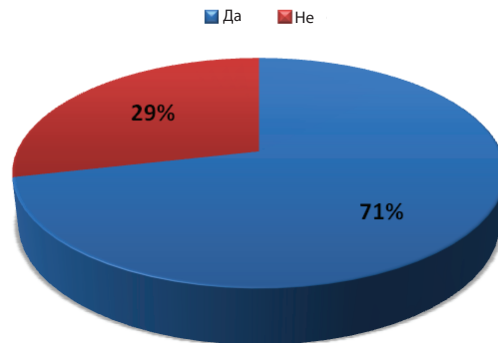
**График 2 – Да ли је наставни предмет Музичка култура једнако важан као и било који други?**

Треће питање је требало да нам пружи слику о томе како ученици са интелектуалном ометеношћу доживљавају предмет *Музичка култура*. Наставници су изнијели своје субјективне доживљаје: свих 14 испитаника је изјавило да се њихови ученици радују часу *Музичке културе* (Табела 1).

**Табела 1 – Како ученици са менталном омеђеношћу доживљавају предмет Музичка култура?**

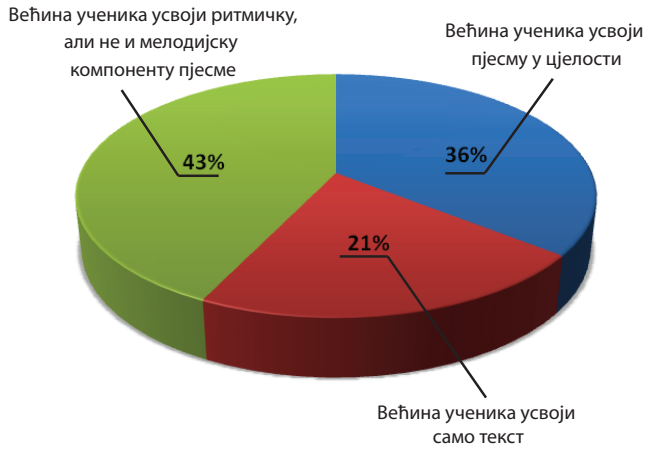
Ставови	Број одговора	%
Радују се том часу	14	100
Показују назаинтересованост за музичке активности	0	0
Не показују неки одређен став	0	0

На питање: **Да ли редовно држите час Музичке културе?**, 10 наставника је одговорило позитивно, док 4 наставника искрено признаје да се понекад догоди да због обимног садржаја осталих наставних предмета не стигну да одрже час Музичке културе (График 3).



**График 3 – Да ли редовно држите час Музичке културе?**

Када је у питању рад на савладавању нове пјесме по слуху, 5 наставника запажа да већина ученика усвоји пјесму у цјелости, 3 наставника примјећује да већина ученика усвоји само текст, док 6 наставника закључује да већина ученика усвоји ритмичку, али не и мелодијску компоненту пјесме (График 4).



**График 4 – Савладавање нове пјесме по слуху.**

Када је у питању похваљивање и награђивање као мотивација, свих 14 анкетираних наставника изјављује да обавезно похвали своје ученике након успјешно изведене пјесме (Табела 2).

**Табела 2 – Похваљивање и награђивање као мотивација.**

Ставови	Број одговора	%
Обавезно похвалим	14	100
Не придајем томе велики значај	0	0

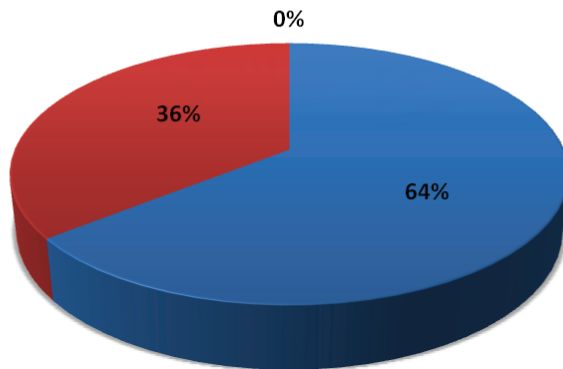
Седмим питањем смо жељели да сазнамо какав однос имају интелектуално ометени ученици према музичким активностима. Сви наставници (14) примјећује да ученици приликом пјевања показују радост због музичке активности (Табела 3).

**Табела 3 – Какав је однос ментално омеђених ученика према музичким активностима?**

Ставови	Број одговора	%
Радост због музичке активности	14	100
Негодавање, не воле да пјевају	0	0
Досаду, не показују интересовање за ову врсту музичке активности	0	0

Осмо питање се односило на меморију интелектуално ометених ученика. Девет анкетираних наставника запажа да пјесму која је обрађена на часу ученици задржавају у памћењу дужи временски период и да се већина сјећа пјесме која је обрађивана прошле школске године; 5 наставника примјећује да ученици пјесму задржавају у памћењу краћи временски период, у оквиру једног школског полугодишта (График 5).

- Дужи временски период, већина се сјећа пјесме коју смо обрађивали прошле школске године
- Краћи временски период, у оквиру једног школског полугодишта
- Сасвим кратко, не сјећају се пјесме након неколико часова



**График 5 – Меморија интелектуално ометених ученика.**

Одговарајући на девето питање, сви анкетирани наставници (14) су изјавили да примјећују да бављење музичким активностима има врло повољан утицај на личност интелектуално ометеног дјетета.

**Табела 4 – Утицај бављења музичким активностима на личност интелектуално ометеног дјетета**

Ставови	Број одговора	%
Има врло повољан утицај на личност интелектуално ометеног дјетета	14	100
Нисам примијетио/ла неки посебан повољан утицај	0	0

## 10. ЗАКЉУЧАК НА ОСНОВУ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати добијени овим истраживањем пружили су јасну слику о наставној пракси и васпитно-образовном процесу у Центру "1.Јун" када је у питања настава *Музичке културе*. Посебно радује и охрабрује чињеница да наставници схватају значај који настава *Музичке културе* и практично бављење музичком активношћу као што је пјевање имају за развој интелектуално ометеног дјетета. Похвала као мотивација много доприноси стварању позитивног односа ученика према пјевању. Радост коју ученици показују према настави *Музичке културе* треба искористити као би се све снаге усмјериле ка што успјешнијем савладавању наставних садржаја, у обиму у којем је то могуће када је у питању популација интелектуално ометених ученика.

**Истраживањем је потврђена главна хипотеза:** *Наставници који раде са интелектуално омењеним ученицима схватају позитиван утицај који музика може имати у њиховом животној.*

Споредна хипотеза: *Прећосћавља се да наставници ипак не ћридају довољно ћажње и времена музичким активностима*, дјелимично је потврђена, јер дио наставника искрено признаје да због обимности садржаја осталих наставних предмета понекад не стигну да се посвете настави *Музичке културе*. Овакву праксу треба прекинути, те покушати рационалније организовати наставне активности.

Споредна хипотеза: *Прећосћавља се да се ученици и ћоред интелектуалне омењености радо баве музичким активностима*, је у потпуности потврђена, јер су сви испитаници одговорили да се њихови ученици радују часу *Музичке културе*.

Споредна хипотеза: *Прећосћавља се да пјевање ћјесама има велики значај у настави са интелектуално омењеном дјецом и да ућиче на њихов оћшти сћихички развој*, потврђена је, јер сви испитани наставници примјећују благотворан утицај музике на развој интелектуално ометене дјеце.



## ЗАКЉУЧАК

Савремени општи и јединствени систем васпитања и образовања дјецe школског узраста показује своју неопходност у изградњи и формирању личности дјетета, као и у обезбјеђивању максималних могућности за развој и формирање сваке индивидуе у позитивну, креативну и цјеловиту личност.

Васпитање и образовање дјецe са интелектуалном ометеношћу треба да буде саставни дио савременог образовног система. Такав систем не може се замислити без примјене најновијих научних достигнућа из области психологије, дефектологије и педагогије. У том смислу посебно мјесто и значај има настава *Музичке културе*, настава која подразумева подучавање музиком, а не проучавање музике.

Посебно мјесто у образовном процесу интелектуално ометене дјецe има наставник музике, који поред стручних знања из области музичке умјетности, методике музичке наставе, педагогије и психологија, мора посједовати и одређена знања из дефектологије и методике наставе са дјецом ометеном у развоју. У том смислу, било би корисно и готово неопходно организовати семинаре, радионице и слична стручна усавршавања на којима би се свим наставницима који раде са дјецом ометеном у развоју презентовала најновија достигнућа из области методике наставе са ометеном дјецом. Тако би професионални ангажман сваког наставника био квалитетнији и сврсисходнији.

Значај и улога коју музика може имати у животу дјетета ометеног у развоју је несумљиво велик. Треба искористити све потенцијале које музика пружа и учинити да она постане што је могуће више дио свакодневног васпитно-образовног рада.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ђорђевић, А., Бојанин, С., (1979): *Организација специјалног васпитно-образовног рада у редовним основним школама*, Београд, Дефектолошка теорија и пракса бр. 56, СДДЈ
2. Ђорђевић, Д. (1982): *Психологија ментално заосталих лица*, Горњи Милановац, Дјечје новине
3. Хрњица, С. (2002): *Школа по мјери дјетета*, Београд, Учитељски факултет
4. Ивановић, М. (1989): *Методика наставе музичког васпитања и основној школи*, Књажевац, Нота Књажевац
5. Ивановић, Н., (2008): *Образовање музиком – предлог образовног модела*, докторска дисертација одбрањена на ФМУ у Београду [ментори: др Димитрије Големовић; коментор: др Гордана Стојановић]
6. *Испраживања у специјалној едукацији и рехабилитацији* (2009), Београд, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
7. Јакулић, С. (1981): *Ментална заосталост*, Београд, ЗУНС
8. Јанковић, П., и Ераковић, Т., (2008): *Педагогија деце са посебним потребама*, Нови Сад, Градска библиотека Нови Сад
9. Каљача, С. (2008): *Умерена интелектуална оштећеност*, Београд, ФЗСЕИР
10. Levandovski, D. i Teodorović, B. (1991): *Kako podsticati dijete sa mentalnom retardacijom*, Zagreb, fakultet za defektologiju
11. Маћешкић, Петровић, Д. (2006): *Настава и сазнајне специфичности деце са лако менталном ретардацијом*, Београд, ФЗСЕИР
12. Рајовић, В. (2004): *Психо-социјалне дјетерминанте развоја и учења ментално ретардиране деце*, Београд, Институт за психологију
13. Шакотић, Н., Вељић, Ч., (2010): *Примјена индивидуалног образовног развојног плана у ВОП, у Унапређење квалитета живота дјете и младих, Тузла, Удружење за подршку и креативни развој дјете и младих*
14. Виготски, Л., (1987): *Основи дефектологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
15. Зовко, Г. (1974): *Специјална педагогија*, Загреб, Свеучилиште у Загребу, Факултет за дефектологију

## MUSIC EDUCATION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES – TEACHING MUSIC

VEDRANA MARKOVIĆ<sup>1</sup>, ČEDO VELJIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Music Academy, Cetinje

<sup>2</sup>Faculty of philosophy, Nikšić

Faculty of political science, Podgorica, Montenegro

### SUMMARY

General and unique contemporary system of education of school children shows its necessity in building and forming of child's personality, as well as in providing for best possibilities for development and shaping of each individual into a positive, creative and complete person.

Education of children with developmental disabilities should be an integral part of the contemporary education system. Such a system cannot be perceived without application of the latest scientific achievements in the field of psychology, defectology and pedagogy. In this context, particular importance should be placed on *Music Culture*, which implies teaching music, instead of studying music.

Special place in the education system of children with developmental disabilities has a music teacher, who must have certain knowledge on defectology and methodology of teaching children with developmental disabilities, beside professional knowledge on music art, methodology of music teaching, pedagogy and psychology. In the light of this, it would be useful and almost necessary to organize seminars, workshops and similar professional trainings which would enable teachers who work with children with disabilities to learn about the most recent achievements in the field of methodology of teaching children with disabilities. Therefore, professional engagement of each teacher would be of higher quality and functionality.

Significance and role that music can have in the life of a child with developmental disabilities are undoubtedly major. All the potentials provided by music should be exploited, and it should be a part of an everyday educative work as much as possible.



## ЕКСТЕРНАЛИЗОВАНИ БИХЕЈВИОРАЛНИ ПРОБЛЕМИ ДЕЦЕ УЗРАСТА ПЕТ ДО СЕДАМ ГОДИНА<sup>1</sup>

**Весна Жунић Павловић, Ненад Глумбић  
Марина Ковачевић Лейојевић**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

*Рај је посвећен сагледавању учесталости и карактеристика екстернализованих проблематичних понашања током дејинства. Узорак чини 47 дечака и 42 девојчице, узрасна од 5 до 7 година. Подаци о понашању деце прикуљени су од васпитача и наставника применом инструмента ASEBA – TRF. Најважнији резултати истраживања су: 75% деце испољава екстернализована понашања; 10% деце остварило је скорове у границама клинички релевантних; нема статистички значајних разлика у испољавању екстернализованих понашања између узрасних група; учесталост агресивних понашања је статистички значајно већа код дечака; дечаки и девојчице се не разликују према учесталости понашања којим се крше правила. Резултати су компарирани са налазима других аутора и продискутовани у смислу значаја правилне идентификације екстернализованих проблема на млађем узрасту и примене одговарајућих интервенција.*

*КЉУЧНЕ РЕЧИ: екстернализовани бихејвиорални проблеми, TRF, дејинство, учесталост, полне разлике*

### УВОД

У истраживањима из прве половине прошлог века, применом факторске анализе у обради емпиријских података који су добијени на

---

<sup>1</sup> Резултати истраживања проистекли су из рада на пројекту „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу (Министарство просвете и науке Републике Србије; ев бр. 179017).

основу чек-листа за процену понашања, издвојена су два фактора која су названа проблеми личности и проблеми понашања (Ackerson, 1931, 1942, према: Fischer et al., 1984). Проблеми личности односили су се на понашања која карактерише инхибираност, повученост и интерне тешкоће, а проблеми понашања обухватили су агресију, хостилност и понашања супротстављена правилима и очекивањима у окружењу и друштву уопште. У каснијим радовима се одржала оваква дихотомија, с тим што су две групе поремећаја добијале различите називе, као што су неконтролисана насупрот претерано контролисаним понашањима, бихејвиорални насупрот емоционалним поремећајима и екстернализовани насупрот интернализованим проблемима. Без обзира на назив, у прву групу су се углавном сврставали обрасци понашања попут тврдоглавости, импулсивности, агресије, антисоцијалних образаца и повишене реактивности, а у другу групу понашања која подразумевају повлачење, снижено расположење и анксиозност (Hinshaw, 1992). Подела на екстернализоване и интернализоване бихејвиоралне проблеме одржала се и у савременим димензионалним системима (Achenbach, Rescorla, 2001). На темељу бројних истраживања које је Ахенбах спровео са својим сарадницима, идентификовано је укупно осам синдрома који представљају скуп симптома емоционалних, социјалних и бихејвиоралних проблема који имају тенденцију да се удружено јављају. Ови синдроми су даље класификовани у две шире групе синдрома које носе називе интернализовани и екстернализовани. Интернализовани синдроми су унутрашњи по својој природи и то су анксиозност, депресија, соматске притужбе без видљивих медицинских разлога и социјална повученост. Поред тога, издвојена су два екстернализована синдрома, а то су понашања којима се крше правила и агресивно понашање. Синдром понашања којима се крше правила обухвата лагање, крађе, дружење са лошим друштвом, подметање пожара и сличне неагресивне облике понашања. Синдром агресивног понашања односи се на различите облике опозиционог понашања (нпр. непослушност, дрскост и сл.) и отворене агресије (нпр. свађање, претње, туче и сл.).

Проучавање екстернализованих понашања у детињству има велики значај, јер проблеми ове врсте ометају правилан развој и отежавају функционисање детета у свим животним доменима, показују знатну стабилност и сматрају се предиктором озбиљнијих поремећаја у адолесценцији и одраслом добу. Испољавање различитих облика опозиционог и агресивног понашања је прилично учестало код деце, због чега је отежано постављање јасне границе између пролазних нормативних тешкоћа и озбиљних, перзистентних проблема. Сматра се да је висок



ризик за одржавање екстернализованих понашања повезан са постојањем констелације различитих проблема, који су релативно учестали и озбиљни, захватају неколико области функционисања, испољавају се у различитим окружењима и у односу на различите особе (Campbell et al., 2000). Други аутори усмеравају пажњу на квалитативна и контекстуална својства бихејвиоралних манифестација (Waksclag et al., 2007). Квалитет испољеног понашања односи се на модулацију и очекиваност одређеног понашања у датом контексту. Модулација обухвата интензитет, флексибилност и организованост понашања, док очекиваност подразумева рекације које су типичне за одређени контекст. Друга важна карактеристика је генерализација проблематичних понашања у различитим контекстима (породица, вртић). У разграничавању пролазних екстернализованих понашања од понашања која представљају ране прекурсоре озбиљних проблема од велике су помоћи инструменти засновани на димензионалним дијагностичко класификационим системима. Ахенбах је са сарадницима развио свеобухватни инструментаријум за процену емоционалних, социјалних и бихејвиоралних проблема деце и омладине (*Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA*) (Achenbach, Rescorla, 2001). Установљене чек-листе за процену понашања, верзија за родитеље (*Child Behavior Checklist – CBCL*), верзија за наставнике (*Teacher's Report form – TRF*) и верзија за младе (*Youth Self-Report – YSR*), представљају најчешће коришћене инструменте у истраживањима из ове области.

Појава и развојни ток екстернализованих понашања у општој популацији деце нису довољно истражени. Током последње две деценије урађено је неколико лонгитудиналних студија које су допринеле бољем увиду у нормативне путање развоја екстернализованих понашања, али су њихови резултати прилично несагласни. Досадашња истраживања екстернализованих проблема код деце из опште популације откривају постепено опадање понашања којима се крше правила и агресивног понашања у периоду од четврте до десете године и већи ниво ових проблема код дечака у односу на девојчице (Stanger et al., 1997). У студији нормативног развоја екстернализованих понашања у периоду од четврте до осамнаесте године, откривене су различите развојне путање код дечака и девојчица (Bongers et al., 2003). Код оба пола откривена је опадајућа путања, али је код дечака ниво екстернализованих понашања већи. Када се одвојено посматрају екстернализовани синдроми, агресивно понашање опада током целог посматраног периода, а за понашање којим се крше правила, период опадања се завршава на узрасту од 12–14 година, након чега долази до пораста њихове фреквенције. У поменутих студи-

јама проучавање екстернализованих понашања заснивало се на проценама родитеља (CBCL).

Нешто другачији резултати добијени су у једној од ретких студија у којој су прикупљени подаци од родитеља и васпитача, односно наставника (CBCL и TRF) (Keiley et al., 2000). Из ова два извора добијене су различите информације о развоју екстернализованих понашања и разликама које постоје између дечака и девојчица у том погледу. Према родитељима, у периоду од пете до дванаесте године живота долази до знатног опадања екстернализованих понашања, без значајнијих разлика између дечака и девојчица. Супротно, васпитачи и наставници извештавају о благом повећању учесталости екстернализованих понашања током посматраног периода и знатно већој преваленцији код дечака. Аутори ове студије сматрају да је развој екстернализованих понашања комплексан процес и да је могуће постојање различитих развојних путања у зависности од окружења (нпр. опадање фреквенције испољавања у породичном, а пораст у школском окружењу). Запажена је извесна разлика у предиктивној вредности процена коју дају различити информанти. По правилу, наставници извештавају о порасту учесталости екстернализованих понашања код деце код које су васпитачи на млађем узрасту опазили висок ниво ових проблема. Међу децом код које су мајке идентификовале знатну учесталост екстернализованих понашања на млађем узрасту постојале су знатне разлике, у смислу опадања, пораста или стабилности ових проблема.

И сами аутори овог инструмента упозоравају на постојање извесне несагласности између различитих информаната (родитеља, наставника и деце) (Achenbach, Rescorla, 2001). Сагласност процена родитеља и наставника је мања када су у питању деца (6–11 година) и екстернализована понашања (на супрот интернализованим). У објашњењу ове несагласности наводи се да сваки информант понашање детета посматра из различите перспективе и у различитим ситуацијама, па располаже и јединственим информацијама. Због тога се саветује комбиновање информација из различитих извора. Ипак, поставља се питање да ли постоје разлике у способностима различитих информаната да идентификују обрасце и међусобне везе постојећих проблема, односно да ли процене које они дају имају различиту предиктивну вредност. Студије које су имале за циљ откривање оптималних информаната за поједине врсте проблема откривају да родитељи и наставници тачније процењују опозициона понашања него деца (Loeber et al., 1990). Постоје извесне разлике и између родитеља и наставника као извора информација. У неким истраживањима утврђена је корелација између опсервација понашања

деце током игре и процена екстернализованих понашања које дају наставници, али не и процена које дају родитељи (Hinshaw et al., 1992). Такође, откривена је усклађеност између процене наставника и опсервација понашања деце на часу (Doctoroff, Arnold, 2004). Ови налази сугеришу да је поузданост података који се добијају од васпитача и наставника иста, ако не и већа у односу на податке добијене од родитеља.

Постојећи емпиријски подаци о екстернализованим понашањима на млађем узрасту су недовољни и несагласни, што отвара простор за различите претпоставке о њиховом развоју, узрасним и полним разликама. Једини пут за добијање поузданијих одговора на ова и слична питања води преко емпиријских истраживања нормативног развоја екстернализованих понашања у детињству. Поред тога, емпиријски утврђене нормативне трајекторије развоја екстернализованих понашања представљају основу за сагледавање развојних одступања. Предмет овог истраживања су екстернализована понашања деце из опште популације.

### ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљеви истраживања су: 1) утврђивање учесталости екстернализованих понашања; 2) утврђивање учесталости симптома понашања којим се крше правила и агресивног понашања; 3) сагледавање узрасних и полних разлика у погледу испољавања екстернализованих понашања.

### МЕТОД РАДА

Узорак чини 89-оро типично развијене деце и то 47 (53%) дечака и 42 (47%) девојчице, узраста пет (17%), шест (40%) и седам година (43%). Деца из узорка похађају предшколску установу (72%) или први разред основне школе (28%). Подаци о понашању деце прикупљени су од васпитача, односно наставника. У истраживању је примењен раније поменути инструмент ASEBA, верзија за наставнике (TRF). Укупно 32 питања односе се на различите облике понашања којима се крше правила (12 питања) и агресивна понашања (20 питања). Од васпитача и наставника се очекивало да означе учесталост сваког од наведених екстернализованих понашања заокруживањем једног од понуђених одговора (0 – нетачно, 1 – делимично тачно и 2 – тачно). Примењени инструмент има солидне метријске карактеристике, добру валидност и релијабилност (Achenbach, Rescorla, 2001). У обради података коришћене су методе дескриптивне статистике, т-тест и једносмерна анализа варијансе.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Имајући у виду да су у истраживању коришћени подаци добијени од васпитача или наставника, може се рећи да скоро 75% деце повремено или често испољава екстернализована проблематична понашања у вртићу или у школи. На основу анализе појединачних ајтема, откривено је да 20% деце испољава више од трећине наведених екстернализованих понашања. Три најчесталија облика екстернализованих понашања су: „захтева много пажње“ (48%), „више воли да буде у друштву старије деце“ (34%) и „често задиркује друге“ (26%). Остали облици екстернализованих понашања су мање заступљени. Понашања којима се крше правила идентификована су код 53% деце из узорка, а скоро 6% деце испољава више од половине наведених облика понашања. Испољавање агресивног понашања забележено је код 64% деце, а 16% деце испољава више од половине наведених бихејвиоралних манифестација.

**Табела 1 – Т-скорови за екстернализована понашања, понашање којим се крше правила и агресивно понашање**

Екстернализована понашања	Бр.	Опсег	АС	СД	Ранг
Цео узорак	89	43–83	49,37	9,342	просечан
5 година	15	44–57	46,47	4,389	просечан
6 година	36	44–83	50,03	10,016	просечан
7 година	38	43–77	49,89	10,064	просечан
Дечаци	47	43–83	51,23	11,461	просечан
Девојчице	42	43–66	47,29	5,615	просечан
<b>Понашање којим се крше правила</b>	<b>Бр.</b>	<b>Опсег</b>	<b>АС</b>	<b>СД</b>	<b>Ранг</b>
Цео узорак	89	43–87	49,61	9,318	просечан
5 година	15	43–58	47,33	5,434	просечан
6 година	36	43–87	49,86	10,055	просечан
7 година	38	44–85	50,26	9,855	просечан
Дечаци	47	43–87	50,87	10,804	просечан
Девојчице	42	43–68	48,19	7,178	просечан
<b>Агресивно понашање</b>	<b>Бр.</b>	<b>Опсег</b>	<b>АС</b>	<b>СД</b>	<b>Ранг</b>
Цео узорак	89	43–84	49,37	9,291	просечан
5 година	15	44–56	46,40	4,120	просечан
6 година	36	44–84	50,06	9,980	просечан
7 година	38	43–77	49,89	10,064	просечан
Дечаци	47	43–84	51,30	11,553	просечан
Девојчице	42	43–64	47,21	5,615	просечан

У Табели 1 приказани су укупни Т-скорови за екстернализована понашања, понашање којим се крше правила и агресивно понашање, за цео узорак и према узрасту и полу. Средња вредност скорана скалама које мере екстернализована понашања, за цео узорак је у границама просечних вредности. Међутим, у извесном броју случајева забележени су екстернализовани скорови граничне (3%) и клинички релевантне вредности (10%). На Скали понашања којим се крше правила 3% деце има скорове граничне, а 4,5% клинички релевантне вредности, а на Скали агресивног понашања 8% деце има скорове у рангу клинички релевантних. Учешће деце са клинички релевантним скоровима је знатно мање у поређењу са резултатим других студија који указују да 19% деце из опште популације испољава клинички релевантан ниво екстернализованих симптома (Leve et al., 2005).

У границама просечних вредности су аритметичке средине скорова за све три узрастне групе, дечаке и девојчице. Скорови граничних и клинички релевантних вредности констатовани су само код старијих узрастних група (6 и 7 година). Граничне скорове имао је један дечак и две девојчице, док су клинички релевантни скорови забележени само код дечака. Шестогодишњаци имају веће укупне скорове екстернализованих понашања и агресивних понашања у односу на остале узрастне групе, а деца узраста седам година имају највеће скорове на Скали понашања којим се крше правила. Екстернализована понашања су учесталија код дечака него код девојчица. Међутим, и дечаци и девојчице имају веће просечна скорове у односу на нормативан узорак (Achenbach, Rescorla, 2001).

Између три издвојене узрастне групе нису откривене статистички значајне разлике ни у укупним скоровима екстернализованих понашања нити у скоровима на две синдром специфичне скале (Табела 2). Другим речима, резултати овог истраживања не потврђују да током овог узрастног периода долази до поступног опадања фреквенције екстернализованих понашања, о чему извештавају други аутори (Owens, Shaw, 2003; Stanger et al., 1997). Заправо, откривено је да старије узрастне групе имају веће просечне скорове у односу на најмлађу групу.

**Табела 2 - Разлике аритметичких средина скорова у односу на узраст**

Варијабла		Сума квадрата	df	АС	F	p
Екстернализована понашања	Између група	152,480	2	76,240	0,871	0,422
	Унутар групе	7528,285	86	87,538		
	Укупно	7680,764	88			
Понашење којим се крше правила	Између група	96,229	2	48,114	0,548	0,580
	Унутар групе	7545,007	86	87,733		
	Укупно	7641,236	88			
Агресивно понашање	Између група	159,696	2	79,848	0,923	0,401
	Унутар групе	7437,068	86	86,478		
	Укупно	7596,764	88			

Дечаци имају статистички значајно веће укупне скорове екстернализованих понашања у односу на девојчице. С обзиром на то да се укупан скор екстернализованих понашања добија сумирањем скорова на две синдром специфичне скале, ова разлика може се приписати учестаљем агресивном понашању дечака. О томе сведоче резултати т-теста приказани у Табели 3, према којима полне разлике постоје у скоровима на Скали агресивног понашања, али не и у скоровима на Скали понашања којим се крше правила. Неки аутори износе иста запажања, али на основу проучавања екстернализованих понашања на млађем узрасту (Baillargeon et al., 2007). Други истраживачи налазе да дечаци већ од узраста од четири и пет година испољавају знатно више екстернализованих понашања него девојчице и остварују веће скорове на обе скале екстернализованих синдрома (Mesman et al., 2001; Stanger et al., 1997).

**Табела 3 – Разлике аритметичких средина скорова у односу на пол**

Варијабла	Група	N	АС	СД	т-тест	df	p
Екстернализована понашања	дечаци	47	51,23	11,461	2,025	87	0,046
	девојчице	42	47,29	5,615			
Понашење којим се крше правила	дечаци	47	50,87	10,804	1,362	87	0,177
	девојчице	42	48,19	7,178			
Агресивно понашање	дечаци	47	51,30	11,553	2,110	87	0,038
	девојчице	42	47,21	5,149			



## ЗАКЉУЧАК

Резултати досадашњих истраживања развоја екстернализованих понашања у детињству су прилично несагласни у погледу тога да ли током одрастања долази до опадања или пораста фреквенције ових понашања. Детињство је обележено убрзаним физичким, когнитивним, социјалним и емоционалним развојем, па висок ниво екстернализованих понашања може представљати нормативну реакцију на ове развојне промене. Према неким ауторима, половина деце која испољава висок ниво екстернализованих понашања током предшколског узраста престаје да испољава ове симптоме након поласка у школу (Campbell et al., 2000). Сматра се да у периоду од пете до седме године живота треба очекивати знатне промене у понашању деце које иду у правцу боље контроле импулса, редуковања агресивних одговора и усвајања просоцијалних образаца понашања. Са друге стране, емпиријски подаци сугеришу да екстернализовани бихејвиорални проблеми који настају у детињству показују знатну стабилност током школског узраста, али и касније. Стога, идентификовање деце код које се на овом узрасту задржава висок ниво екстернализованих понашања има велики значај за предузимање одговарајућих интервенција којима би се предупредио даљи развој проблема.

Према резултатима овог истраживања, 75% деце узраста од пет до седам година испољава екстернализована понашања, с тим да фреквенција ових испољавања достиже клинички релевантан ниво у свега 10% случајева. Не постоје статистички значајне разлике у нивоу екстернализованих понашања између узрасних група од пет, шест и седам година. Ниво екстернализованих понашања је статистички значајно већи код дечака у односу на девојчице. Међутим, треба истаћи да су разлике међу половима откривене само у погледу агресивног понашања, али не и понашања којим се крше правила.

Резултати овог истраживања јасно сугеришу да предшколски и рани школски узраст представљају право време за примену одговарајући интервенција које имају за циљ редуковање екстернализованих понашања и унапређивање позитивног социјалног развоја. У литератури су описане различите интервенције овог типа које се рангирају од општеприменљивих, као што су подстицање просоцијалног понашања и унапређивање социјалних вештина, до интензивних које су резервисане за децу са високим нивоом екстернализованих проблема и које подразумевају укључивање родитеља (Stormont, 2002).

Ово истраживање има неколико методолошких ограничења од којих су најважнија следећа: релативно мали узорак деце који би требало про-

ширити у будућим студијама; базирање налаза искључиво на проценама васпитача и наставника, па би убудуће требало укључити и процене родитеља и директне опсервације понашања; узорак чине типична деца из опште популације из потпуних породица, средњег социо-економског статуса и српске националности, па је питање да ли се налази ове студије могу генерализовати на друге социјалне и етничке групе; релативно мали број деце са клинички релевантним нивоом екстернализованих понашања због чега је тешко извести поуздане закључке о утицају пола и узраста.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
2. Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Hong-Xing, W., et al. (2007). Gender differences in physical aggression: a prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology, 43* (1), 13–26.
3. Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 112* (2), 179–192.
4. Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12* (3), 467–488.
5. Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2004). Parent-rated behavior in preschoolers: the predictive utility of structured interviews, teacher reports, and classroom observations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33* (4), 813–818.
6. Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E., & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: cross-age continuities and predictions of later adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development, 55* (1), 137–150.
7. Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanism. *Psychological Bulletin, 111* (1), 127–155.
8. Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2002). A cross-domain growth analysis: externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28* (2), 161–179.

9. Leve, L. D., Kim, H. K., & Pears, K. C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 505–520.
10. Loeber, R., Green, S. M., & Lahey, B. B. (1990). Mental health professionals perceptions of the utility of children, parents, and teachers as informants on childhood psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 136–143.
11. Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (5), 679–689.
12. Owens, E. B., & Shaw, D. S. (2003). Predicting growth curves of externalizing behavior across the preschool years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (6), 575–590.
13. Stanger, C., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Accelerated longitudinal comparisons of aggressive versus delinquent syndromes. *Development and Psychopathology*, 9 (1), 43–58.
14. Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39 (2), 127–138.
15. Waksclag, L. S., Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Hill, C., Danis, B., Keenan, K., et al. (2007). A developmental framework for distinguishing disruptive behavior from normative misbehavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (10), 976–987.

## **EXTERNALIZING BEHAVIORAL PROBLEMS IN CHILDREN AGED FIVE TO SEVEN**

VESNA ŽUNIĆ PAVLOVIĆ, NENAD GLUMBIĆ,  
MARINA KOVAČEVIĆ LEPOJEVIĆ

Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

The article is dealing with frequency and characteristics of externalizing problem behavior in the childhood. The sample consisted of 47 boys and 42 girls, aged from 5 to 7. Information on children's behavior were collected from kindergarten teachers and primary school teachers, using ASEBA – TRF. The main findings of this research is that although 75% of the children show externalizing behavior, 10% achieved clinically relevant scores. In respect to externalizing behavior manifestations, there is no difference between age groups. Frequency of aggressive behavior was significantly higher in boys, but there was no difference between boys and girls in breaking rules behavior. The obtained results, discussed in comparison to the findings of other authors, indicate to importance of adequate identification of externalizing problems in young children as well as necessity of proper interventions.

**KEY WORDS:** externalizing behavioral problems, TRF, childhood, frequency, sex differences