

ISSN: 2303-7342

# educa

Časopis za obrazovanje, nauku i kulturu

Godina XI, broj 11



Mostar, maj 2018.



# **Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu**

## **Godina XI, broj 11**

**Izdavač:** Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru, Nastavnički fakultet

**Telefon:** +387 36 514 205

**Web:** www.nf.unmo.ba

**E-mail:** educa@unmo.ba

**Za izdavača:** dr. sc. Asim Peco, dekan

**Koordinator za izdavačku djelatnost:** dr. sc. Denisa Žujo Zekić

**Glavna urednica:** dr. sc. Maida Đapo

**Lektor i korektor:** Anesa Peco-Bašić

**Tehnički urednik:** mr. sc. Elmir Čatrnja

**Naslovna strana:** Saša Šantić, *Menia gubernat, Egipat*, akrilik na drvu

**Štampa:** IC Štamparija d.o.o Mostar

**Za štampariju:** Ibro Rahimić

**Tiraž:** 200

**Redakcijski odbor:** Maida Đapo (glavna urednica), Majra Lalić, Elmir Čatrnja (zamjenik glavne urednice), Jasmin Peco, Belma Duvnjak, Adi Palić, Amila Puzić, Esved Kajtaž

**Redovni recenzentski odbor:** dr. sc. Ekrem Čolakhodžić, mr. Selma Loose, dr. sc. Husejn Musić, dr. sc. Mile Ilić, dr. sc. Emina Ademović, dr. sc. Merima Jašarević, dr. sc. Munir Mehović, dr. sc. Dijana Hadžizukić, dr. sc. Elvira Dilberović, dr. sc. Vesna Čorluka Čerkez, dr. sc. Spasenija Čeranić, dr. sc. Milenko Kundačina - Republika Srbija, dr. sc. Rifat Redžović - Republika Srbija, dr. sc. Velibor Spalević - Crna Gora, dr. sc. Maja Ljubetić - Republika Hrvatska, dr. sc. Zeliha Selamöglu Talas - Turska, dr. sc. Vibeke Bertelsen – Norveška, dr. sc. Eldi Grubišić Pulišelić – Republika Hrvatska

**Vanredni recenzentski odbor:** dr. sc. Ivana Grbavac, dr. sc. Adi Maslo, dr. sc. Fehim Rošić, dr. sc. Farzet Bikić, dr. sc. Edim Šator, dr. sc. Jasna Bogdanović Čurić





## Riječ uredništva

Poštovani čitaoci,

Pred vama je obimnije izdanje XI broja časopisa za obrazovanje, nauku i kulturu Educa.

U prvom dijelu časopisa se nalaze radovi redovni pristigli u našu redakciju od objavljivanja prethodnog broja.

U drugom dijelu časopisa se nalaze odabrani radovi prezentirani na Prvoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju MICE 2017. Naime, u organizaciji Nastavničkog fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru, 12. i 13. maja 2017. godine, održana je Prva međunarodna konferencija o obrazovanju pod motom „Promjena stvarnosti kroz obrazovanje“. Prijavljena su ukupno 72 rada, sa učešćem (autorstvom i koautorstvom) 135 učesnika iz različitih sfera društvenog života. Težište Konferencije je postavljeno na praćenje stanja obrazovanja od predškolskih odgojnih ustanova preko osnovnih i srednjih škola do visokoškolskog obrazovanja djece sa elementarnim metodama i tehnikama poučavanja. Kroz iznošenje pojedinačnih zaključaka, pokušalo se sabrati na jedno mjesto rješenje za zaštitu obrazovnog sistema sa preinakama i preporukama ka što efikasnijem i cjelovitijem sistemu odgojno obrazovnog rada u obrazovnoj praksi.

Konferenciju su podržale institucije i ljudi iz sektora javnog i privatnog života od Federalnog i Kantonalnog Ministarstva obrazovanja, Pedagoškog zavoda, predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola, Univerziteta, visokoškolskih ustanova, gradskih i opštinskih vlasti, partnerskih organizacija pa sve do pojedinaca iz reda studenata.

Predavači po pozivu i gosti bili su eminentni stručnjaci iz regije koji su u svojim izlaganjima postavili realne ciljeve kojima težimo i koje bi bilo dobro podržati i realizovati u samom obrazovnom sistemu na našim prostorima. Prezentirani radovi su kategorizirani u stručne i naučno-istraživačke, sa zanimljivim i aktualnim sadržajima potkrijepljeni trenutnim podacima, arhivskim dokumentima, događajima iz stvarnog vremena sa prikazom kreativnosti učenika i nastavnika u pojedinim školama i fakultetima.

Dati su i konkretni prijedlozi za rješavanje aktuelnih pitanja/problema u obrazovnom sistemu kao što je korištenje i pristup pojedinim internetskim stranicama, primjena stranih jezika (engleskog, njemačkog, turskog) kao motivacijskih sredstava komunikacije u školama, izdvajanjem potreba za iskustvom realnosti života različitih društvenih grupa i sl. Uz iskazano zadovoljstvo učesnika same Konferencije uvidjelo se nastojanje i entuzijizam pri razmjeni mišljenja i ideje za daljnje aktivnosti.

*Uredništvo časopisa Educa*



## Sadržaj

### Prirodne i matematičke nauke

Vildana Hadžić, Anesa Jerković-Mujkić, Renata Bešta-Gajević, Snježana Hodžić, Darja Husejnagić, Emina Meškić, Amela Hercegovac <b>Antimikrobno djelovanje različitih antibakterijskih i običnih tekućih sapuna</b> .....	3
Sejit Bobar <b>Prostorna raspodjela metala željeza u vodama rijeke Neretve</b> .....	9
Alma Mičijević, Aida Šukalić <b>Sadržaj Fe, Pb i Cu u zemljištu napuštenog vojnog streljista „Zalik“ Mostar</b> .....	13

### Društvene i humanističke nauke

Dijana Ivanišević, Andrea Vlašić <b>Relacija između crta ličnosti i motiva za postignućem kod studenata sportaša i nespportaša</b> .....	21
Nirvana Radić, Bojan Radić <b>Uticaj tretmana primjenjene analize ponašanja na smanjenje nepoželjnih oblika ponašanja kod djece sa poremećajima iz autističnog spektruma</b> .....	29
Redžo Čaušević, Dževada Begović, Emir Sinan <b>Emocionalna kompetentnost kao faktor kontrole stresa na radnom mjestu</b> .....	37
Ivona Šetka Čilić, Aljoša Dodik <b>Učestalost uporabe složenica koje se pišu kao jedna riječ, složenica koje se pišu kao dvije riječi i složenica koje se pišu sa spojnicom u romanima: <i>Lovac u žitu</i> i <i>Mostovi okruga Madison</i></b> .....	43
Sanja Merzić <b>Turcizmi u zbirci pripovijetki <i>Hadžijin mač</i> – pojmovna i klasifikacija prema vrstama riječi (Tvorbeni aspekti turcizama)</b> .....	53

### Konferencija MICE 2017: Uvodna predavanja

Haris Cerić <b>„VARATI ILI NE VARATI, PITANJE JE SAD?“ O razlozima akademske nečestitosti</b> .....	63
Ahmed Hasan Abdulgani, prevod: Nazif Garib <b>Izučavanje arapske književnosti na univerzitetima</b> .....	69

## Konferencija MICE 2017: Inkluzija u obrazovanju

Ekrem Čolakhodžić, Amela Medar, Rijad Novaković <b>Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko–neretvanskom kantonu o inkluziji</b> .....	77
Ibro Skenderović, Suada Aljković Kadrić, Fatima Kriještora, Mustafa Fetić <b>Inkluzivno obrazovanje djece ometene u razvoju</b> .....	85
Elvira Islamović <b>Obrazovanje i društvena nejednakost</b> .....	93
Majra Lalić, Vesna Ćorluka Čerkez <b>Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika osnovnih škola u procesu primjene inkluzije</b> .....	101
Sanja Nuhanović, Maja Koporčić <b>Poznavanje romske kulture kao preduvjet uspješne inkluzije romske djece u ranom i predškolskom odgoju i</b> .....	107
Anna Alajbeg, Sonja Kovačević <b>Škola bez vršnjačkog nasilja</b> .....	113
Nikolaja Munih <b>Inkluzivna praksa u radu sa djecom sa posebnim potrebama u Republici Sloveniji od početka do danas - iskustvo iz prakse</b> .....	121
Nina Babić, Anida Dudić <b>Stavovi nastavnika o inkluziji djece s posebnim potrebama</b> .....	127
Anida Sadiković <b>Vrednovanje rada učenika s teškoćama u razvoju</b> .....	135
Emina Dedić Bukvić <b>Zastupljenost kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem na studijskim programima izobrazbe nastavnika na Univerzitetu u Sarajevu i Univerzitetu u Banjoj Luci</b> .....	141
Emina Berbić Kolar, Igor Marko Gligorić <b>Jezik u kontekstu inkluzije migranata</b> .....	147
Aida Rizvanović, Elma Begagić <b>Povezanost zadovoljstva životom roditelja djece s posebnim potrebama s odabranim aspektima razvoja i kvaliteta života djece</b> .....	153

## Konferencija MICE 2017: Organizacija i upravljanje u obrazovanju

Marija Karačić <b>Kompetencije ravnatelja neophodne za uspješno obavljanje uloge menadžera u suvremenoj školi</b> .....	163
Veljko Đukić, Biljana Đukić <b>Ekološko obrazovanje kao potreba</b> .....	169
Nusreta Đonlagić, Mirsad Đonlagić <b>Visoko obrazovanje i tržište rada u BiH</b> .....	175

Milenko Kundačina, Jelena Stamatović <b>Nastavničke kompetencije za obezbeđivanje kvaliteta rada škole .....</b>	181
Elizabeta Ivančević, Gorana Rajčić, Ivanka Rajh <b>Strani jezik kao motivacija i sredstvo komunikacije na međunarodnoj studentskoj razmjeni .....</b>	187
Maja Kazazić, Alim Abazović, Sanda Jelin Kajan <b>Poboljšanje kvaliteta obrazovanja kroz unapređenje internacionalizacije i postupka priznavanja kvalifikacija na Univerzitetu "Džemal Bijedić" u Mostaru .....</b>	193

## **Konferencija MICE 2017: Nove tehnologije i inovacije u obrazovanju**

Merima Jašarević Beganović <b>Analiza i propitivanje obrazovanja kao refleksije društvene zbilje u postdejstonskom periodu u Mostaru .....</b>	201
Sanida Šehmehmedović <b>Modeli i struktura inteligencije /Primjena u školskoj psihologiji.....</b>	209
Meliha Spahić, Anesa Salihagić <b>Stručno usavršavanje nastavnika u funkciji razvoja nastavničkih kompetencija .....</b>	215
Miroslava Mihajlov Carević, Lazar Kopanja, Nebojša Denić <b>GeoGebra kao sredstvo za razumevanje i učenje matematičkih veličina u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu.....</b>	221
Katarina Lasić <b>Individualni rad kao pedagoška inovacija u nastavi.....</b>	227
Jasna Hamzabegović, Muharem Mušić <b>Iskustvo iz prakse: Mogu li se na Nastavničkom fakultetu za informatiku obrazovati developeri obrazovnog softvera .....</b>	233
Zvezdan Stojanović, Lejla Tursunović Avdagić <b>Opasnosti koje vrebaju djecu na Internetu .....</b>	239
Emina Ademović, Denisa Žujo Zekić, Maja Martinović <b>Savremena nastava kao izazov za opstanak bioloških zbirki u nastavi biologije .....</b>	245
Muamera Džafić, Ekrem Čolakhodžić <b>Učestalost deformiteta stopala kod učenika osnovnoškolskog uzrasta na području grada Mostara.....</b>	251
Jasmina Kavazović, Amar Marić, Suad Šahović <b>Trend razvoja fleksibilnosti kod djece osnovnoškolskog uzrasta od 11-14 godina .....</b>	255

## **Konferencija MICE 2017: Savremeni metodološko-metodički pristup u obrazovanju**

Muhamed Omerović, Mirsada Zukorlić <b>Pedagoški smisao heurističkog dijaloga .....</b>	263
---	-----

Danica Veselinov, Ljiljana Kelemen Milojević <b>Podsticanje intelektualne autonomije dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta putem heurističkih didaktičkih strategija</b> .....	267
Enisa Gološ, Amela Medar <b>Stručnim usavršavanjem nastavnika ka kvalitetnijem obrazovanju</b> .....	273
Nermin Mulaosmanović, Hazim Selimović <b>Atribucije i motiv postignuća srednjoškoluca</b> .....	279
Marijana Škutor <b>Igra u nastavi kao kreativna i motivacijska tehnika</b> .....	285
Hazim Selimović, Nermin Mulaosmanović, Zehrina Selimović <b>Samoprocjena učenika o razvijenosti emocionalnih kompetencija</b> .....	291
Fuada Cerić, Elvira Ogršević <b>Alternativne škole kao savremeni pravac odgojno-obrazovnog rada i poboljšanja položaja i aktivnosti učenika u nastavnom procesu</b> .....	297
Safet Mušić <b>Uloga obrazovanja u prevenciji nasilnog ekstremizma i radikalizma</b> .....	301
Mirela Karadža <b>Moderni pristupi u podučavanju engleskog jezika</b> .....	311
Jasmina Ribić <b>Stručno usavršavanje nastavnika i njihove profesionalne kompetencije</b> .....	317
Seada Kuštrić, Husejn Musić <b>Učeničko percipiranje sadržaja televizijskog programa</b> .....	323
Edita Kevro <b>Savremeni metodološko-metodički pristup nastavi historije jezika u osnovnoj školi</b> .....	329
Lana Mesmar Žegarac, Ivana Grabar <b>Engleski jezik na visokoškolskim ustanovama u odnosu na stvarni svijet - što poučavamo?</b> .....	337
Anesa Agović, Almira Mušić <b>Obrazovanje kao prevencija nasilja na internetu</b> .....	341
Marina Zubac, Dragica Milinković, Milenko Pikula <b>Suradničko učenje kao motivacija učenika za učenje matematike</b> .....	349
Snježana Dubovicki, Tanja Đurić <b>Stavovi studenata sestrinstva o važnosti primjene kreativnih tehnika u nastavi</b> .....	355
Denisa Žujo Zekić, Emina Ademović, Aldin Boškailo, Mahir Gajević <b>Savremeni pristupi praktičnom radu u nastavi biologije</b> .....	361
Vendi Franc, Božica Vuić <b>Utjecaj vježbi za poticanje razvoja fonološke svjesnosti na početno čitanje kod djece predškolske dobi iz Montessori vrtića</b> .....	367
Armin Osmanović, Husejn Musić <b>Teorijski pogledi o projektnoj nastavi</b> .....	375
Nurullah Ulutaş <b>Moderna orijentacija poučavanja turskog, kao stranog jezika - Primjer iz Mostara</b> .....	381

Semir Šejtanić, Mustafa Džafić <b>Komunikacija i interakcija školskog pedagoga sa učenicima</b> .....	387
Andrea Jevrić <b>Identifikacija i prevencija oblika vršnjačkog nasilja učenika osnovnoškolskog uzrasta od VI. do VII. razreda</b> .....	395
Mustafa Džafić, Semir Šejtanić <b>Dominantan model komunikacije koju nastavnici koriste u realizaciji nastavnih aktivnosti</b> .....	405
Naida Gadžo <b>Mediji i multimediji u nastavi književnosti</b> .....	411

## **Konferencija MICE 2017: Umjetnost i obrazovanje**

Maša Rimac Jurinović, Iva Gruić <b>Kazalište(m) mijenja(mo) stvarnost</b> .....	419
Lorena Lazarić, Ivana Paula Gortan-Carlin <b>Književno-glazbena zavičajna pismenost studenata odgojno-obrazovnih znanosti</b> .....	425
Daniela Matić <b>Interpretativno dramsko iskustvo kao aktivni pristup učenju engleskog jezika</b> .....	431
Drago Tešanović, Dragana Lazić <b>Načini primjene različitih vrsta umjetnosti u nastavi maternjeg jezika u razrednoj i predmetnoj nastavi osnovne škole</b> .....	435





# **Prirodne i matematičke nauke**



## Antimikrobno djelovanje različitih antibakterijskih i običnih tekućih sapuna

Vildana Hadžić, Anesa Jerković-Mujkić, Renata Bešta-Gajević, Snježana Hodžić, Darja Husejnagić, Emina Mešikić, Amela Hercegovic

**SAŽETAK:** Antimikrobni sapuni se upotrebljavaju za redukciju tranzitornih patogena i kolonizirajuće mikrobiote. S obzirom da postoji veliki broj sredstava koji se koriste za pranje ruku, cilj ovog rada bio je ispitati antimikrobna svojstva različitih običnih i antibakterijskih tekućih sapuna. U istraživanju je učestvovalo ukupno 150 ispitanika; 75 muškog i 75 ženskog spola. Korišteni su tekući sapuni različitih proizvođača. Antimikrobno djelovanje tekućih sapuna testirano je metodom otiska prstiju dominantne i nedominantne ruke na ploče sa TSA agarom. Ukupan broj bakterija nakon perioda inkubacije izražen je kao CFU. Faktor redukcije broja mikroorganizama je određivan na osnovu razlike logaritamske vrijednosti srednjeg broja CFU prije i nakon pranja ruku. Statistička obrada podataka izvršena je primjenom t-testa i testa korelacije. Utvrđeno je da postoji statistički signifikantna razlika između brojnosti bakterija dominantne i nedominantne ruke ne samo prije, već i nakon korištenja tekućih sapuna. Pripadnice ženskog spola imale su prosječno 2.46% više bakterija na rukama nego pripadnici muškog spola, što nije bilo od statističkog značaja. Faktor redukcije broja bakterija bio je statistički značajan kod svih ispitanih antibakterijskih i običnih tekućih sapuna, osim kod antibakterijskog sapuna LS 3. Postoji izrazita negativna korelacija između pH vrijednosti sapuna i njegovog antimikrobnog djelovanja. Tečni sapuni pokazali su podjednak efekat u redukciji broja mikroorganizama na dominantnoj i nedominantnoj ruci kod pripadnika oba spola, što je potvrđeno i statističkom analizom podataka. Sapuni sa nižom pH vrijednošću pokazali su jaču antibakterijsku aktivnost u odnosu na sapune sa višom pH vrijednošću.

**Ključne riječi:** *antimikrobno djelovanje, dominantna i nedominantna ruka, spol, pH vrijednost, faktor redukcije*

## The Antimicrobial Activity of Various Antibacterial and Plain Liquid Soaps

**ABSTRACT:** The antimicrobial soaps are used for the reduction of transitory pathogens and colonizing microbiota. The aim of this study was to investigate the antimicrobial properties of various ordinary and antibacterial liquid soaps. The study participated a total of 150 examinees, 75 male and 75 female. Antimicrobial activity of liquid soaps tested method of fingerprint dominant and non-dominant hands on plates with TSA agar. The total number of bacteria after incubation period is expressed as CFU. Reduction factor, the number of microorganisms is determined based on the differences of logarithmic values of the average number of CFU before and after hand washing. Statistical analysis was performed using t-test and correlation. It was found that there is a statistically significant difference between the number of bacteria dominant and non-dominant hands not only before but also after the use of liquid soaps. The female gender had an average of 2.46% more bacteria on their hands than members of the male gender, which was not of statistical significance. Reduction factor, the number of bacteria was statistically significant at all tested antibacterial and ordinary liquid soap, except for antibacterial soap LS 3. There is a significant negative correlation between pH soap and its antimicrobial activity. Liquid soaps showed the same effect in reducing the number of microorganisms on the values of dominant hand in both genders, which is confirmed by the statistical analysis of data. Soaps with lower pH showed stronger antibacterial activity compared to soap with a higher pH value.

**Keywords:** *antimicrobial activity, dominant and non-dominant hand, gender, pH value, factor of reduction*

### INTRODUCTION

Hand hygiene represents procedures for the purpose of removing the visible dirt and reduce transient microbiota without necessary impact on the resident microbiota skin. The causal link between contaminated hands and transmission of various diseases has been well documented (Sattar, Tetro, & Springthorpe, 1999). Regular maintenance of hand hygiene is particularly important for employees in health institutions. Washing

hands with soap is widely accepted practice in preventing the spread of infections (Jumaa, 2005; Larson, 1995; Zapka, Campbell, & Maxwell, 2011).

It is simple, but the most effective and cheapest way of preventing the spread of pathogens, including resistant strains. The World Health Organization-WHO (World Health Organization [WHO], 2009) and the Center for Disease Control and Prevention CDC (Boyce & Pittet, 2002) have developed a number of strategies to improve hand hygiene of healthcare workers. When

choosing soap particular attention should be paid to its composition and pH value. It is important to use soaps that do not damage the skin, especially in people who often have to wash their hands and those who are susceptible to skin allergies. Soaps which are used for hand washing can be categorized as normal (toilet) and antibacterial soaps. The antimicrobial soaps contain active substances which inhibit the growth of microorganisms or they are completely removed from the tissue. Examples of such agents are alcohols, chlorexidine gluconate, chlorine derivatives, iodine, hloreksilenol, quaternary ammonium compounds and triclosan. Washing hands with soap is more convenient and correctly hygienic. However, more research has linked the use of contaminated liquid soap to the spread of infection in health care facilities (Archibald et al., 1997; Parasakthi, Jamuna, Iyer, & Palasubramaniam, 2000; Weber, Rutala, & Sickbert-Bennett, 2007).

To avoid contamination, the CDC recommendation (Boyce & Pittet, 2002) is to use dispensers for liquid soaps that are filled with disposable sealed vials, and if there are ordinary dispensers it is necessary to empty them completely and clean them before refilling liquid soap. Considering that there is a large number of resources that are used for hand washing, the aim of this paper is to examine the antimicrobial effects of various antibacterial and ordinary liquid soaps.

## MATERIAL I METHODS

### Examinees

The study included a total of 150 volunteers, and 75 male and 75 female. For each subject data were collected on gender and the dominant hand. Dominant hand is the one that is used more often and that is faster and more precise when performing manual tasks.

### Liquid soaps

Liquid soaps of different manufacturers have been tested, which are available in our market. From a total of five soaps, two were common, and three antibacterial. Data on the composition and origin of the product are

shown in Table 1. In determining the pH of the soap pH meter was used from manufacturer Phywe 13702.3 (Germany).

### Taking samples

Samples for microbiological analysis were collected by the fingerprint plate with Tryptone Soya Agar a (TSA M290, HiMedia Laboratories, India). According to the default scheme examinees left prints of left and right hands fingertips on the separate plates, both before and after hand washing.

Each type of soap was tested on 30 different people (15 men and 15 women). Washing hands with suitable liquid soap volume of 5 mL lasted exactly three minutes, after which the hands were thoroughly rinsed with running water and dried with paper towel. In that way total of 600 agar plates with the fingerprints were collected and left in incubation at 37 ° C for 24 hours.

### Determination of the number of bacteria

After the incubation period, the total number of bacteria was determined by counting colonies in TSA agar. Winning values are expressed as the number of CFU (colony forming units) of the fingers of the examinees' hands.

### Calculation of the reduction factor

Hygienic washing efficiency with hand soap was determined by reduction of total count of microorganisms, which represents the logarithmic value of the average number of CFU before and after washing. The resulting value was indicated as the reduction factor (RF).

### Statistical analysis of data

Statistical analysis was performed using t-test and correlation. T-test was used to examine whether there is a statistically significant difference in the concentration of bacteria on the hands between the dominant and non-dominant hands, as well as the gender of the examinees.

Table 1. The chemical composition of the tested liquid soaps

Index	Chemical composition	The country of origin	Volume
LS 1	Aqua, SLS, Cocamidopropyl Betaine, Sodium Chloride, PEG-7 Glyceril Cocoate, Coco Glucoside, Glyceryl Oleate, Propylene Glycol, Olea europea Leaf Extract, Citrus Medica Limmonum Oil, Parfum, Citronellol, D-Limonene, Linalool, CI 47005, CI 42051	Slovenia	300 ml
LS 2	Aqua, Cocamidopropyl Betaine, SLS, Glycerin, PEG-7 Glyceril Cocoate, Helianthus Annus Seed Oil, Glycerin Glucoside, Sodium Chloride, Citric Acid, PEG-40 Hydrogenated Castor Oil, Benzophenone-4, PEG-120 Methyl Glucose Di, Sodium Benzoate, Sodium Salicylat, Linalool, Citronellol, Parfum, CI 10316, CI 42090.	Germany	250 ml
LS 3	Aqua, SDS, Chlorexidine Dicluconate, Sodium Chloride, Cocamidopropyl Betaine, Laureth-3, DMDM Hydantoin, Cocamidopropyl PG Domonium Chloride Phosphate, Glycerin, Parfum, Hexyl Cinnamal, Limonene, Linalool, Methylisothiazolinone, Magnesium Chloride, Magnesium Nitrate, CI 42090, CI 19140.	Croatia	400 ml
LS 4	Aqua, Sodium C12-13 Pareth Sulfate, SLS, Cocamidopropyl Betaine, Lactic Acid, Cocamide MEA, Parfume, Sodium Salicylate, Sodium Benzoate, Sodium Hydroxide, Glycerin, Tetrasodium EDTA, Citric Acid, Poloxamer 124, Benzyl Salicylate, Butylphenyl Methylpropional, Hexyl Cinnamal, CI 19140, CI 14720.	Italy	300 ml
LS5	Aqua, SLS, Cocamidopropyl Betaine, Cocamide DEA, Glycerin, Sodium Chloride, Parfume, Sodium Benzoate, Potassium Sorbate, Tetrasodium EDTA, Grape seed oil glycereth-8 esters, Benzophenone-4, Citric Acid, Benzyl Salicylate, Linalool, CI 14720.	Germany	400 ml

Correlation test examined interdependence of pH value of used soap and reduction of the number of microorganisms on hands of examinees of both gender.

**RESULTS**

The total number of microorganisms on TSA surfaces is determined by counting the number of living microorganisms that form colonies (CFU).

Data on the average number of CFU on the fingers of unwashed hands of examinees of both genders are shown in Table 2.

This table shows that in examinees of both genders there are more bacteria on the dominant compared to the non-dominant hand.

For easy visual spotting of ascertained differences in the number of bacteria on the dominant and nondominant hand, provides a summary view of average CFU value for all examinees (Figure 1A). The number of bacteria on the dominant hand was on average higher by 27.5% compared to the non-dominant hand of examinees. The number of bacteria on the dominant hand was on average higher by 27.5% compared to the non-dominant hand of examinees.

The determined difference in the number of bacteria between the dominant and non-dominant hand is statistically significant ( $p < 0.00001$ ), both for male and for female examinees. Taking into account the gender

of the participants, members of the female gender had an average of 2:46% more bacteria on their hands than members of the male gender. (Figure 1B).

**Table 2.** The average value of CFU ± SD on the fingers of unwashed hands of volunteers

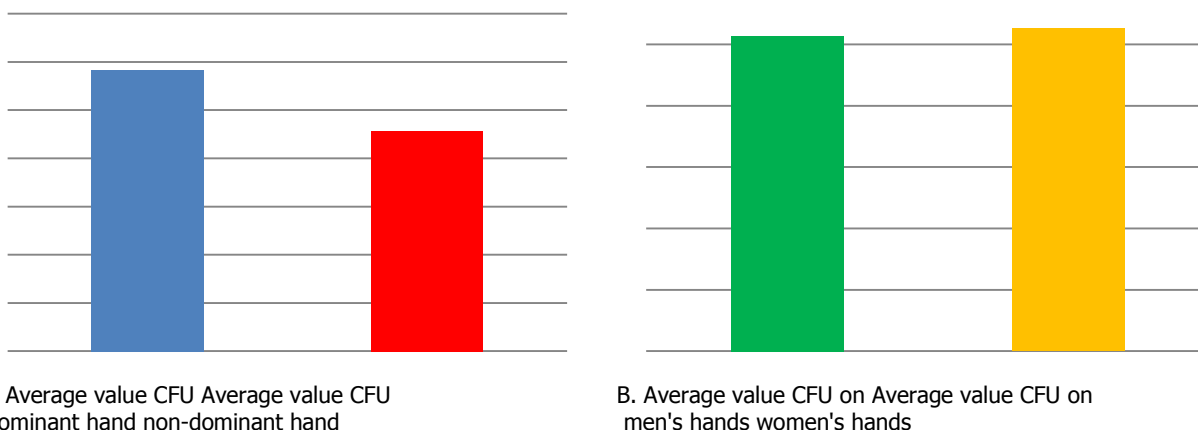
Gender Hand	Male (N=75)	Female (N=75)
Dominant	115.35 ± 29.41	117.85 ± 30.91
Non-dominant	90.17 ± 22.81	92.72 ± 24.60

However, it was no difference in the number of bacteria on hands between the genders is not of statistical significance ( $p = 0.232012$ ).

Taking into account the gender of the participants, members of the female gender had an average of 2.46% more bacteria on their hands than members of the male gender. (Figure 1B). However, determined difference in the number of bacteria on hands between the genders is not of statistical significance ( $p = 0.232012$ ).

The test results of antibacterial activity of the tested liquid soap on 150 patients after three minutes of hand washing are shown in Table 3.

As it can be seen in the table below, all of the tested soaps showed antimicrobial activity



**Figure 1.** The average number of CFU on the fingers of examinees in relation to: A) Hand dominance, B) The gender of examinees

**Table 3.** Average value CFU on the fingers of examinees before and after the hand washing with a liquid soap

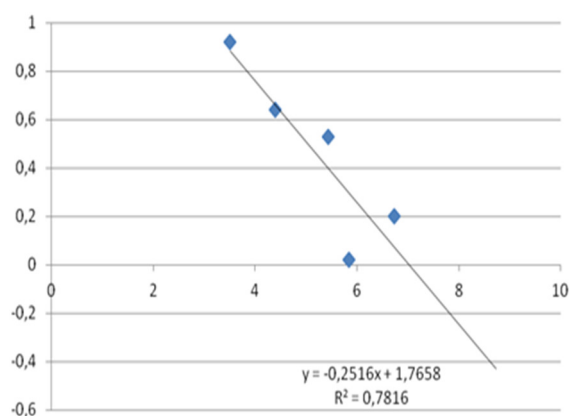
Liquid soap	Dominant hand (CFU)		Non-dominant hand (CFU)		Reduction of number MO (%)	
	Before washing	After washing	Before washing	After washing	Dominant hand	Non-dominant hand
LS1	110.74	33.37	80.37	23.00	69.87	71.45
LS2	106.37	25.17	83.20	18.37	76.34	77.92
LS3	131.00	125.70	109.84	103.63	4.05	5.65
LS4	122.44	15.60	90.14	9.87	87.26	89.05
LS5	112.47	69.87	93.70	59.94	37.88	36.03

It was found that there is a difference in the number of bacteria between the dominant and non-dominant hands not only before but also after the use of liquid soap. The greatest reduction of the number of microorganisms was detected upon application of soap LS4 (87.26% of dominant and 89.05% of non-dominant hand), while the lowest concentration of bacteria on the hands was established after application of soap LS3 (4.5% on dominant and 5.65% on non-dominant hand). To determine the reduction factor of micro-organisms after use of liquid soap the log<sub>10</sub> of average values CFU of the fingers of both hands of examinees were used before and after hand washing (Table 4).

**Table 4.** Review of pH soap value and factor of reduction (RF)

Soap	pH	RF
LS1	5.43	0.53
LS2	4.40	0.64
LS3	5.84	0.02
LS 4	3.51	0.92
LS 5	6.73	0.20

It may be noted that there is a causal link between the reduction in the number of bacteria after hand washing and the pH value of the used liquid soap. The fall in pH soap follows the increase in the reduction factor (Table 4). Soap LS4, wherein the lowest measured pH value is 3.51, showed the highest degree of reduction of the bacterial count of 0.92, that is the best antimicrobial activity. In contrast, in soap LS3 and LS5 with highest values of pH 5.84 and 6.73 is the lowest recorded reduction of the number of microorganisms (0.02 and 0.20). The results (Table 4) were used to calculate the correlation coefficient. The value of correlation coefficient indicates that -0.884059 correlation between the pH of the used soap and the reduction factor of micro-organisms is negative and distinct (Figure 2).



**Figure 2.** Graphic display of correlation between pH value of tested soaps and factors of reduction in number of bacteria

## DISCUSSION

On the skin of hands there are about 150 different species of bacteria (Fierer, Hamady, Lauber, & Knight, 2008), most of which belongs to the phylum Firmicutes, Actinobacteria, Proteobacteria and Bacteroidetes (Edmonds-Wilson, Nurinova, Zapka, Fietrer & Wilson, 2015). On the same persons different communities of micro-organisms are present on the left and right hand, with only 17% of species of bacteria common for both arms (Fierer et al., 2008). The arms are a significant vector for interpersonal and intra transfer of microorganisms (Lax & Smith, 2014). Therefore, washing hands with soap is necessary not only because of the physical removal of foreign material, but also pathogenic microorganisms from the skin surface. In this study, the antibacterial activity of five different liquid soap on hands of male and female examinees. The results obtained show that the average number of bacteria is much higher in the dominant hand in relation to the non-dominant hand not only before but also after washing hands with soap. By comparing the number of bacteria on the dominant and nondominant hand, a statistically significant difference ( $p < 0.00001$ ) in subjects of both genders have been determined, which coincides with the data (De Alwis, Pakirisamy, San, & Xiaofen, 2012). The results we obtained were to be expected, because the dominant hand is significantly more used than non-dominant hand. So it is quite understandable that on the dominant hand there is a larger number of microorganisms which mainly come from the environment. In addition to the dominance of a hand, we investigated the influence of the gender of the examinees to the number of bacteria on the hands. Women had a slightly higher average number of bacteria (2.46%) on the fingers than men, but determined difference was not statistically significant ( $p = 0.232012$ ). Previous studies (Fierer et al., 2008) indicate that the diversity of microbial communities significantly is higher in the hands of women than men. The causes of these differences between the genders are not precisely defined, but the factors that may influence: the amount of perspiration and sebum, pH value of the skin, thickness of skin, production of hormone, and use of cosmetic preparations (Dao & Kazin, 2007; Kim et al., 2006; Roth & James, 1988). In this research, the strongest antimicrobial activity exhibited by the soap LS4 which is declared as an antibacterial. Distinct antibacterial activity of soaps is likely to be the result of lactic acid, which is only part of this soap (O'Shaughnessy, O'Maley, & Corbett 1991) and EDTA (Kulthanan, Maneeprasopchoke, Varothai, & Nuchkull, 2014). Both active substances belong to the group of permeabilizers. The next soap according to the hygienic efficiency was plain liquid soap LS2. In its structure, this soap contains essential oils, castor oil and sunflower seeds which are attributed to the antibacterial properties (Alakomi et al., 2000; Brul & Coote, 1999). Soap LS2 contains linalool and that has been shown to enhance the antimicrobial effects and synergistic effects of essential oils (Herman, Tambor, & Herman, 2016). In contrast, antibacterial soap LS3 had the lowest antimicrobial effects of all tested soap. Although the composition of the soap of stated component possessing antimicrobial capacity as limonene, (Dan, Shibura, Sethuraman & George, 2005) SDS (Elramady, Aly, Rossitto, Crook, & Cullor, 2013) and linalool (Herman et

al., 2016), we believe that the low concentration of these active substances is likely to cause its poor effectiveness. Soaps with a lower measured pH value caused greater percentage reduction of bacteria compared to soap with a slightly higher pH. The most effective LS4 soap had the lowest pH value (3.51), while the lowest antibacterial activity was showed by soaps LS3 and LS5 with the highest pH values of 5.84 and 6.73. There has been determined a statistically significant negative correlation (-0.884059) between the pH of soap and their disinfection capacity. It should be noted that the frequent use of acid soaps can lead to irritation and dryness of the skin. The advantage of using antibacterial soap compared to ordinary soaps is subject of scientific debate. Although antimicrobial soaps are more effective in reducing the number of microorganisms compared to ordinary, yet there is not enough scientific evidence that these soaps are more effective in preventing infections (Fuls et al., 2008). If antibacterial soaps are used daily and in a long term, there is a question of potentially negative effects of their active ingredients on human health, the environment, or the possibility of development of bacterial resistance (Saheed et al., 2012; FDA, 2016). Since in our study it was demonstrated that antibacterial and ordinary liquid soaps showed antimicrobial activity, we can agree with the opinion of (Fuls et al., 2008), that the reduction of microorganisms on hands apart from the active ingredients of soap contribute its quantity, chemical composition, and the duration and frequency of washing. Therefore, the recommendation of the US Agency for Food and Drug Administration - FDA from 2016 (FDA, 2006) that for maintenance of hand hygiene ordinary soaps are used.

## CONCLUSION

Based on the research results, we can conclude that there is a statistically significant difference in the prevalence of bacteria between the dominant and non-dominant hands of examinees. Women on average have 2.46% more bacteria on their hands than men, with what ascertained difference was not statistically significant. There has been a statistically significant negative correlation between the pH of the soap and its antimicrobial activity. Since the antibacterial and ordinary liquid soaps showed similar disinfectant action, and taking into consideration the recent literature data, we recommend the use of ordinary soaps for everyday use.

## REFERENCES

- Alakomi, H. L., Skyttä, E., Saarela, M., Sandholm, T., Latva-Kala, K., & Helander, M. (2000) Bacteria by Disrupting the Outer Membrane Lactic Acid Permeabilizes Gram-Negative. *Appl. Microbiol.*, 66(5), 2001.
- Archibald, L., Corl, A., Shah, B., Schulte, M., Arduino, M., Aguero, S., ... Jarvis, W. R. (1997). *Serratia Marcescens* Outbreak Associated With Extrinsic Contamination of 1% Chloroxlenol Soap. *Infection Control & Hospital Epidemiology*, 18, 704–709.
- Boyce, J. M., & Pittet, D. (2002). Guideline for hand hygiene in health-care settings. Recommendations of the healthcare infection control practices advisory committee and the HICPAC/SHEA/APIC/IDSA hand hygiene task force. Society for Healthcare Epidemiology of America/Association for Professionals in Infection Control/Infectious Diseases Society of America. *Morbidity and mortality weekly report*, 51, 1–45.
- Brul, S., & Coote, P. (1999). Preservative agents in foods: modes of action and microbial resistance mechanisms. *International Journal of Food Microbiology*, 50, 1–17.
- Dan, M., Shibura, S., Sethuraman, M. G., & George, V. (2005). Chemical composition and antibacterial activity of the rhizome oil of *Hedychium larsenii*. *Acta Pharm.*, 55, 315–320.
- Dao, H., & Kazin, R. A. (2007). Gender differences in skin: A review of the literature. *Gen Med.*, 4(4), 308–28.
- De Alwis, W. R., Pakirisamy, P., San, L. W., & Xiaofen, E. C. (2012). A Study on Hand Contamination and Hand Washing Practices among Medical Students. *ISRN Public Health*, 2012, Article ID 251483. <http://dx.doi.org/10.5402/2012/251483>
- Edmonds-Wilson, S., Nurinova, N. I., Zapka, C. A., Fietrer, N., & Wilson, M. (2015). Review of human hand microbiome research. *Journal of Dermatological Science*, 80(1), 3.
- Elramady, M. G., Aly, S. S., Rossitto, P. V., Crook, J. C., & Cullor, J. S. (2013). Synergistic Effects of Lactic Acid and Sodium Dodecyl Sulfate to Decontaminate *Escherichia coli* O157:H7 on Cattle Hide Sections. *Foodborne pathogens and disease*, 10(7), 661–3.
- Fierer, N., Hamady, M., Lauber, C. L., & Knight, R. (2008) The influence of sex, handedness, and washing on the diversity of hand surface bacteria. *PNAS*, 105(46), 17994–17999.
- Fuls, J. L., Rodgers, N. D., Fischler, G. E., Howard, J. M., Patel, M., Weidner, P. L., & Duran, M. H. (2008). Alternative Hand Contamination Technique To Compare the Activities of Antimicrobial and Nonantimicrobial Soaps under Different Test Conditions. *Applied and environmental microbiology*, 74, 3739–3744.
- Herman, A., Tambor, K., & Herman, A. (2016). Linalool Affects the Antimicrobial Efficacy of Essential Oils. *Curr Microbil.*, 72(2), 165–72.
- Jumaa, P. A. (2005). Hand hygiene: simple and complex. *International Journal of Infectious Diseases*, 9, 3–14.
- Kim, M. K., Patel, R. A., Shinn, A. H., Choi, S. Y., Byun, H. J., ...Youn, S. W. (2006). Evaluation of gender difference in skin type and pH. *J Dermatol Sci.*, 41, 153–156.
- Kulthanan, K., Maneeprasopchoke, P., Varothai, S., & Nuchkull, P. (2014). The pH of antiseptic cleansers. *Asia Pac Allergy*, 4(1), 32–36.
- Larson, E. L. (1995). APIC guidelines for handwashing and hand antisepsis in health care settings. *American Journal of Infection Control*, 23, 251–69.
- Lax, S., & Smith, P. (2014). Longitudinal analysis of microbial interactions between humans and the indoor environment. *Science Magazine*, 345, 1048.
- O'Shaughnessy, M., O'Maley, V. P., & Corbett, G. (1991). Optimum duration of surgical scrub-time. *British Journal of Surgery*, 78, 685–686.
- Parasakthi, N., Jamuna, V., Iyer, L., & Palasubramaniam, S. (2000). Epidemiology and molecular characterization of nosocomially transmitted multidrug-resistant *Klebsiella pneumoniae*. *International Journal of Infectious Diseases*, 4, 123–128.
- Roth, R. R., & James, W. D. (1988). Microbial ecology of the skin. *Annu Rev Microbiol*, 42, 441–464.
- Saheed, A. A., Agarry, O. O., Abubakar, A. G., Jain, P. K., Sharma, D. K., & Tiwari R. P. (2012). Triclosan resistance in bacteria and antibiotics cross-resistance.

- International Journal of Current Pharmaceutical Research*, 4(4), 88-90.
- Sattar, S. A., Tetro, J., & Springthorpe, V.S. (1999). Impact of changing societal trends on the spread of infections in American and Canadian homes. *American Journal of Infection Control*, 27, S4-S21.
- U.S. Food and Drug Administration (FDA). (2016). *Antibacterial Soap? You Can Skip It—Use Plain Soap and Water* – FDA. Dostupno na <https://www.fda.gov/NewsEvents/Newsroom/PressAnnouncements/ucm517478.htm>
- Weber, D. J., Rutala, W. A., & Sickbert-Bennett, E. E. (2007). *Outbreaks associated with contaminated antiseptics and disinfectants*. *Antimicrob Agents Chemother*, 51(12), 4217-24.
- World Health Organization. (2009). *WHO Guidelines on Hand Hygiene in Healthcare*. Geneva, Switzerland: Author.
- Zapka, C. A., Campbell, E. J., & Maxwell, S. L. (2011). Bacterial Hand Contamination and Transfer after Use of Contaminated Bulk-Soap-Refillable Dispensers. *Applied and Environmental Microbiology*, 77(9), 2898-2904.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### **Vildana Hadžić**

Hospital for Respiratory diseases and TBC, 72 270  
Travnik  
e-mail: hadzicvildana@yahoo.com

### **Anesa Jerković Mujkić**

University of Sarajevo, Faculty of Science, University of  
Sarajevo, Zmaja od Bosne 33-35  
e-mail: anesajm@gmail.com

### **Renata Bešta Gajević**

Faculty of Science, University of Sarajevo, Zmaja od  
Bosne 33 -35  
e-mail: renata\_best@yahoo.com

### **Snježana Hodžić**

### **Darja Husejnagić**

### **Emina Mešikić**

### **Amela Hercegovic**



## Prostorna raspodjela metala željeza u vodama rijeke Neretve

Sejit Bobar

**SAŽETAK:** Posljednjih nekoliko decenija vode rijeke Neretve na području Konjica, Jablanice i Mostara bile su izložene različitim štetnim polutantima, posebno onih iz kompleksa industrija "Igmana", "Unis", "Šipad" i tvornice tekstila "Đuro Salaj". Sa intenziviranjem ovih privrednih kapaciteta kao i niz poljoprivrednih i drugih djelatnosti može doći do degradacije kvaliteta voda rijeke Neretve. Poseban problem je i taj što se vode rijeke Neretve duži vremenski period zadržavaju na već postojećem akumulacionim jezerima (Jablaničko, Grabovica, Mostar), čime se olakšava i ubrzava proces eutrofikacije. Osnovni motiv ovog istraživanja je da se utvrdi nivo raspodjele teških metala u vodama rijeke Neretve. Poznavanjem sadržaja metala u vodi a posebno način vezivanja u sedimentima i mogućnosti njihove mobilizacije, transporta i akumulacije, važno je za ocijenu kvaliteta vode i za razumjevanje hemizma koji se odvija u vodenom sistemu. Istraživanja su obuhvatila osam lokaliteta sa kojih su uzimani uzorci: Spiljanski most, 2-3 km sjeveroistočno od grada Konjica, ušće desne pritoke Trešanica, ispod motela Konjic, ušće desne pritoke Neretvica, HE-Grabovica (300-400 m, ispod brane), ušće desne pritoke Drežanka, HE-Salakovac (200-300 m, ispod brane), HE-Mostar (200-300 m, ispod brane). Uzorci vode za određivanje sadržaja metala u vodama rijeke Neretve, uzeti su u jednom ciklusu i to u periodu niskih voda. U uzorcima voda je određen teški metal; željezo (Fe). Navedeni metal je određen u skladu sa standardima EU, korištena je metoda: AAS- besplamena tehnika.

Prema dobivenim rezultatima može se dati sljedeći komentar:

1. Rezultati istraživanja pokazuju značajan nivo metala željeza u vodama rijeke Neretve, izmjerene vrijednosti metala kretale su se unutar propisanih granica i zadovoljavaju Okvirne Direktive o vodama EU.
2. Koncentracije željeza na ispitivanim lokalitetima, kretale su se u granicama od 58,4 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ) do 167,6 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ).

**Ključne riječi:** *rijeke Neretva, kvaliteta voda, metaloprerađivačke tvornice, željezo, raspodjela metala*

## Spatial Distribution of Iron Metal in the Waters of the Neretva River

**ABSTRACT:** In the last few decades, the waters of the Neretva River in the Konjic, Jablanica and Mostar areas have been exposed to various harmful pollutants, especially those from the Igman, Unis, Šipad and the textile factory "Đuro Salaj". With the intensification of these economic capacities as well as a number of agricultural and other activities, the quality of the waters of the Neretva River can be degraded. A special problem is also the fact that the Neretva waters are retained for longer periods on the already existing accumulation lakes (Jablaničko, Grabovica, Mostar), thus facilitating and accelerating the eutrophication process. The main motive of this research is to determine the level of the distribution of heavy metals in the waters of the Neretva River. By placing the metal content in water and especially the way of bonding in sediments and the possibility of their mobilization, transport and accumulation, it is important to assess the quality of water and to understand the hemisphere that takes place in the water system. The investigations included eight sites from which samples were taken: Spiljanski Most, 2-3 km northeast of Konjic, the right bank of Tresanjica, below the Konjic motel, the right bank of the Neretvica, HE Grabovica (300-400 m below the dam) the right bank of the Drežanka, HE Salakovac (200-300 m below the dam), HE Mostar (200-300 m below the dam). Water samples for the determination of metal content in the waters of the Neretva River are taken in one cycle, in the low water period. In the samples water was determined to be heavy metal; iron (Fe). The specified metal was determined in accordance with EU standards, the method was used: AAS-flame technique.

Based on the results obtained, the following comment may be given:

1. The results of the research show a significant level of iron metal in the waters of the Neretva River, the measured metal values have been within the prescribed limits and comply with the EU Water Framework Directive.
2. Iron concentrations at examined sites ranged from 58.4 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ) to 167.6 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ).

**Keywords:** *river Neretva, water quality, metal processing plants, iron, metal distribution*

## UVOD

Voda predstavlja jedan od najvažnijih prirodnih resursa. Aktivnostima savremenog čovjeka svakim danom se sve više povećavaju rizične kontaminacije vode, zraka i zemlje. Voda i zemljište su uvijek imali veliki utjecaj na razvoj civilizacije, jer su najviše povezani sa proizvodnjom hrane.

Teški metali u životnu sredinu mogu dospjeti prirodnim i antropogenim putem. Značajne emisije teških metala dolaze iz različitih industrijskih kapaciteta, obradivih površina, industrijski i komunalnih deponija i drugih antropogenih izvora. Teški metali prisutni u vodi ili zemljištu uz određene uslove prolaze biohemijski ciklus transformacije u toksična jedinjenja sa različitim vremenom zadržavanja u vodenoj sredini. Njihova toksičnost zavisi od koncentracije, a raspon koncentracije veoma varira kod svakog pojedinog metalnog oblika. Najznačajniji antropogeni izvor teških metala u vodenom ekosistemu svakako predstavljaju tehnološke i procesne otpadne vode koje se ispuštaju neprečišćene ili sa različitim stepenom prečišćenosti i mogu da uzrokuju mnogobrojne promjene u vodotoku.

Svako odstupanje kvaliteta vode od propisanih fizičkih, hemijskih i bioloških karakteristika površinske vode može se smatrati zagađenjem i kontaminacijom. Zagađenje vode se može zapaziti po lošem vizualnom izgledu, neprijatnom mirisu, naglom povećanju vodenih algi, izumiranju riba, pojavi ulja po površini i sl. Veliki problem današnjice je zaštita i očuvanje kvaliteta površinskih slatkih voda. Pored industrijski i komunalnih otpadnih voda iz naselja, značajan uticaj na kvalitet voda imaju saobraćaj, poljoprivreda, neadekvatno riješen odvoz smeća. Neretva sa svojim pritokama predstavlja izvor života za stanovnike Hercegovine, te je praćenje kvaliteta vodotoka Neretve neophodno u cilju očuvanja ovog prirodnog dobra, odnosno korištenje njihovih voda za piće, navodnjavanje, industriju, rekreaciju i druge svrhe. Jedna od mjera zaštite i očuvanja vodotoka je provođenje monitoringa, što predstavlja trajno praćenje stanja svih parametara u vodi, a posebno praćenje sadržaja opasnih i štetnih materija.

Ciljevi postavljeni u ovom istraživačkom radu mogu se definisati u sljedeće zadatke:

- Utvrditi prostornu raspodjelu metala željeza u vodama rijeke Neretve duž toka od Konjica, Jablanice do Mostara.
- Dobijene rezultate hemijskih analiza statistički obraditi i rezultate tumačiti u skladu sa njihovom preciznošću i pouzdanošću.
- Dijagnosticirati eventualne reperkusije koje mogu biti uzročnicima degradacije voda a time i budućeg razvoja određenih djelatnosti.
- Animiranje relevantnih institucija za zaštitu vodenih resursa od eventualnih posljedica koje mogu nastati nerazumnim odnosom čovjeka prema prirodnim potencijalima na istraživanom prostoru.

## MATERIJAL I METODE

### Izvori zagađivanja vodotoka Neretve na istraživanom području

U toku posljednjih nekoliko decenija vodotok rijeke Neretve je bio izložen utjecaju različitih štetnih materija,

posebno iz tvornica koje su bile u sastavu kompleksa vojne industrije "Igman" u Konjicu, zatim niz različitih industrija kako u Konjicu, Jablanici tako i u sjevernoj mostarskoj kotlini. Obzirom da su tvornice po prirodi metaloprerađivačkog karaktera bile su zagađivači teškim metalima koji potiču iz otpadnih voda koje nastaju u različitim tehnološkim procesima a posebno iz otpadnih voda koje nastaju u galvanizaciji.

Otpadne vode ovih industrija su obilato dotjecale u vode Neretve i mogle su imati direktni utjecaj na kvalitet vodotoka rijeke Neretve, kao i negativan efekat na hemizam koji se odvija u vodenom sistemu i pedogenetske procese.

### Lokaliteti istraživanja

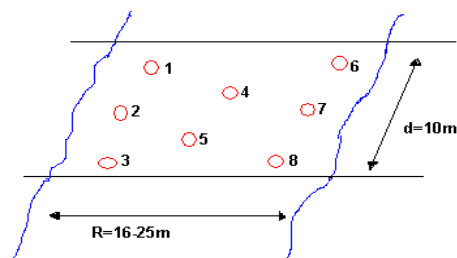
Poštujući standarde EU za valjanost eksperimentalnih podataka izvršen je odabir lokaliteta sa kojeg će se uzorkovati voda za analizu.

Na istraživanom prostoru odabrano je osam lokaliteta za obavljanje –istraživanje. Posmatrano nizvodno, od Spiljnagog mosta kod Konjica do sjevernog ulaska Neretve u grad Mostar, redosljed lokaliteta, za uzimanje uzoraka, bio je sljedeći:

1. Neretva (100 m iznad Spiljnagog mosta)
2. Trešanica (ušće rijeke u gradu Konjicu)
3. Neretva (kod motela Konjic)
4. Neretvica (ušće rijeke kod Butrović P
5. olja)
6. HE- Geabovica (300-400 m ispod brane)
7. Drežanka (50 m, iznad mosta u D. Drežnici)
8. HE- Salakovac (200-300 m, ispod brane)
9. HE- Mostar (300-400 m, ispod brane)

### Uzorkovanje vode za određivanje sadržaja metala

Sa svakog istraživanog lokaliteta, sakupljen je kompozitni uzorak iz osam pojedinačnih uzoraka, uzetih sa lijeve i desne obale i sredine vodotoka, u razmjeri 3:3:2, prema navedenoj shemi Sl.1. Uzimanje pojedinačnih uzoraka je vršeno polietilenskom bocom na 0,5 m, ispod površine vode. Na licu mjesta, formiran je kompozitni uzorak od jednog litra i konzerviran sa koncentrovanom azotnom kiselinom i to u količini 2 ml/l, a zatim su označeni, da ne bi došlo do zamjene uzoraka, i transportovani u rashladnim uređajima do laboratorija.



Slika1. Shematski prikaz rasporeda mjesta uzimanja uzoraka iz vodotoka rijeke Neretve.

**Tabela 1.** Uslovi instrumenta AAS za određivanje pojedinih metala

METALI	TALASNA DUŽINA(nm)	ŠIRINA PROREZA (nm)	KARAKTERISTIČNA KONCENTRACIJA ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ )	GRANICA DETEKCIJE ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ )
Fe	248,33	0,2	0,073	0,03-30

**Tabela 2.** Sadržaj metala željeza u vodama rijeke Neretve

SADRŽAJ METALA Fe ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ )	MJESTO UZORKOVANJA			
	1. Neretva (kod Spilj. Mosta)	2. Trešanica	3. Neretva (kod motela Konjic)	4. Neretvica
72,9 $\pm$ 1,43	81,1 $\pm$ 0,61	167,6 $\pm$ 8,54	135,5 $\pm$ 11,3	
5. HE-Grabovica	6. Drežanka	7. HE-Salakovac	8. HE-Mostar	
119,0 $\pm$ 8,44	58,4 $\pm$ 6,88	95,2 $\pm$ 5,20	99,3 $\pm$ 5,32	

### Određivanje sadržaja metala u vodi

Metoda: AAS- tehnika grafitne kivete

Sadržaj metala željeza u vodi, određen je iz kiselih rastvora vode, na instrumentu AAS, tip AA-6200 - SHIMADZU u laboratorijama, Poduzeća za kontrolu kakvoće i količine robe Herkon d.o.o. - Mostar.

Korišteni su standardi sa certifikatom njihovog kvaliteta: HC 771396 za metal (Fe). Korišteni standard je od proizvođača Merck

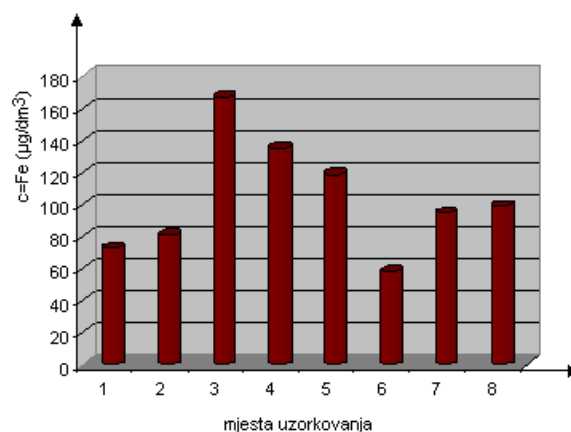
### REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati analize prezentirani su za sve uzorke u tabeli broj 2 i predstavljaju prosječnu vrijednost, od tri određivanja. Preciznost rezultata izražena je preko standardne devijacije  $\pm$ .

Shodno postavljenim zadacima ovog rada utvrđena je prostorna raspodjela metala željeza duž vodotoka rijeke Neretve od Konjica do Mostara. Ovi lokaliteti odabrani su zbog višegodišnjeg rada metaloprerađivačkih industrija, koje bi mogle biti izvor zagađivanja vode na posmatranom prostoru. Sadržaj i raspodjelu metala u vodama rijeke Neretve uslovljavaju svojstva podloge, hidrološke, klimatske prilike, antropogeni i drugi faktori.

Koncentracije metala željeza po istraživanim lokalitetima predstavljene su na histogramu, Slika br.2.

Utvrđene koncentracije željeza, duž toka Neretve, kretale su se u granicama od 58,4 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ) do 167,6 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ). Maksimalna koncentracija ovog metala od 167,6 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ) nađena je na mikro-lokaciji 3., kod motela Konjic u Konjicu, dok je minimalna od 58,4 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ) izmjerena na mikro-lokalitetu 6., ušće pritoke Drežanka u jezero Salakovac. Primjetno je da su koncentracije željeza u uzorcima 3, 4, i 5, znatno više u odnosu na ostale uzorke, što potvrđuje pretpostavke da su najznačajniji izvori željeza u gornjem dijelu sliva, gdje su i locirani najveći industrijski kapaciteti. Na lokalitetima 1, 2, 7 i 8, koncentracija ovog metala opservirala je u nešto nižem rasponu, od 72,9 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ) do 99,3 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ ). Srednja vrijednost koncentracije željeza iznosila je 103,63 ( $\mu\text{g}/\text{dm}^3$ )  $\pm$ 5,96.



**Slika 2.** Histogram prostorne raspodjele metala željeza u vodama Neretve

Navedena mjesta su specifična po svojoj opterećenosti teškim metalima a ove specifičnosti mogu biti posljedica nekog uzvodnog spoljašnjeg ili unutrašnjeg izvora.

Na raspodjelu metala u vodama rijeke Neretve imaju i prirodni uticaji (erozija, padavine i vjetar), pri čemu se ne može zanemariti i antropogeni uticaj, kao i mala udaljenost glavne saobraćajnice M-17, koja se proteže duž posmatranog toka rijeke Neretve.

### ZAKLJUČAK

Na osnovu prikupljenih podataka istraživanja mogu se izvesti sljedeći zaključci:

1. Analitički rezultati istraživanja pokazuju povišen sadržaj metala željeza na pojedinim lokalitetima voda rijeke Neretve posebno na lokalitetu 3 i 4. Na drugim lokalitetima istraživanja izmjerene vrijednosti kretale su se unutar propisanih granica i zadovoljavaju Uredba o opasnim i štetnim materijama u vodama "Službene novine Federacija BiH", broj 43/07 i Uredba o uslovima ispuštanja otpadnih voda u okoliš i sisteme javne kanalizacije "Službene novine Federacije BiH", broj 101/15 i 1/16.
2. Razlog visokog sadržaja metala željeza u vodi, može se vezati sa činjenicom da na istraživanom prostoru, posebno u urbanim sredinama kroz koje protiče rijeka Neretva, postojeći industrijaki

kapaciteti rade sa značajno povećanim kapacitetom.

3. Razlike koje se javljaju u sadržaju metala željeza u vodi, po pojedinim lokalitetima, jesu specifičnosti tih lokacija. Ta specifičnost je najvećim dijelom uslovljena različitim geološkim sastavom postojećih okolnih stijena u kanjonu kroz koji rijeka Neretva protiče, kao i mogućim antropogenim izvorima metala (neposredna blizina magistralnog puta M-17, kao i niz divljih deponija sumljivog sastava).
4. Redosljed zastupljenosti metala olova u vodama Neretve po lokalitetima bio je sljedeći;  $6 < 1 < 2 < 7 < 8 < 5 < 4 < 3$

Ovim istraživanjem željeli smo utvrditi sadržaj i prostornu raspodjelu metala željeza u vodama rijeke Neretve, koji je mogao dospjeti u vodu, kao posljedica dugogodišnjeg rada metalne industrije Konjica i Jablanica. Provedena istraživanja predstavljaju značajan doprinos u sagledavanju zagađenosti okoliša i dijagnosticiranju eventualnih reperkusija koje mogu biti uzročnicima degradacije voda i okoliša jednog značajnog turističkog dijela bosanskohercegovačkog područja.

## LITERATURA

- Dalmacija, B. (1998). *Problemi kvaliteta voda*. Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet.
- EPA. (1999). *Methods for Chemical Analysis of Water and Wastes*. U.S. Environmental Protection Agency EPA-600/4-79-020.
- Kastori, R. (ur.). (1997). *Teški metali u životnoj sredini*. Novi Sad: Naučni institut za ratarstvo i povrtarstvo.
- Marković, D., Đarmati, Š., Gržetić, I. i Veselinović, D. (1996). *Fizičko-hemijske osnove zaštite životne sredine – knjiga II: Izvori zagađenja posljedice i zaštita*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Štambuk-Giljanović, N. (1998). *Vode Neretve i njezina porijekla*. Split: Zavod za javno zdravstvo Županije splitsko - dalmatinske, Hrvatske vode.
- WHO. (1991). *Water quality guidance for Europe*, Publication No. 24. Geneva, Switzerland: Author.
- WHO. (1993). *Guidelines for drinking water quality*, 2nd edition. Geneva, Switzerland: Author.
- WHO. (1996). *Guidelines for drinking-water quality*, second Ed, Vol. 2. Geneva, Switzerland: Author.

## INFORMACIJE O AUTORU

### Sejit Bobar

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru

Nastavnički fakultet

e-mail: sejit.bobar@unmo.ba

## Sadržaj Fe, Pb i Cu u zemljištu napuštenog vojnog strelišta „Zalik“ Mostar

Alma Mičijević, Aida Šukalić

**SAŽETAK:** Tlo kao površinski dio Zemlje čini životnu osnovu i životni prostor za ljude, životinje, biljke i mikroorganizme. Opterećenje tla tvarima koje dopijevaju u njega može djelovati dvostruko. S jedne strane štetne tvari mogu biti opasne za biljke, životinje i ljude. S druge strane štetne tvari u tlu mogu ispiranjem dospjeti u podzemne i površinske vode. Jedan od motiva pristupanju istraživanja sadržaja teških metala na vojnom strelištu „Zalik“ je višedecenijska specifična namjena ovog prostora za obuku u gađanju bojevom municijom. Pretpostavlja se da je ovo područje kontaminirano metalima, ali do sada nikakva istraživanja na tom području nisu vršena. Istraživano područje se nalazi samo 2,5 km od centra grada Mostara, a posebno je značajna blizina rijeke Neretve koja prima sva onečišćenja i nosi ih sa sobom u krajeve južnog dijela Hercegovine. Razmatrani rezultati sadržaja metala (Fe, Pb i Cu) u zemljištu napuštenog strelišta „Zalik“ dobivene ovim istraživanjem ukazuju na potrebu sanacije nekih dijelova ispitivanog zemljišta. Prisustvo svih istraživanih metala pokazuju rezultate veće od MDK. Količine prisutnog željeza nije zabrinjavajuća. Najveće koncentracije su na liniji dometa kratke cijevi, i to na drugoj dubini, gdje je konstantovano povećanje od 15%. Sadržaj bakra na pojedinim uzorcima je 99 puta veći od MDK. Kao i kod sadržaja željeza, prisutna količina bakra je također najveća na liniji dometa kratke cijevi, na drugoj dubini istraživanja. Olovo, kao najnepoželjniji element je pokazao rezultate iznad dozvoljenih koncentracija do 261 put iznad MDK i to na prvoj dubini dometa duge cijevi.

**Ključne riječi:** *poligon strelišta, bojeva municija, željezo, olovo, bakar, AAS, MDK*

## Content of Fe, Pb and Cu in the Land of the Abandoned "Zalik" Military Shooting Area

**ABSTRACT:** Soil is the surface of the Earth and it makes the living base and living space for humans, animals, plants and microorganisms. Loading of soil with substances that mature in it can act doubly. On the one hand, harmful substances can be dangerous for plants, animals and humans. On the other hand, pollutants in the ground can reach the ground and surface waters by rinsing. One of the motives for accessing the research of heavy metal content at the Zalik military shooting area is the decades-old specific purpose of this space for shooting training with battle ammunition. It is assumed that this area is contaminated with metals, but so far no research in this area has been carried out. The exploration area is located only 2.5 km from the center of Mostar, and the proximity of the Neretva river is particularly important because it takes all pollution and carries all of them in the southern part of Hercegovina. Considered results of the metal content (Fe, Pb and Cu) in the land of the abandoned "Zalik" shooting area obtained in this research indicate the need of rehabilitation for some parts of the examined soil. The presence of all the investigated metals showed results higher than MDK. The amount of iron presence is not worrying. The highest concentrations are on the line of short-range weapons, at a second depth of investigation, where is constant increase of 15%. Copper content in individual samples is 99 times higher than MDK. As with iron content, the present amount of copper is also the largest in the line of short range weapons at the second depth of the study. Lead, as the most undesirable element, showed results above permissible concentrations up to 261 times above MDK and at the first depth of the long – range weapons.

**Keywords:** *military shooting area, ammunition, iron, lead, copper, AAS, MDK*

### UVOD

Poligon strelišta „Zalik“ nalazi se u sjevernom dijelu grada Mostara. Smješten je između uzvišenja, na istoku graniči sa rubnim dijelovima brda Fortica, sa sjeverozapadne strane okružuje ga uzvišenje Bojanovo brdo, južni dio poligona graniči sa samim rubom MZ Zalik. Istraživano područje se više decenija koristilo za obuku u gađanju bojevom municijom. U krugu od 2 km živi oko 18.000 – 20.000 stanovnika grada Mostara, a sam

centar grada udaljen je oko 2,5 km. Paralelno sa strelištem sa zapadne strane na udaljenosti od 0,5 – 1,0 km teče rijeka Neretva, koja prima sve oborinske vode sa ovog područja noseći ih nizvodno do ravničarskih dijelova Hercegovine gdje se stanovništvo bavi intenzivnim uzgojem voća i povrća koristeći vode Neretve za zalijevanje. Od 2005. godine na poligonu nema nikakvih vojni aktivnosti, praktično je napušten. Danas se uglavnom koristi kao šetalište i za rekreativne



aktivnosti odraslih i djece, a u posljednje vrijeme se sve više koristi za individualnu stambenu izgradnju. Pri gradnji stambenih objekata stanovništvo najčešće dio parcele namjenjuje kultivisanju, tj. pravi vrtove za uzgajanje povrće za domaću upotrebu i uzgaja voće specifično za ovo podneblje. Zbog svega navedenog izuzetno je važno istražiti sadržaj metala u zemljištu zaostao od dugogodišnje upotrebe poligona za gađanje bojevom municijom.

*Olovo* je jedan od glavnih metalnih štetnih tvari koji se u Zemljinoj kori pojavljuje rijetko s udjelom od 0,0018. Za čovjeka, životnje i biljke olovo nije esencijalni element, već sa svojim spojevima pripada skupini jakih otrova za okoliš (Raos, 2008).

U organizam čovjeka olovo dopijeva u obliku anorganskih spojeva, u respiratorni sistem u obliku aerosoli koje sadrže olovo, a zatim preko hrane, pitke vode i pića. Uprkos malom sadržaju olova u zraku, u ljudski organizam preko pića dopijeva veći dio olova u odnosu na probavni trakt.

Posebno je opasno dugotrajno unošenje malih količina olova. Iako se dio olova izlučuje urinom, veći dio deponuje se u kostima odakle potiskuje kalcij, pri čemu može doći do lažnog rahitisa (Goletić, 2005).

*Željezo* u biološkim sistemima blisko je vezano za metabolizam oksigena kao biogenog elementa; osobine ovog metala dozvoljavaju transport i učešće oksigena u nizu biohemijskih procesa (Belanović, Knežević, Miličić i Đorović, 2004).

Postoje mnogi faktori koji utječu na apsorpciju željeza. Askorbinska kiselina, vitamin C, pojačava apsorpciju, jer ga helatizira i stvara kompleks te može reducirati feri u fero oblik. Željezo animalnog porijekla se mnogo brže apsorbira nego željezo biljnog porijekla.

*Bakar* je element čiji se sadržaj u zemljištu kreće oko 50 mg/kg. Koncentrira se u mineralnom dijelu tla.

Ovo je esencijalni element koji ima veliki značaj u metaboličkim procesima biljaka. Naime, bakar učestvuje u većini oksido-redukcijskih enzimskih sistema. Zbog toga je važan u procesima fotosinteze, a također i za metabolizam azota.

Prekomjerno nakupljanje bakra u organizmu izaziva Wilsonovu bolest koja se pojavljuje u 1:30.000 ljudi (Vidović, 2001).

Prekomjerno nagomilani bakar oštećuje jetru i mozak, što dovodi do pojave hepatitisa, psihičkih i neuroloških simptoma. Simptomi se uobičajeno pojavljuju u kasnoj adolescenciji, a u nekih ljudi čak i nakon 40. godine. Kod oboljelih se mogu pojaviti žutica, ascites, povraćanje krvi i abdominalni bolovi. U polovice oboljelih jetra je jedini oštećeni organ, a prve patološke promjene na jetri vidljive su isključivo mikroskopski.

## MATERIJAL I METODE RADA

U ovom istraživanju korišteno je ciljano uzorkovanje koje se vrši u slučajevima već poznatog područja uzorkovanja, kao i kod poznavanja potencijalnog izvora zagađenja kada se radi o kontaminaciji teškim metalima.

Istraživanje je vršeno na četiri lokalita:

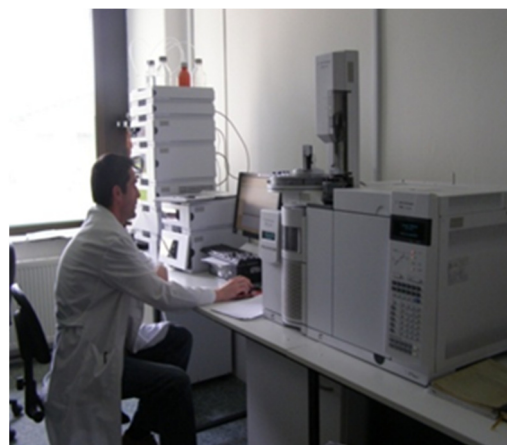
1. Linija ispaljenja
2. Linija dometa kratke cijevi
3. Linija dometa duge cijevi

## 4. Kontrolno mjesto u Sjevernom logoru u blizini Neretve

Za određivanje sadržaja istraživanih metala uzeti su uzorci zemljišta sa dvije dubine 0–15 i 15–30 cm. Na prva tri mjesta uzorkovanja uzorci su uzimani i sa lijeve i sa desne strane linije. Ukupno je uzeto 14 uzoraka zemljišta i to 12 na samom lokalitetu i 2 uzorka u Sjevernom logoru, koji se koristio kao kontrolni. Uzeta su po 4 uzorka: na mjestu ispaljenja, na liniji dometa kratke cijevi, te na liniji dometa duge cijevi.



Slika 1. Uzorkovanje zemljišta



Slika 2. Laboratorijske analize



Slika 3. Presjek mjesta uzorkovanja

Uzorkovanje zemljišta je vršeno standardnom metodom, ručnim iskopavanjem rupa dimenzija 30 x 30 x 30 cm. Nakon odstranjivanja kamenja većih dimenzija (preko 1 cm) i nečistoća (različiti otpad) zemljište je uzimano plastičnim lopaticama u papirne vrećice koje su propisno obilježene i spremljene u plastične vreće radi lakšeg transporta. Iz nekoliko iskopanih rupa na terenu je pripremljen prosječna uzorak ukupne količine svakog pojedinog uzorka od oko 2 kg.

Sve hemijske analize su rađene u laboratoriju Federalnog zavoda za poljoprivredu, prema metodama koje su određene Zakonom. Određivani su sljedeći parametri: pH u zemljištu, higroskopska vlaga, određivanje sadržaja humusa, određivanje sadržaja karbonata, određivanje fiziološki dostupnog  $K_2O$  i  $P_2O_5$ , te određivanje sadržaja metala. Količina prisutnih metala: Fe, Pb i Cu odrađivana je metodom AAS na spektrofotometru, plamenom tehnikom. U ovom radu korištene su apsorpcijske metode s elektrotoplinskim atomizerima (Tomljanović, 2000).

Na slikama se može vidjeti postupak uzorkovanja zemljišta, sam presjek izgleda unutrašnjosti mjesta uzorkovanja, te dio laboratorija u kojem su vršene analize.

## REZULTATI I DISKUSIJA

Analize zemljišta izvršene su neposredno nakon uzimanja uzoraka u laboratorijama Federalnog Zavoda za poljoprivredu, standardnim metodama za kontrolu kvaliteta i hranljivosti zemljišta, te sadržaju teških metala. Dobiveni rezultati osnovnih parametara kvaliteta ispitivanog zemljišta navedeni su u Tabeli 1.

Prezentirani rezultati ukazuju da se radi o blago alkalnom zemljištu, različitog sadržaja karbonata, što ga svrstava u zemljište laganog sastava i visokog sadržaja skeleta. Zemljište raspolaže sa niskim sadržajem pristupačnog K i P. Posebno je izražen veoma nizak

sadržaj humusa, čime se može svrstati u grupu neplodnih zemljišta.

U Tabeli 2. prikazani su rezultati sadržaja istraživanih elemenata na liniji ispaljena sa lijeve i desne strane.

Dobiveni rezultati pokazuju povećano prisustvo svih ispitivanih metala u odnosu na maksimalno dozvoljene koncentracije (MDK). *Željezo* je neznatno povećano, i to na obje lokacije. Na prvoj dubini (0 – 15 cm) oko 10%, dok je na drugoj dubini (15 – 30 cm) povećano svega 2 – 3 % u odnosu na MDK. Povećanje sadržaja *bakra* je izuzetno veliko i kreće se u granicama od najnižeg sadržaja 148 mg/kg, što je 3 puta više od MDK, na lokalitetu desno na liniji ispaljenja na drugoj dubini do 1.090 mg/kg, povećanje za faktor 21, na drugoj dubini lijevo na liniji ispaljenja. Posebno je zabrinjavajuće povećano prisustvo *olova* od najnižeg 1.615 mg/kg na prvoj dubini na lijevoj strani linije ispaljenja, gdje je povećanje od 32 puta u odnosu na MDK do 6.307 mg/kg na drugoj dubini desno na liniji ispaljenja što je zabrinjavajućih 126 puta više od MDK. Uočljivo je da je sadržaj olova na oba mjesta uzorkovanja veći na drugoj dubini (15 – 30 cm) (Čatović, 2007).

Tabela 3. sadrži rezultate prisustva istraživanih metala na liniji dometa kratke cijevi.

Sadržaj istraživanih metala na liniji dometa kratke cijevi pokazuje različite vrijednosti u zavisnosti od metala i dubine uzorkovanja. Količina Fe na površinskim slojevima (0 – 15 cm) je za 20 do 50% manja, dok je na dubljem sloju (15 – 30 cm) povećana za oko 10%. Bakar, a posebice olovo, prisutni su u višestruko nedozvoljenim količinama (Galić Pilipović, Klašnja, Orlović i Vasić, 2007). U dubljim slojevima količina olova je 120 - 150 puta veća, dok je u površinskim slojevima veća za 60 - 90 puta. Količina bakra je povećana 3 - 39 puta u odnosu na dozvoljenu (Đukić-Čosić, 2006).

**Tabela 1.** Rezultati hemijske analize zemljišta

Šifra uzorka	Mjesto uzorkovanja	pH u vodi ( $\pm 0,01$ )	pH u KCl-u	Azota %	% $P_2O_5$ / 100g tla	% $K_2O$ / 100g tla	Humusa %	$CaCO_3$ %
A 1	Linija ispaljenja desno 0-15	7,35	6,55	0,140	6,20	3,20	1,20	2,95
A 2	Linija ispaljenja desno 15-30	7,18	6,35	0,105	6,80	4,10	1,10	3,65
B 1	Linija ispaljenja lijevo 0-15	7,66	6,82	0,125	5,90	3,80	1,30	3,80
B 2	Linija ispaljenja lijevo 15-30	7,44	6,65	0,190	3,90	11,50	1,45	2,15
E 1	Linija dometa kratke cijevi desno 0-15	7,50	6,30	0,040	6,10	16,70	1,25	3,15
E 2	Linija dometa kratke cijevi desno 15-30	7,55	6,70	0,070	5,20	4,20	1,05	3,80
F 1	Linija dometa kratke cijevi lijevo 0-15	7,40	6,60	0,060	3,45	18,00	1,35	4,05
F 2	Linija dometa kratke cijevi lijevo 15-30	7,48	6,65	0,110	4,10	11,00	1,40	4,15
G 1	Linija dometa duge cijevi desno 0-15	7,59	6,70	0,050	5,20	5,80	1,20	2,90
G 2	Linija dometa duge cijevi desno 15-30	7,55	6,72	0,165	3,15	3,65	1,15	3,80
H 1	Linija dometa duge cijevi lijevo 0-15	7,30	6,45	0,030	4,80	8,40	1,50	2,80
H 2	Linija dometa duge cijevi lijevo 15-30	7,22	6,40	0,040	3,70	4,10	1,25	3,20
M 1	Sjeverni logor 0-15	7,36	6,58	0,090	5,80	3,15	1,50	2,90
M 2	Sjeverni logor 15-30	7,39	6,62	0,050	4,55	6,20	1,35	3,05

**Tabela 2.** Sadržaj metala na liniji ispaljenja:

Uzorak	Rezultati očitavanja (mg/kg)		
	Željezo	Olovo	Bakar
Linija ispaljenja desno 0-15	33.070,00	1.769,25	239,20
Linija ispaljenja desno 15-30	31.960,00	2.000,02	148,30
Linija ispaljenja lijevo 0-15	33.030,00	1.615,40	391,10
Linija ispaljenja lijevo 15-30	31.930,00	6.307,80	1.090,00
MDK	30.000,00	50,00	50,00

**Tabela 3.** Sadržaj metala na liniji dometa kratke cijevi

Uzorak	Rezultati očitavanja (mg/kg)		
	Željezo	Olovo	Bakar
Linija dometa kratke cijevi desno 0-15	26.010,00	7.346,20	780,00
Linija dometa kratke cijevi desno 15-30	32.050,00	2.884,70	1.950,00
Linija dometa kratke cijevi lijevo 0-15	15.510,00	6.038,50	314,90
Linija dometa kratke cijevi lijevo 15-30	34.950,00	4.654,00	115,90
MDK	30.000,00	50,00	50,00

**Tabela 4.** Sadržaj metala na liniji dometa duge cijevi

Uzorak	Rezultati očitavanja (mg/kg)		
	Željezo	Olovo	Bakar
Linija dometa duge cijevi desno 0-15	31.630,00	7.846,25	1040,00
Linija dometa duge cijevi desno 15-30	34.060,00	3.538,50	180,30
Linija dometa duge cijevi lijevo 0-15	25.900,00	15.654,00	1040,00
Linija dometa duge cijevi lijevo 15-30	31.710,00	5.154,00	1.180,00
MDK	30.000,00	50,00	50,00

**Tabela 5.** Sadržaj metala na kontrolnom mjestu u Sjevernom logoru

Uzorak	Rezultati očitavanja (mg/kg)		
	Željezo	Olovo	Bakar
Sjeverni logor 0-15	19.910,00	38,46	14,50
Sjeverni logor 15-30	18.120,00	76,90	2,00
MDK	30.000,00	50,00	50,00

Dobiveni rezultati istraživanih elemenata na liniji dometa duge cijevi su prikazani u tabeli 4.

Na liniji dometa duge cijevi sadržaj željeza ne pokazuje znatno odstupanje od dozvoljenih količina, kreće se u granicama od 15% ispod na manjoj dubini lijevo do 12% iznad na većoj dubini desno. Najniže povećanje bakra, 3 puta, na većoj dubini desno, a najveće na većoj dubini lijevo, gdje iznosi 23 puta u odnosu na MDK. Na navedenim mjestima olovo pokazuje ogromno povećanje koje se kreće od 103 puta do 155 puta na manjoj dubini desno.

U Tabeli 5 su prikazani rezultati sadržaja istraživanih metala na mjestu koje smo koristili kao kontrolno, jer se lokalite nalazi oko 500 metara dalje od samog strelišta.

Kontrolno mjesto Sjeverni logor koje se nalazi 500 m ispod strelišta sadrži daleko manje metala u odnosu na uzorke sa strelišta. Sadržaj željeza je oko 30% niži od MDK, prisustvo bakra daleko manje od dozvoljenog, dok je prisustvo olova na drugoj dubini oko 50% veće od dopuštenoga (Pravilnik o utvrđivanju dozvoljenih količina štetnih i opasnih tvari u zemljištu i metode njihovog ispitivanja).

## ZAKLJUČAK

Razmatrajući rezultate sadržaja metala (Fe, Pb i Cu) u zemljištu napuštenog strelišta „Zalik“ dobivene ovim istraživanjem proizilazi nekoliko vrlo značajnih činjenica zasnovanih na naučnim saznanjima.

- Prilikom uzorkovanja zemljišta tj. iskopavanjem rupa vizuelnim zapažanjem konstatirano je da na području strelišta ne postoji ni biljni i životinjski svijet što govori o prekomjernoj kontaminaciji istraživanih zemljišta. Na isti način uzorkovano je zemljište u Sjevernom logoru gdje je uočeno prisustvo živog svijeta, naročito glista i mrava.
- Rezultati kvantitativnog prisustva metala pokazuju da se radi o visokoj kontaminaciji zemljišta koje je neupotrebljivo za bilo koje životne aktivnosti čovjeka, potencijalnoj ekološkoj opasnosti, naročito što je lokacija u neposrednoj blizini centra grada.
- Zbog propustljivog sadržaja zemljišta i velikog nivoa oborina metali se mogu naći u rijeci Neretvi koja se koristi za navodnjavanje južnog dijela Hercegovine u okviru intenzivne poljoprivredne proizvodnje, čime se kontaminanti uključuju u



- lanac ishrane na daleko većoj teritoriji (cijela BiH, dijelovi Hrvatske, Crne Gore, ali i širom Evrope).
- Prisustvo *željeza* nije zabrinjavajuće jer su najveće koncentracije nađene na bočnoj strani sa sjevera na dubini 15 – 30 cm u količini od 41. 220 mg/kg, što je za 30% više od MDK, dok je najmanje prisustvo zabilježeno na samom ulazu na poligon i iznosi 14. 830 mg/kg, što predstavlja 50% od dozvoljenih količina. Na preostalim mjestima uzorkovanja u najvećem broju prekoračenje se kreće u granicama od 10%. Poredeći dobivene rezultate po dubini uzorkovanja evidentno je da je veće prisustvo u dubljim slojevima.
  - Koncentracija *bakra* na svim mjestima unutar poligona znatno su veće od MDK. Na ulazu su u graničnim vrijednostima, dok su na kontrolnim mjestima daleko ispod dozvoljenih koncentracija. Na kontrolnim mjestima prisustvo bakra je svega 2 mg/kg, što je 25 puta ispod dozvoljenog. Na ulazu u streljiste nalazimo prisustvo bakra u graničnim vrijednostima, ali su vrijednosti unutar poligona daleko iznad. Najveća kontaminacija bakrom je na prvoj dubini dometa MB granate i iznosi 4.930 mg/kg, što je 99 puta veće u odnosu na dozvoljenu koncentraciju. Najniže prisustvo bakra unutar streljista je na drugoj dubini na liniji dometa kratke cijevi, gdje iznosi 115,9 mg/kg što je oko 3 puta veće od tolerantnih količina. Raspodjela bakra po dubini nije ujednačena, tako da se negdje veće količine nalaze u dubljim slojevima, a negdje obrnuto.
  - Najzabrinjavajuće i najevidentnije je enormno prisustvo *olova*. Na svim istraživanim mjestima koncentracije olova su povećane. Na kontrolnim mjestima povećanje je 50-100%. Količine olova, najnepoželjnijeg elementa, na cijeloj površini streljista su zabrinjavajuće, najniža vrijednost je na drugoj dubini na liniji dometa kratke cijevi i iznosi 4. 654 mg/kg, što je 93 puta veće od dozvoljenog, a najveće je na prvoj dubini na liniji dometa MB granate u vrijednosti od 13. 077,1 mg/kg (13 g/kg), što je 261 put više od MDK. Na osnovu dobivenih rezultata evidentno je da je najveće prisustvo olova na linijama dometa bojeve municije. Prema porastu kalibra municije višestruko raste prisustvo olova, što je u skladu sa sadržajem olova prisutnog u mecima ili granatama. Ova činjenica pokazuje da streljivo nije odstranjivano sa poligona i da se i danas tu nalazi u različitim dubinama. Rezultati pokazuju da su količine olova na ulazu u streljiste i južnoj bočnoj strani znatno manje, mada se i one nalaze u nedozvoljenim koncentracijama. Količina olova na sjevernoj bočnoj strani daleko je veća u odnosu na južnu stranu, što je posljedica aktivnosti na poligonu u periodu od 1995. do

2000. godine, kada su pripadnici aktivnog sastava policije gađanja bojevom municijom promijenila pravac gađanja pištoljem, gdje je sa južne bočne strane gađano prema sjevernoj bočnoj strani.

- Rezultati ovog istraživanja vrlo efikasno može upotrijebiti šira društvena zajednica, a prije svega za iznalaženje načina i mogućnosti sanacije kontaminiranog zemljišta u neposrednoj blizini gradske jezgre, koje će nekoliko decenija predstavljati ekološku prijetnju samom gradu Mostaru, zbog klimatskih uvjeta u kojima se nalazi istraživano područje velika je vjerovatnoća da će oborinske vode kontinuirano nositi toksine u rijeku Neretvu, preko koje će u nizvodnom području intenzivne poljoprivredne proizvodnje ulaziti u lanac ishrane direktno do krajnjeg potrošača – čovjeka.
- Nužno je zabraniti individualnu stambenu izgradnju na kontaminiranom zemljištu streljista, zbog posljedica koje teški metali izazivaju kod stanovništva. To su efekti koji se ne manifestiraju u kraćem vremenskom periodu, već zbog kontinuirane akumulacije u organizmu posljedice se evidentiraju tek kada bude kasno, tj. kada se metali iz organizma ne mogu izlučiti.

## LITERATURA

- Belanović, S., Knežević, M., Miličić, B. i Đorović, M. (2004). Odnos teških metala i mikroflora u nekim zemljištima Stare Planine. Glasnik Šumarskog fakulteta, br. 89, Šumarski fakultet, Beograd,
- Ćatović, B. (2007). *Uticaj karakteristika tla na sadržaj teških metala (Pb, Cu, Zn) u urbanim i ruralnim dijelovima Tuzle* (magistarski rad). Univerzitet u Tuzli, Tuzla.
- Đukić-Čosić, D. (2006). Sadržaj kadmijuma i olova u Thymus vrstama sa različitih područja Srbije. *Arhiv za farmaciju*, 56(4), 610-611.
- Galić, Z., Pilipović, A., Klašnja, B., Orlović, S., i Vasić, V. (2007). Step en opterećenosti olovom, kadmijumom, cinkom i nikom zemljišta različitih fizičko-hemijskih osobina. *Topola*, 179/180, 25-33.
- Goletić, Š. (2005). *Teški metali u okolišu*. Zenica: Mašinski fakultet.
- Tomljanović, M. (2000). *Instrumentalne kemijske metode*, I dio. Zenica: Hijatus.
- Pravilnik o utvrđivanju dozvoljenih količina štetnih i opasnih tvari u zemljištu i metode njihovog ispitivanja. "Službene novine Federacije BiH", broj 52/09.
- Rač, N. (2008). *Metali života – metali smrti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vidović, M. (2001). *Sadržaj teških metala u humanom materijalu kao posljedica zagađenja životne sredine* (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Beograd.

**INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Alma Mičijević**

Agromediteranski fakultet  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Sjeverni logor bb, Mostar  
e-mail: alma.micijevic@unmo.ba

**Aida Šukalić**

Agromediteranski fakultet  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Sjeverni logor bb, Mostar  
e-mail: aida.sukalic@unmo.ba

# **Društvene i humanističke nauke**



## Relacija između crta ličnosti i motiva za postignućem kod studenata sportaša i nesportaša

Dijana Ivanišević, Andrea Vlašić

**SAŽETAK:** Cilj ovog istraživanja je ispitati crte ličnosti i motiv za postignućem kod sportaša, te utvrditi kakva je relacija između crta ličnosti i motivacije za postignuće kod sportaša i nesportaša.

U istraživanju je sudjelovalo 200 studenata Nastavnčkog fakulteta, i to 100 sportaša i 100 nesportaša. Studenti su izjednačeni po godini studija koju pohađaju i prosječnoj ocjeni koju su ostvarili tokom studija.

Crte ličnosti ispitanika su procjenjivane Inventarom ličnosti BFI (John, Donahue i Kentle, 1991), a motiv za postignuće Upitnikom MOP2002 (Franceško, Mihić i Bala, 2002).

Rezultati istraživanja su pokazali da kod sportaša ne postoji statistički značajna negativna povezanost između Općeg motiva za postignućem i Neuroticizma, dok postoji statistički značajna pozitivna povezanost između Općeg motiva za postignućem i Ekstraverzije, kao i između Općeg motiva za postignućem i Savjesnosti. Poret toga, kod sportaša nije utvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem, ali je utvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti između Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem. Međutim, kod nesportaša nije utvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem, kao ni između Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem.

**Ključne riječi:** crte ličnosti, motiv za postignućem, studenti, sportaši, nesportaši

## Relationship between Personality Traits and Achievement Motive among Athletes and Non-Athletes Students

**ABSTRACT:** The goal of this study is to research personality traits and achievement motive among athletes and determine relationship between personality traits and achievement motive among athletes and non-athletes.

Participants of the research were 200 students of Educational faculty - 100 athletes and 100 non-athletes. Participants are students of the same year and with statistically equal average grade.

Personality traits were appraised by Personality Inventory BFI (John, Donahue and Kentle, 1991) and achievement motive by Questionnaire MOP2002 (Franceško, Mihić and Bala, 2002).

The goal of this study is to research personality traits and achievement motive among athletes and to determine the relationship between personality traits and achievement motive among athletes and non-athletes. Participants of the research were 200 students of Faculty of Education, University „Džemal Bijedić“ in Mostar - 100 athletes and 100 non-athletes. Students are counterbalanced by the year of study and by the average grade. Personality traits were estimated by Personality Inventory BFI (John, Donahue and Kentle, 1991) and achievement motive by Questionnaire MOP2002 (Franceško, Mihić and Bala, 2002).

The results showed that among athletes there is no statistically significant correlation among General achievement motive and Neuroticism while there is a statistically significant correlation between General achievement motive and Extroversion as well as between General achievement motive and Conscientiousness. Nevertheless, statistically significant correlation between General achievement motive and Agreeableness among athletes was not found, while correlation between Openness and General achievement motive was proved to be statistically significant.

However, among non-athletes statistically significant correlation between Agreeableness and General achievement motive or between Openness and General achievement motive was not found.

**Keywords:** personality traits, achievement motive, students, athletes, non-athletes

### UVOD

Prema mišljenju mnogih stručnjaka ličnost, kompleksna i jedinstvena kod svake osobe, nalazi se u osnovi svakog ljudskog ponašanja i djelovanja, pa tako

i u osnovi našeg svakodnevnog pokretača – motivacije. Stoga ćemo ovim istraživanjem nastojati dati odgovore na pitanje u kakvoj relaciji stoje crte ličnosti i motiv za postignućem, ukoliko krenemo od pretpostavke da se u

osnovi motiva za postignućem nalaze upravo crte ličnosti.

Motivaciju za proučavanje crta ličnosti i motiva za postignućem kod sportaša i nespportaša, kao i relacije između crta ličnosti i motiva za postignućem, pored ličnog opredjeljenja, nalazimo i u društvenim zbivanjima u našoj zemlji. Tendencija ka postizanju uspjeha, kako se pojednostavljeno definiše motiv za postignućem, jedna je od vrijednosti koja se na razne načine njeguje u mnogim, a ponajviše u razvijenim zemljama. Time se nastoji razviti jedan od individualnih potencijala neophodan za rast i razvoj kako na ličnom, tako i na društvenom planu.

Uključivanje u savremene evropske tokove zasigurno označava i novine u socijalizaciji, posebno mladih, koje se ogledaju u naglašavanju kvaliteta i nagrađivanju onih koji su najuspješniji u nekim aktivnostima, što rezultira dodatnim naporima da svaka osoba, bez obzira na oblast kojom se bavi, uz ulaganje truda i rada pronađe „svoje mjesto pod suncem“ i bude zapažena.

Može se pretpostaviti da ta potreba za pronalaskom svog pravog mjesta i dolaskom do samog vrha, te uvažavanjem i nagrađivanjem u skladu s tim, do posebnog izražaja dolazi u sportskom, takmičarskom ozračju. Stoga je u fokusu ovog istraživanja ispitivanje crta ličnosti i motiva za postignućem upravo kod sportaša u poređenju sa nespportašima, kao i utvrđivanje motivacije za postignućem s obzirom na strukturu ličnosti sportaša i nespportaša.

### Crte ličnosti

Mnogi teoretičari i istraživači pokušali su definisati ličnost. Mada se ovaj zadatak čini lakim, može se primijetiti da je poprilično teško napraviti distinkciju između osobina ličnosti i nekih drugih psiholoških varijabli, kao što su intelektualne sposobnosti i ekspresija emocija. Gotovo svi autori, koji se bave definisanjem ličnosti, razlikuju trajne i relativno stabilne osobine od psiholoških stanja, koja su privremena. Neki od njih tvrde da je specifičan složaj osobina ličnosti uzrok ponašanja neke osobe, dok drugi smatraju da je ličnost povezana sa ponašanjem, odnosno da se na osnovu poznavanja nečije ličnosti može predvidjeti njezno buduće ponašanje. Stoga veliki broj autora i izbjegava formalno definisanje ličnosti (Repišti, 2015).

Ipak, Larsen i Buss (2008) daju definiciju, prema kojoj je ličnost skup psihičkih karakteristika i mehanizama unutar individue koji su relativno trajni i organizovani i koje utiču na interakcije i adaptaciju osobe na fizičku, intrapsihičku i socijalnu okolinu.

Crte ličnosti su ključni koncepti u psihologiji ličnosti. Prema definiciji koju su dali McCrae i Costa, crte ličnosti su dimenzije individualnih razlika u tendencijama ispoljavanja konzistentnih obrazaca mišljenja, osjećanja i aktivnosti (McCrae i Costa, 1990, prema Larsen i Buss, 2008), te su po njihovom mišljenju crte ličnosti stabilne tokom života.

Crte ličnosti pokušavaju se definisati leksičkim, statističkim i teorijskim pristupom. Nakon sprovođenja velikog broja istraživanja, na ovom polju postignut je inicijalni konsenzus oko osnovne taksonomije crta ličnosti, a to je Big Five (Velikih Pet) model dimenzija ličnosti (Opsenica Kostić, 2012). Petofaktorski model ličnosti (Five-Factor Model) je prvenstveno rezultat "upitničke tradicije" i operacionalizacije strukture ličnosti

i obuhvata pet širokih dimenzija ličnosti i 30 poddimenzija (faceta). Svakom domenu odgovara po šest faceta, a osnovne crte ličnosti koje čine pet velikih faktora su: Ekstraverzija, Ugodnost, Savjesnost, Neuroticizam i Otvorenost prema iskustvu.

Navedeni model ličnosti se najviše koristi u praksi i ima najviše pristalica, te će biti primijenjen i u ovom istraživanju.

### Motiv za postignuće

Motivaciju za postignuće možemo odrediti kao težnju pojedinca ka postizanju uspjeha, bilo da je taj uspjeh definisan ostvarivanjem vlastitih ciljeva i/ili isticanjem pred drugim ljudima.

Mekilend je bio prvi autor koji je ukazao na značaj motiva za postignućem, koji je definisao kao težnju pojedinca da se takmiči sa nekim od standarda izuzetne uspješnosti ili kao težnju da se prevaziđu sopstvena ili tuđa dostignuća u nekoj centralnoj aktivnosti - ekonomskoj, akademskoj, sportskoj i sl. (McClelland, 1954, prema Franceško, 1995). Druga komponenta ovog motiva jeste težnja pojedinca da se istakne pred drugima.

Mekilendovo stajalište o strukturi motiva za postignućem aktuelno je i danas. U nekim radovima novijeg datuma koriste se različiti termini za označavanje dvije komponente motiva postignuća (Pajares, Britner i Valiante, 2000). Ovi autori ukazuju na razliku između postavljanja ciljeva i tendencije osobe da bude bolja od drugih. Kao argument za opravdanost razdvajanja navedenih komponenti navode se dobijeni rezultati koji ukazuju da je tendencija ka postavljanju ciljeva povezana sa nekim drugim motivacionim faktorima, dok nije utvrđena takva povezanost ukoliko govorimo o potrebi pojedinca da bude bolji od drugih.

Po svojoj prirodi motiv postignuća spada u socijalne motive, što znači da je stepen njegovog razvoja u najvećoj mjeri rezultat procesa socijalizacije. Također, ovaj motiv se određuje i kao kognitivni motivacioni faktor (McClelland, 1989., prema Franceško i Mihić, 2002) jer osobe koje imaju razvijen motiv postignuća razmišljaju i ponašaju se na određeni način. Sumirajući Mekilendove opise može se reći da razmišljati u terminima postignuća znači: baviti se problemom i jasno definisati ciljeve, želiti da problem bude riješen ili da se postigne cilj uz anticipaciju osjećaja zadovoljstva, razmišljati o aktivnostima koje je moguće preduzeti da bi se cilj ostvario, predvidjeti teškoće na koje je moguće naići na putu ka ostvarenju cilja ili rješavanju problema, kao i ljudima koji nam mogu pomoći. Vremenska direkcija razmišljanja jeste sadašnjost i budućnost, a poseban akcenat je naučiti biti ovdje i sada jer je to jedina polazna tačka iz koje možemo riješiti problem. Vraćanje na prošle događaje motivisano je prvenstveno učenjem na osnovu iskustva i sagledavanjem grešaka kao oblika učenja i smjernica za budućnost. Takav način razmišljanja predstavlja osnovu za planiranje i organizaciju ponašanja, na putu ka cilju.

Motiv za postignućem je moguće definisati i kao želju da se postigne nešto teško i da se brzo organizuju fizički objekti, ljudi i ideje (Murray, 1993). Pri tome, to treba učiniti vrlo brzo i nezavisno, što dolazi do posebnog izražaja u sportskom ozračju, bilo da je riječ o trenažnom ili o takmičarskom procesu, jer je u oba slučaja naglasak na brzini, odlučnosti, spremnosti,

takmičenju sa sobom i drugima i neodustajanju od svojih ciljeva bez obzira na sve trenutne prepreke i nepredviđene okolnosti.

Pojedini autori smatraju da je potrebno razlikovati Opći motiv za postignućem koji se odnosi na tendenciju da se postigne kompetentnost u svakoj aktivnosti koja se obavlja od posebnog motiva za postignućem u sportskoj, obrazovnoj i profesionalnoj djelatnosti (Havelka i Lazarević, 1981). Ipak, ostaje pitanje da li se radi o različitim motivacionim dispozicijama ili je riječ o motivu za postignuće koji se ispoljava na specifičan način u zavisnosti od posmatrane aktivnosti. Drugo stanovište se čini opravdanim, te danas ima i više pristalica (Mikić, 1996).

Pored toga, autori koji proučavaju motiv za postignuće suočeni su s problemom mjerenja ove motivacione dispozicije. Jedan od razloga za postojanje ovog problema jeste sama priroda motivacije kao dinamičkog, dakle veoma promjenjivog i situaciono uslovljenog "svojtva" ličnosti. Tako se za mjerenje motiva postignuća najčešće koriste dvije tehnike: Meklilendova projektivna TAT tehnika (Test tematske apercepcije), koja se sastoji u tumačenju događaja na izabranim slikama i Skale tipa upitnika, kao na primjer Hermansov upitnik motiva postignuća. Rezultati istraživanja komparativne analize ova dva instrumenta pokazala su da je upitnik "uspješniji" instrument u mjerenju motiva postignuća u poređenju sa projektivnom tehnikom. U istraživanjima na našim prostorima najčešće je korištena modifikovana verzija Hermansovog upitnika čiji su autori Havelka i Lazarević (1980). Ipak, u ovom istraživanju koristimo upitnik koji je konstruisan i validiran na našim prostorima jer smatramo takav upitnik više odgovara situacijama postignuća u našim sociokulturnim uslovima.

### Ranija istraživanja crta ličnosti i motiva za postignućem

Istraživanja koja su se bavila ispitivanjem relacije između crta ličnosti i motivacija za postignućem kod sportaša i nesportaša posebno upućuju na značaj metaanalize odnosa između petofaktorskog modela ličnosti i trofaktorske teorije motivacije postignuća, koja je uključivala pregled 150 korelacija iz 65 studija, i pokazala da su osobine koje stoje u osnovi motivacije za postignućem organizovane u skladu sa petofaktorskim modelom ličnosti. Rezultati su pokazali da Neuroticizam, Ekstraverzija i Savjesnost u najvećoj mjeri koreliraju sa motivacijom za postignuće, te da u cjelini gledano, osobine petofaktorskog modela, sa motivacijskim kriterijima pokazuju prosječnu korelaciju od ,49 što ukazuje na činjenicu da su osobine petofaktorskog modela važan izvor motivacije za postignućem (Judge, Timothy, Ilić & Remus, 2002).

Također i najnovija istraživanja ove tematike na našim prostorima ukazuju na postojanje statistički značajne povezanosti između crta ličnosti i motivacije za postignuće. Prema podacima ovog istraživanja koje je sprovedeno na uzorku građana Banja Luke, aktivitet je u korelaciji sa dimenzijama motiva za postignuće, a agresivnost i socijalnost sa dimenzijom takmičenja sa drugima i dimenzijom istrajnosti u ostvarenju ciljeva. Impulsivna potreba za senzacijama je u korelaciji sa orijentacijom ka planiranju, a neuroticizam sa istrajnošću u ostvarenju ciljeva, te se može reći da navedeni rezultati dodatno potvrđuju opštu pretpostavku, da se

crte ličnosti nalaze u osnovi motiva za postignućem (Pivašević, Maksimović i Pralica, 2016).

### Problem i cilj istraživanja

Osnovni problem ovog istraživanja je ispitati relaciju između crta ličnosti i motiva za postignućem, kod sportaša i nesportaša, a osnovni cilj jeste utvrditi kakva je motivacija za postignuće s obzirom na strukturu ličnosti kod sportaša i nesportaša.

### Hipoteze istraživanja

Vodeći se teorijskim saznanjima i rezultatima dosadašnjih istraživanja u ovom istraživanju postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Ljudi motivisani visokom potrebom za postignućem postižu zadovoljstvo samim izvršavanjem zadatka ili očekivanjem izvršavanja zadatka. Oni su obično ekstraverzirani, emocionalno stabilni i vole proces uključenosti u izazovne aktivnosti (Larsen i Buss, 2008). Dosadašnja istraživanja ove relacije između crta ličnosti i nivoa motivacije za postignućem na uzorku sportaša, pokazala su da sportaši koji dostignu visoku motivaciju za postignućem i nacionalni nivo uspješnosti imaju više rezultate na dimenziji Ekstraverzije, a manje rezultate na dimenziji Neuroticizma (Williams, 1985).

*Stoga, kod sportaša očekujemo postojanje pozitivne statistički značajne povezanosti između Ekstraverzije i Općeg motiva za postignućem, te postojanje negativne statistički značajne povezanosti između Neuroticizma i Općeg motiva za postignućem.*

2. Motiv za postignućem je relativno trajna usmjerenost na pojedina ciljna stanja koja pokreću, usmjeravaju i biraju ponašanja, te se za osobe koje imaju visoko razvijen motiv za postignućem smatra da su marljive, usmjerene ka cilju i da uživaju u zadacima u kojima su lično odgovorne za ishod (Larsen i Buss, 2008). Stoga se može reći da se u Peterofaktorskom modelu motiv za postignućem najviše odnosi na dimenziju Savjesnosti, koja dalje ima veoma važnu ulogu u mobilizacijskim i motivacijskim aspektima ponašanja sportaša (Costa i McCrae, 1992., prema Larsen i Buss, 2008).

*U skladu s tim, kod sportaša očekujemo postojanje pozitivne statistički značajne povezanosti između Savjesnosti i Općeg motiva za postignućem.*

3. Na osnovu pregleda prethodnih istraživanja koja su se bavila ispitivanjem povezanosti između crta ličnosti i motiva za postignućem, lako možemo zaključiti da su rezultati u velikoj mjeri nekonzistentni kada je riječ o povezanosti između Ugodnosti i Otvorenosti ka iskustvu i motivacije za postignućem.

*Stoga, u skladu s tim pretpostavljamo da kod sportaša i nesportaša ne postoji statistički značajna povezanost između Ugodnosti, Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem.*

### METODE RADA

#### Uzorak ispitanika

Uzorak ovog istraživanja činilo je 100 sportaša i 100 nesportaša. Uzorak je prigodan – ispitanici su studenti

treće i četvrte godine Nastavničkog fakulteta koji se profesionalno ili rekreativno bave sportom, te studenti koji se ne bave sportom. U uzorak su uključeni studenti oba spola, koji su izjednačeni po godini studija i prosječnoj ocjeni tokom studija, budući da je dokazano da pokazatelji akademskog uspjeha statistički značajno koreliraju sa motivacijom za postignuće.

Podaci su prikupljeni tokom februara i marta 2017. godine dobrovoljnim i anonimnim ispunjavanjem upitnika.

### Uzorak varijabli

Polazimo od stanovišta da motiv postignuća kao prvenstveno kognitivni motivacioni faktor ima određenu stabilnost, te se kao takav može smatrati povezanim sa crtama ličnosti.

Stoga su u radu razmatrane sljedeće varijable:

- Crte ličnosti prema petofaktorskom modelu, i to:
  - *Ekstraverzija*: Pričljiv, asertivan, direktan, otvoren nasuprot Sramežljiv, tih, inhibiran.
  - *Ugodnost*: Saosjećajan, ljubazan, topao, pun razumijevanja, iskren nasuprot neljubazan, grub, okrutan, bezosjećajan.
  - *Savjesnost*: Organizovan, uredan, praktičan, pedantan nasuprot Neorganizovan, neuredan, površan, nepraktičan.
  - *Neuroticizam*: Mrzovoljan, anksiozan, nesiguran nasuprot miran, opušten, stabilan, i
  - *Otvorenost prema iskustvu*: Maštovit, nezavisan u procjenama, usmjerava pažnju na vlastite osjećaje, preferira raznolikosti, intelektualno znatiželjan nasuprot nemaštovit, cijeni poslušnost i poštovanje autoriteta bez ikakvog pogovora.
- Bavljenje odnosno nebavljenje sportom kao odgovor na pitanje da li se bavite sportom ili ne, na osnovu čega su ispitanici svrstani u skupinu sportaša ili skupinu neportaša, te
- Prosječna ocjena tokom studija, kao kontrolna varijabla ovog istraživanja.

### Mjerni instrumenti

Za ispitivanje crta ličnosti u ovom istraživanju korišten je *Inventar ličnosti BFI* (John, Donahue i Kentle, 1991). Prevod i empirijsku provjeru BFI-a, uz dozvolu autora, uradili su Gavrić i Vardo sa saradnicima, dobivši odobrenje autora o primjeni upitnika u istraživačke svrhe na teritoriji naše države.

Inventar ličnosti BFI je instrument koji omogućava (samo)procjenu pet temeljnih dimenzija ličnosti: Ekstraverzije (E), Ugodnosti (A), Savjesnosti (C), Neuroticizma (N) i Otvorenosti (O). Razvijen je sa ciljem da omogući reprezentativan prikaz Velikih pet crta ličnosti objedinjujući rezultate prethodnih studija o tome šta sačinjava temeljne dimenzije, bazirajući se na opisu crta koje je ponudio John (1990). Inventar sadrži 44 čestice dobivene faktorskom analizom na velikom broju uzoraka ispitanika. Čestice unutar BFI su koncipirane u vidu kratkih rečenica baziranih na već pomenutim, prototipnim markerima Velikih pet, koje je 1990. prezentovao John. Procjenjivanje se obavlja na skali Likertovog tipa od 1 do 5 i izražava stepen slaganja/neslaganja s tvrdnjom od „potpuno netačno“

(1) do „potpuno tačno“ (5), na način da ispitanik na predviđeno mjesto upisuje stepen slaganja s određenom tvrdnjom.

Iako svaka od subskala BFI inventara podrazumijeva osam do deset čestica po skali, to nije utjecalo na relativno dobre psihometrijske karakteristike ovog instrumenta. Naime, na uzorcima ispitanika iz SAD-a i Kanade, pouzdanost skala, mjerena alfa koeficijentom, se kreće od ,75 do ,90 (John i sar. 2008). Pored toga, Hampson i Goldberg (2006) su na uzorku ispitanika srednje životne dobi zabilježili pouzdanost (mjerenu test-retest metodom) od, 74, što se smatra prihvatljivom pouzdanošću (Fajgelj, 2003).

Za mjerenje motiva postignuća koristili smo *MOP2002 upitnik* (Franceško, Mihić i Bala, 2002), uz odobrenje autora za primjenu upitnika u istraživačke svrhe i na našim prostorima. Upitnik se sastoji od 55 tvrdnji i ima veoma dobre metrijske karakteristike: Kronbah  $\alpha$  je 0.912, a reprezentativnost tvrdnji izražena normalizovanim KMO je 0.922. Navedeni upitnik izraženost motiva za postignućem mjeri preko četiri faktora: takmičenja sa drugima, istrajnosti u ostvarenju ciljeva, ostvarenje cilja kao izvora zadovoljstva i orijentacije ka planiranju. Faktorskom analizom drugog reda izdvojen je generalni faktor sa kojim sva četiri primarna stoje u visokoj pozitivnoj korelaciji (od ,52 do čak ,84), što je sasvim zadovoljavajući rezultat. Pored toga, u ovom istraživanju korišten je i *Sociodemografski upitnik* koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Podaci koji su dobiveni ovim nestandardizovanim upitnikom su podaci o polu ispitanika, starosnoj dobi, godini studija, odsijeku studija, te uspjehu ostvarenom tokom studija.

### Statistička obrada podataka

Za obradu i analizu podataka dobivenih u ovom istraživanju upotrijebljen je programski paket SPSS for Windows, verzija 21.0, a pri interpretaciji je konsultirana stručna literatura.

Prosječna dob ispitanika određena je računanjem aritmetičke sredine, a raspršenje rezultata oko prosjeka standardnom devijacijom i rasponom rezultata. Distribucija ispitanika po različitim karakteristikama opisana je frekvencijama, odnosno procentima. Pored osnovne deskriptivne statistike, nakon provjere predušlova za parametriju, koristili smo Pearsonov koeficijent korelacije. Stepenn sigurnosti određen je na nivou od 95%, tj. uz rizik od greške 5 %, te na nivou od 99 %, tj. uz rizik od greške 1%.

## REZULTATI

### Opis uzorka

U ovom istraživanju učestvovalo je 200 ispitanika koji su trenutno u statusu studenta - 100 koji se profesionalno ili rekreativno bave sportom, te 100 koji se ne bave sportom. Prosječna dob uzorka je 23 godine i 2 mjeseca (M= 23,2, SD= 4,97, N=200), uz činjenicu da su sportaši u prosjeku starosti od 22,6 godine, a neportaši 23,8 godine. U istraživanju je sudjelovalo 126 studentica (63 %) i 74 studenta (37%). U uzorku nema studenata koji su u braku, 1 je razveden, a ostali su neoženjeni/neudate. Sportaši se rekreativno ili profesionalno bave sportom između 1 i 20 godina, a u prosjeku M= 9,1 godina (SD= 4,78, N =97). Da bismo provjerili razlikuju li se sportaši i nespportaši u našem



uzorku prema prosjeku ocjena najprije smo provjerili distribuciju ocjena među sportašima i nespportašima Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Iako su ocjene u grupi sportaša raspoređene po normalnoj distribuciji ( $KS = ,089$ ,  $df = 100$ ,  $p = ,05$ ), u grupi nespportaša ta distribucija statistički značajno odstupa od normalne ( $KS = ,096$ ,  $df = 100$ ,  $p = ,025$ ). Stoga smo neparametrijskim postupkom prosječne rangove te dvije skupine provjerili Mann-Whitneyevim U-testom za velike nezavisne uzorke, te dobili da se studenti sportaši i studenti nespportaši međusobno statistički značajno ne razlikuju uz stupanj sigurnosti 95% ( $U = 4963$ ,  $p > ,05$ ).

Osim po prosjeku ocjena, sportaši I nespportaši izjednačeni su i po dobi ( $t = -1,73$ ,  $df = 198$ ,  $p > ,05$ ).

### Opis pouzdanosti instrumenata

Nakon provjere pouzdanosti subskala BFI inventara, ustanovljeno je da Cronbachov alfa koeficijent u ovom istraživanju za subskalu Neuroticizma iznosi  $,78$ ; za subskalu Ekstraverzije  $,72$ ; a za subskalu Otvorenosti prema iskustvima  $,65$ . Pored toga, Cronbachov alfa za subskalu Ugodnosti na ovom uzorku iznosi  $,63$ , a za subskalu Savjesnosti  $,79$ . Prema tome, pouzdanost subskala na našem uzorku je nešto niža u poređenju sa uzorkom ispitanika iz SAD-a i Kanade, ali osim na subskalama Otvorenosti prema iskustvima i Ugodnosti, ona je relativno dobra s obzirom na činjenicu da je koeficijent alfa izračunat na malom broju čestica.

Pored toga, nakon provjere pouzdanosti skale Motivacije za postignućem, ustanovljeno je da Cronbachov alfa koeficijent u ovom istraživanju iznosi  $,913$ , te možemo reći da je pouzdanost veoma zadovoljavajuća.

### Testiranje normalnosti distribucije rezultata

Procjena normalnosti distribucije rezultata preduslov je za mnoge statističke testove, te prije nego pristupimo testiranju hipoteza, u Tablici 1. ćemo prikazati rezultate najčešće upotrebljavanog testa normaliteta: Kolmogorov-Smirnovljevog testa, i to posebno za sportaše i za nespportaše. Normalitet distribucije provjeravan je za svih 5 faktora ličnosti, ali i za motivaciju za postignuće.

**Tablica 1.** Rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa normaliteta distribucije za pet faktora ličnosti i motivaciju za postignuće

	DA LI SE BAVITE SPORTOM?	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistik	df	p
Neuroticizam	DA	,104	100	,010
	NE	,083	100	,083
Ekstraverzija	DA	,070	100	,200
	NE	,069	100	,200
Otvorenost ka iskustvima	DA	,090	100	,046
	NE	,085	100	,070
Ugodnosti	DA	,092	100	,038
	NE	,127	100	,000
Savjesnost	DA	,077	100	,153
	NE	,071	100	,200
Motivacija za postignućem	DA	,065	100	,200
	NE	,070	100	,200

Rezultati postignuti na navedenih 6 skala distribuiraju se normalno osim u četiri slučaja.

Rezultati na skalama Neuroticizam, Otvorenost ka ikustvima i Ugodnost kod sportaša, te na skali Ugodnost kod nespportaša statistički značajno odstupaju od normalne distribucije. Pored toga, nakon provjere distribucije normaliteta varijabli – bavljenje/nebavljenje sportom i prosjek ocjena, pokazalo se da i njihove distribucije statistički značajno odstupaju od normalne distribucije. Stoga, na rezultatima koji odstupaju od normalne distribucije u daljnjim analizama sprovodit će se neparametrijski testovi.

### Testiranje hipoteza

Da bismo odgovorili na prvu hipotezu, izračunali smo Pearsonov koeficijent korelacije između ukupnog rezultata na skali MOP i rezultata na crti ličnosti Neuroticizam, te između ukupnog rezultata na skali MOP i rezultata na crti ličnosti Ekstraverzija, ali samo na poduzorku studenata koji se bave sportom ( $N = 100$ ). Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Inspekcijom Tablice 2 vidimo da je  $r_{MOT-NE} = -0,013$ , tj. gotovo jednak nuli, te da nije statistički značajan ( $p > 0,05$ ). Prema tome, očekivana povezanost između Neuroticizma i Općeg motiva za postignućem nije potvrđena u ovom istraživanju.

Također, iz iste tablice vidimo da je  $r_{MOT-EX} = 0,203$  i da je ta korelacija u našem istraživanju niska, ali statistički značajna uz stupanj rizika 5% ( $p < 0,05$ ) kod studenata koji se bave sportom.

**Tablica 2.** Pearsonov koeficijent korelacije između Općeg motiva za postignućem i Neuroticizma, te Ekstraverzije kod studenata sportaša

		Neuroticizam	Ekstraverzija
MOP	Korelacija	-0,013	,203*
	p	,900	,043
	N	100	100

\*Koeficijent korelacije je značajan uz stepen sigurnosti 95%.

Na osnovu prethodno navedenog, zaključujemo da što je veći rezultat na skali MOP, to će biti viši rezultat i na skali Ekstraverzije i obrnuto kod studenata sportaša u našem uzorku.

Ovi podaci nas navode da prvu hipotezu djelimično prihvatimo jer se u našem istraživanju pokazalo da kod studenata sportaša ne postoji negativna korelacija između Općeg motiva za postignućem i Neuroticizma, dok postoji niska pozitivna korelacija između Općeg motiva za postignućem i Ekstraverzije.

Kako bismo testirali drugu hipotezu, pristupili smo računanju Pearsonovog koeficijenta korelacije između rezultata na crti ličnosti Savjesnost i rezultata na skali MOP, kao pokazatelja Općeg motiva za postignućem, ali samo uzimajući u obzir studente koji se sportom bave, kako profesionalno, tako i rekreativno. Kao što se vidi u Tablici 3. Pearsonov koeficijent korelacije između ove dvije mjere na ispitanih 100 sportaša iznosi  $0,495$  i statistički je značajan uz stepen sigurnosti 99%. Dakle, ovaj podatak nam govori da je povezanost između Općeg motiva za postignuće i Savjesnosti umjereno velika i pozitivna.

**Tablica 3.** Pearsonov koeficijent korelacije između Općeg motiva za postignućem i Savjesnosti kod studenata sportaša

		Savjesnost
MOP	Korelacija	,495**
	p	,000
	N	100

Zaključno možemo reći da prihvatamo hipotezu da u uzorku sportaša postoji pozitivna statistički značajna povezanost između Savjesnosti i Općeg motiva za postignućem. To znači da što je kod pojedine osobe izraženija savjesnost, to je veći i njen Opći motiv za postignućem i obrnuto.

Konačno, kako bismo testirali posljednju hipotezu, izračunali smo Pearsonove koeficijente korelacije zasebno za sportaše i nesportaše i to između rezultata na skali MOP i rezultata na crti ličnosti Otvorenost odnosno Ugodnost. Rezultate smo prikazali u Tablicama 4 i 5.

Kao što vidimo iz Tablice 4. koeficijenti korelacije između Općeg motiva za postignućem i crte ličnosti Otvorenost ka iskustvima na poduzorku sportaša je statistički značajan ( $r=0,344$ ,  $p<0,01$ ), što znači da postoji niža povezanost između Općeg motiva za postignućem i Otvorenosti ka iskustvima, dok je mala korelacija između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem kod sportaša statistički neznčajna, uz stepen sigurnosti 95%.

Iz Tablice 5. pak možemo očitati da u skupini nesportaša ne možemo govoriti o povezanosti Općeg motiva za postignućem s crtama ličnosti Ugodnost i Otvorenost ka iskustvima.

**Tablica 4.** Pearsonov koeficijent korelacije između Općeg motiva za postignućem i Otvorenosti, odnosno Ugodnosti kod studenata sportaša

		Otvorenost	Ugodnost
MOP	Korelacija	,344**	,185
	p	,000	,066
	N	100	100

**Tablica 5.** Pearsonov koeficijent korelacije između Općeg motiva za postignućem i Otvorenosti, odnosno Ugodnosti kod studenata nesportaša

		Otvorenost	Ugodnost
MOP	Korelacija	,186	,066
	p	,064	,517
	N	100	100

Na osnovu navedenih rezultata odbacujemo treću hipotezu. U skupini sportaša ne postoji statistički značajna povezanost između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem, dok postoji statistički značajna povezanost između Otvorenosti i Općeg motiva za postignućem. Međutim, kod nesportaša ne postoji statistički značajna povezanost između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem, kao ni između Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem.

## DISKUSIJA

Pouzdanost glavnih skala u našem istraživanju ne odstupa značajno od pouzdanosti istih skala u ranijim istraživanjima.

Pored toga, istraživanje motivacije za postignućem kretalo se u više pravaca, ali je u velikom broju istraživanja motiv za postignućem posmatran kao faktor uspješnosti u nekoj od aktivnosti (Pajares i sar., 2000; Zimmerman, 2000; Puca and Schmalt, 2001). Ipak, za potrebe ovog istraživanja najznačajnija su dosadašnja istraživanja koja su se bavila pitanjem stepena razvijenosti motiva za postignućem - najčešće kod učenika (Duda, Joan L.; Nicholls, John G., 1992), rijetko kod rukovodilaca (Franceško & Radlovački, 1996), a još rjeđe kod sportaša, posebno u skorije vrijeme (Haveleka i Lazarević, 1981). Ipak, Judge, Timothy, Ilies i Remus (2002) su razradili i u svojoj meta-analizi potvrdili posavku da Neuroticizam, Ekstraverzija i Savjesnost u velikoj mjeri koreliraju sa motivom za postignućem, te da su u cjelini gledano, osobine petofaktorskog modela važan izvor motivacije za postignućem. Stoga bi bilo opravdano očekivati da se određena povezanost između crta ličnosti i motiva za postignućem, mogu pronaći, kako kod sportaša, tako i kod nesportaša. Rezultati ovog istraživanja u izvjesnoj mjeri potvrđuju tu opštu pretpostavku.

Naime, rezultati našeg istraživanja su pokazali da ne postoji statistički značajna negativna povezanost između Općeg motiva za postignućem i Neuroticizma, dok se pokazalo da postoji niska statistički značajna pozitivna povezanost između Ekstraverzije i Općeg motiva za postignućem, kao i umjerena statistički značajna pozitivna povezanost između Savjesnosti i Općeg motiva za postignućem. Dakle, što su kod jednog sportaša u većoj mjeri prisutne Ekstraverzija i Savjesnost, to je u većoj mjeri prisutan i Opći motiv za postignućem, i obrnuto, što je u skladu sa dosadašnjim teorijskim i praktičnim saznanjima (Williams, 1985; Larsen i Buss, 2008) jer se pokazalo da su ljudi motivisani visokom potrebom za postignućem vrlo često ekstraverzirani, marljivi i savjesni. Međutim, ranija istraživanja relacije između crta ličnosti i nivoa motivacije za postignućem kod sportaša, pokazala su da sportaši koji dostignu visoku motivaciju za postignućem i nacionalni nivo uspješnosti pokazuju manje rezultate na dimenziji Neuroticizma.

Ipak, rezultati jednog od novijih istraživanja ove tematike na našim prostorima ukazuju na postojanje statistički značajne povezanosti između Neuroticizma i istrajnosti u ostvarenju ciljeva, kao jedne od bitnih komponenti Općeg motiva za postignućem (Pivašević, Maksimović i Pralica, 2016).

Pored toga, rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem kod sportaša, dok postoji statistički značajna povezanost između Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem. Međutim, kod nesportaša nije utvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem, kao ni između Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem.

Na osnovu pregleda prethodnih istraživanja koja su se bavila ispitivanjem povezanosti između Ugodnosti, Otvorenosti prema iskustvu i Motivacije za postignućem,

Iako se dolazi do zaključka da su rezultati poprilično nekonzistentni. Tako se i u našem istraživanju jedino povezanost između između Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem kod sportaša pokazala statistički značajnom, a razlog za to se može potražiti u činjenici da pojedinac koji je otvoren ka iskustvima - maštovit i nezavisan u procjeni, koji preferira raznolikosti i znatiželju, u areni sporta ima dostupan veliki broj mogućnosti da se pronađe i ispolji, te bude zadovoljan kako svojim aktivnim angažmanom, tako i svojim rezultatima.

Ipak, za detaljnije rasvjetljavanje ove relacije bilo bi korisno predložiti sprovođenje prospektivnih, longitudinalnih studija ispitivanja strukture ličnosti i motivacije za postignućem kod sportaša i nesportaša jer u cjelini gledano, istraživanja motivacije i crta ličnosti sportaša, posebno iz prizme petofaktorskog modela, i nisu tako česta. Stoga i sama ta činjenica može upućivati na veću važnost motivacije i specifičnih crta ličnosti u kontekstu bavljenja sportom, što u budućnosti treba što više uzeti i istražiti. Pored toga, moglo bi biti korisno i da se u nekom od narednih istraživanja ove tematike izvrši poređenje relacije između ličnosti i motivacije za postignućem, kod sportaša koji se profesionalno bave sportom i sportaša koji se rekreativno bave sportom, kako bi se uočile eventualne sličnosti i razlike između navedenih skupina i otvorilo polje za nova istraživanja i njihove praktične implikacije.

## ZAKLJUČAK

U istraživanju crta ličnosti i motiva za postignućem kod sportaša i nesportaša na prigodnom uzorku od 200 ispitanika, došlo se do sljedećih zaključaka:

1. Kod sportaša nije utvrđeno postojanje statistički značajne negativne povezanosti između Općeg motiva za postignućem i Neuroticizma, dok je utvrđeno postojanje niske statistički značajne pozitivne povezanosti između Općeg motiva za postignućem i Ekstraverzije. Stoga smo djelimično prihvatili prvu hipotezu.
2. Kod sportaša u ovom istraživanju je utvrđeno postojanje statistički značajne pozitivne povezanosti između Savjesnosti i Općeg motiva za postignućem. Dakle, što je kod jednog sportaša izraženija Savjesnost, to je veći i Opći motiv za postignućem, i obrnuto, te smo prihvatili drugu hipotezu ovog istraživanja.
3. Kod sportaša nije utvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem, ali je utvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti između Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem.

Međutim, kod nesportaša nije utvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti ni između Ugodnosti i Općeg motiva za postignućem, ni između Otvorenosti prema iskustvu i Općeg motiva za postignućem. Stoga smo odbacili posljednju hipotezu istraživanja.

Konačno, nakon pretraživanja dostupne literature, možemo zaključiti da je ovo jedno od malobrojnih istraživanja relacije između crta ličnosti i motivacije za postignućem kod sportaša i nesportaša, posebno na našim prostorima, te se nadamo da će svojim rezultatima dati izvjestan doprinos ovoj oblasti

istraživanja I predstavljati podsticaj za neka nova istraživanja.

## LITERATURA

- Fajgelj, S. (2003). *Psihometrija: Metod i teorija psihološkog mjerenja*. Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and questionnaires. In L. A. Pervin. *Handbook of personality: Theory and research* (66-100). New York: Guilford Press.
- John, O. P., Donahue, E. M., i Kentle, R. L. (1991). The Big Five Inventory - Versions 4a and 54. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., Naumann, L. P., i Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin. *Handbook of personality: Theory and research* (114-158). New York: Guilford Press.
- Hampson, S. E. i Goldberg, L. R. (2006). A first large-cohort study of personality trait stability over the 40 years between elementary school and midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 763-779.
- Duda, Joan L., Nicholls & John G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3). 290-299.
- Franceško, M. (1995). Motivacija, struktura motiva, motiv postignuća. *Sistem kvaliteta*. Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka, Institut za industrijske sisteme. 13-21.
- Franceško, M. & Mihić, V. (2002). Socijalnopsihološki činioci motiva postignuća. Saopštenje na 50. Naučno-stručnom skupu Sabor psihologa Srbije. Vrnjačka Banja, knjiga Rezime. 77.
- Franceško, M. & Radlovački, V. (1996). Motiv postignuća rukovodilaca. U: *Zbornik radova 10. međunarodne konferencije Industrijski sistemi*. Institut za industrijske sisteme, Fakultet tehničkih nauka. Univerzitet u Novom Sadu. (str. 65-71).
- Franceško M., Mihić V. & Bala G. (2002). Struktura motiva postignuća mjerena skalom MOP2002, Ličnost u višekulturnom društvu, Zbornik Odseka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 4 (1), 134-143.
- Havelka, N. & Lazarević, Lj. (1980). *Motivacija za bavljenjem sportom*. (Elaborat). Institut za fizičku kulturu. Beograd.
- Havelka, N. & Lazarević, Lj. (1981). *Sport i ličnost*. Sportska knjiga. Beograd.
- Judge, Timothy A., Ilies & Remus (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 797-807.
- Larsen, R.J. & Buss D.M. (2008). *Psihologija ličnosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Murray J.B. (1993). Review of research on pathological gambling. *Psychological Reports*, 72, 791-810.
- Mikić, B. (1996). *Psihologija sporta*. Tuzla: PrintCom.
- Opsenica-Kostić, J. (2012). Adolescenti i njihovi roditelji u svjetlu PART teorije. Doktorska disertacija, Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski Fakultet.
- Pajares, F., Britner S. L. & Valiente G. (2000). Relation between Achievement Goals and Self-beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *Contemporary Educational Psychology* 25. 406-422.

Pivašević, N., Maksimović, T. & Pralica, M. (2016). Odnos između osobina ličnosti i motiva postignuća. *Knjiga sažetaka treće međunarodne konferencije Otvoreni dani psihologije, Banja Luka, 2016*. Filozofski fakultet. Univerzitet u Banjoj Luci. 112.

Repišti, S. (2015). *Psihologija ličnosti: Teorija i empirija*. Index line: Sarajevo.

Williams, L. R. T. (1985). Personality differences and achievement motivation level in sport. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 17. 28-30.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1). 82-91.

#### **INFORMACIJE O AUTORIMA**

##### **Dijana Ivanišević**

Nastavnički fakultet Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru, Sjeverni logor bb., Mostar  
e-mail: dijana.ivanisevic@unmo.ba

##### **Andrea Vlašić**

Kriminalistička policija, Ministarstvo unutarnjih poslova, K10, Silvija Strahimira Kranjčevića 8, Livno  
e-mail: andrea2304@gmail.com Ustanova, adresa

## Uticaj tretmana primjenjene analize ponašanja na smanjenje nepoželjnih oblika ponašanja kod djece sa poremećajima iz autističnog spektruma

Nirvana Radić, Bojan Radić

**SAŽETAK:** Glavni cilj ovog rada bila je sveobuhvatna funkcionalna procjena ponašanja djece sa poremećajima iz autističnog spektra i dizajniranje, modifikacija i evaluacija primjenjene intervencije u tretmanu djece sa poremećajima iz autističnog spektra zasnovane na principima primjenjene analize ponašanja. Istraživanjem je obuhvaćeno osmero djece sa poremećajima iz autističnog spektra oba spola različite dobi. Ispitanici su bili uključeni u tretman šest mjeseci. Istraživanje se zasnivalo na opservaciji nivoa ponašanja i razvoja pojedinog djeteta. U procjeni, tretmanu i struktuiranju programa podrške djeteta sa poremećajima iz autističnog spektra korišteni su mjerni instrument Gilliam skala za procjenu autizma GARS-2. Prilikom statističke obrade i zračunata je osnovna statistika, T-test za ispitivanje signifikantnosti razlika aritmetičkih sredina varijabli. Rezultati ukazuju da primjenjena intervencija zasnovana na principima primjenjene analize ponašanja pozitivno utiče na smanjenje nepoželjnih oblika ponašanja kod djece sa poremećajima iz autističnog spektruma. Primjenjena intervencija zasnovana na principima primjenjene analize ponašanja dovodi do značajnog poboljšanja funkcionisanja djece sa poremećajima iz autističnog spektruma.

**Ključne riječi:** *poremećaji iz autističnog spektruma, primijenjena bihevioralna analiza, nepoželjna ponašanja*

## The Impact of Treatment of Behavioral Behavior Analysis on Reduction of Undesirable Behavior in Children with Asthma Spectrum Disorders

**ABSTRACT:** The main purpose of this study was the comprehensive functional assessment of behaviour of children with autistic spectrum disorder, designing, modification and evaluation of applied intervention when treating children with autistic spectrum disorder based on the principles of applied behavioral analysis. The research included 8 children with ASD of both sexes but different age. The examinees had been included in the treatment for six months. The research was based on the observation of behaviour and development of each child. Measuring instrument such as Gilliam Autis Rating Scale-second edition GARS-2. Basic statistic, T-test for testing significance of differences between arithmetic means. The results show that applied intervention based on the principles of applied analysis has positive effects on the decrease of disruptive behaviours of children with autistic spectrum disorder. Applied intervention based on the principles of applied behaviour analysis leads to significant improvement of functioning of children with autistic spectrum disorder.

**Keywords:** *autistic spectrum disorder, applied bihevoioral analysis, disruptive behaviours*

### UVOD

Poremećaji autističnog spektra (ASD) predstavljaju zajednički naziv za neurorazvojne poremećaje koji se javljaju udruženi sa oštećenjem socijalne interakcije, komunikacije i pojavom repetitivnih i restriktivnih obrazaca ponašanja (American Psychiatric Association, 2013; Caronna, Milunsky i Tager-Flusberg, 2006). Poremećaji autističnog spektra utiču na ponašanja koja se javljaju u dobi kada djeca u neometanom razvoju postaju znatno društvenija i komunikativnija, ali mnogi dokazi navode da se fundamentalne promjene u mozgu dešavaju mnogo prije nego što simptomi postanu primjetni. Proučavanja ponašanja kod djece u prvoj godini života pokazuju da su simptomi često vidljivi u prvih 6 mjeseci života (Arndt, Stodgell i Rodier, 2005).

U ranoj dobi to može biti izražen psihomotorni nemir i stereotipije i vrlo slaba pažnja koja često onemogućava dijete u odgojnom i obrazovnom napredovanju. Dijete može biti agresivno i autoagresivno iako je agresija učestalija nakon puberteta. Autistično dijete često izražava bezrazložan strah od određenih predmeta. Opire se promjenama i ne voli nove sredine (Bujas Petković, 2000). Deficit povezan sa ograničenim spektrom interesovanaja i aktivnosti odnosi se na čudna ponašanja djeteta sa autizmom, stereotipne pokrete, preokupacije dijelovima objekta uključujući njihove senzorne kvalitete, neobičnu igru igračkama, idiosinkratičke strahove, nedostatak svjesnosti o opasnosti, otpor prema promjenama, insistiranje na instovjetnosti i ritualima, preokupacija određenim interesovanjima (Milačić-Vidojević, 2008). Ograničen,

repetitivan i stereotipan repertoar ponašanja predstavljaju jednu od tri ključne manifestacije poremećaja autističnog spektruma. Nedostatak imaginacije manifestuje se u ponašanju (stereotipije), govoru (eholalije, metalalije, govorne repetitije) i mišljenju (opsešije) (Glumbić, 2009). Uz autoagresiju, agresiju i destrukciju nepoželjnim oblicima ponašanja smatraju se i samostimulacija, nepažnja, izoliranje jer ona smanjuju mogućnost primanja novih informacija odnosno učenja i razvoja i vrlo su ugodna te smanjuju motivaciju za druge aktivnosti (samostimulacija). Svi oblici nepoželjnog ponašanja povećavaju izolaciju djece s autizmom, isključuju ih iz redovnih oblika odgoja i obrazovanja, smanjuju mogućnost razvijanja socijalnih odnosa i uključivanja u aktivnosti zajednice (Horner i dr. 2002, prema Stošić, 2009). Applied Behavioral Analysis (ABA) ili Primjenjena analiza ponašanja je pristup koji ima jake empirijske temelje i najbolje je empirijski vrjednovan pristup u tretmanu ASD-a. On se oslanja na tačnu interpretaciju interakcije između prethodne varijable (podražaja, naloga) i posljedice (pojačanja, nagrade), te upotrebe tih informacija za sistematično planiranje željenog učenja i programa promjene ponašanja (Friščić, 2016). Primjenjena analiza ponašanja koristi metode izvedene iz naučno uspostavljenih principa ponašanja i sadrži sve faktore koje je US National Research Council (Nacionalno istraživačko vijeće SAD-a) identificiralo kao karakteristično za učinkovite intervencije u edukativnim i tretman programima za djecu koja imaju autizam. ABA je prvenstveno metoda za tretiranje atipičnog ponašanja kod pojedinaca koji imaju autizam. Jedine intervencije koje su pokazale da proizvode sveobuhvatne, trajne rezultate u autizmu bazirane su na ABA (Fox, 2008). Iako postoje brojni tretmani za autizam, malo njih je bilo predmet naučnih istraživanja. Jedini tretman koji je podržalo znatno empirijsko istraživanje je tretman zasnovan na primijenjenoj analizi ponašanja. ABA podržava nekoliko stotina eksperimenata pojedinačnih slučajeva i povećan broj međugrupnih studija. Sveobuhvatni programi ABA tretmana su sažetak više interventnih procedura, kao što su individualne instrukcije i prirodno okruženje i zasnovane su na osnovnim principima učenja i motivacije, kao što je pozitivan podsticaj, gubitak, kontrola stimulansa i generaliziranje. Programi ABA tretmana za osobe s autizmom podržava znatan broj naučnih dokaza i zbog toga se preporučuje za upotrebu (Granpeesheh, Tarbox i Dixon, 2009). Autizam se javlja kod svih rasa, etničkih grupa i kod svih socioekonomskih nivoa, a kod muškog spola se javlja 2 do 6,5 puta više nego kod ženskog spola. U zadnje vrijeme autizam se navodi kao "poremećaj iz autističnog spektra", jer se kod osoba manifestuju razni znaci i simptomi i s različitom težinom (Genius, 2009). Simptomi autizma najčešće se javljaju u prve tri godine i ostaju prisutni do kraja života (Ljubičić, Sare i Markulin, 2015). Poremećaji iz autističnog spektra predstavljaju grupu razvojnih poremećaja sa jakim genetskom osnovom (Caglayan, 2010). Otkriće gena obećava rasvjetljavanje patofiziologije ovih sindroma, doprinoseći mogućnosti za razvoj novih tretmana i razumjevanje njihove prirodne historije. Iako osnovni genetski sastav ASDa nije još uvijek poznat, literatura pokazuje da nije monogenetski poremećaj sa mandelijanskim nasljeđem, nego grupa složenih genetskih sindroma sa rizikom da potiču iz genetskih varijacija raznih gena (El-Fishawy, 2010). Dijagnostički

kriteriji za poremećaj autističnog spektra (DSM-V) su: A. Trajni deficit u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji u različitim kontekstima, koji se manifestuje na sljedeće načine (deficit u socijalno-emocionalnom reciprocitetu; deficit u neverbalnom komunikativnom ponašanju korištenom za socijalnu interakciju; deficit u razvijanju, održavanju i razumijevanju veza); B. Restriktivni, repetitivni obrasci ponašanja, interesovanja ili aktivnosti, manifestovani na najmanje dva načina (stereotipnost ili repetitivnost pri motornim pokretima, pri korištenju objekata, ili u govoru; Insistiranje na jednoličnosti, nefleksibilna privrženost rutini ili ritualizovanim obrascima verbalnog ili neverbalnog ponašanja; Visoko restriktivni, fiksirani interesi, koji su abnormalni po svojem intenzitetu ili fokusu; hiper- ili hipoosjetljivost na senzorne nadražaje, ili neuobičajena interesovanja za senzorne aspekte okruženje); C. Simptomi se moraju pojaviti u ranom razvojnom periodu (ali ne moraju biti potpuno manifestovani sve dok socijalni zahtjevi ne prevaziđu limitirane kapacitete, ili mogu biti maskirani naučenim strategijama u kasnijem životu). D. Simptomi uzrokuju klinički značajna oštećenja u socijalnoj, profesionalnoj, i svim drugim važnim aspektima trenutnog funkcionisanja; E. Ovi poremećaji se ne mogu bolje objasniti intelektualnom teškoćom (poremećaj intelektualnog razvoja) ili opštim razvojnim kašnjenjem. Intelektualni disabilitet i poremećaj autističnog spektra često se pojavljuju zajedno; za uspostavljanje udružene dijagnoze poremećaja autističnog spektra i intelektualnog disabiliteta, socijalna komunikacija mora biti ispod očekivanog opšteg razvojnog nivoa (American Psychiatric Association, 2013). Centri za kontrolu i prevenciju bolesti (CDC) procjenjuju da jedno od 68 djece (ili 14.7 od 1,000 osmogodišnjaka) ima dijagnosticiran poremećaj autističnog spektra (ASD) u mnogim zajednicama u Sjedinjenim Američkim Državama. Ova nova procjena je oko 30 posto viša od prethodne procjene gdje 1 od 88 djece (11.3 od 1,000 osmogodišnjaka) ima dijagnosticiran poremećaj autističnog spektra, objavljenje 2012. godine. Podaci govore da je ASD skoro pa pet puta češći kod dječaka nego kod djevojčica. Nivoi intelektualne sposobnosti variraju uveliko među djecom sa autizmom, u rasponu od ozbiljnih intelektualnih teškoća do prosječnih ili iznadprosječnih intelektualnih sposobnosti. Proučavanje je ustanovilo da skoro polovina djece koja imaju dijagnozu autizma, imaju prosječnu ili iznadprosječnu intelektualnu sposobnost (IQ iznad 85) u poređenju sa trećinom djece iz proučavanja prije deset godina. Izvještaj također pokazuje da većina djece sa ASDom imaju uspostavljenu dijagnozu nakon četvrte godine života, iako ASD može biti dijagnosticiran već od druge godine života (Centers for Disease Control and Prevention - CDC, 2014).

Glavni cilj ovog rada je sveobuhvatna funkcionalna procjena ponašanja djece sa poremećajima iz autističnog spektruma i dizajniranje, modifikacija i evaluacija primjenjene intervencije u tretmanu djece sa autizmom zasnovane na principima primjenjene analize ponašanja.

## METODE RADA

### Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćeno osmero djece sa poremećajima iz autističnog spektra koja pohađaju odjeljenje u JU Škola za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju osoba sa poteškoćama u psihofizičkom razvoju Zenica u Zenici. Većina ispitanika obuhvaćenih istraživanjem je muškog spola, odnosno njih 75% (N=6) dok je 25% ispitanika bilo ženskog spola (N=2). Ispitanici obuhvaćeni istraživanjem su bili starosne dobi od 9-19 godina. Prosječna starosna dob ispitanika inicijalne procjene iznosila je 12 godina i 9 mjeseci, a finalne procjene iznosila je 13 godina i 6 mjeseci. Roditelji djece su upoznati sa načinom i svrhom istraživanja nakog čega su dali svoju pismenu saglasnost o pristanku učestvovanja djece u ovom istraživanju.

### Način istraživanja

Uzorak varijabli činile su varijable nepoželjnih oblika ponašanja. U procjeni, tretmanu i struktuiranju programa podrške djeteta sa autizmom koristio se mjerni instrumenti: Gilliam Autis Rating Scale-second edition (GARS-2) (Gilliam, 2006). GARS-2 je skrining instrument koji se koristi za procjenu osoba dobi od 3-22 godine koje imaju izražene probleme ponašanja koja mogu biti indikativna autizmu. Sastoji se iz tri subskele. Svaka subskala sadrži po 14 ajtema koji su zasnovani na definiciji autizma datoj od strane Autism Society of America (2003) i dijagnostičkom kriteriju za autistični poremećaj dat u DSM IV klasifikaciji. GARS-2 se može pouzdano koristiti u sljedeće svrhe (a) da se identificiraju osobe koje imaju autizam, (b) za procjenu osoba sa ozbiljnim problemima ponašanja, (c) da se prati napredak u područjima sa smetnjama kao posljedica posebnih intervencijskih programa, (d) da se postave ciljevi za promjene i intervenciju u učenikovom IEP i (e) za procjenu autizma u istraživačkim projektima. Istraživanje se sprovodilo individualno a ispitanici su procjenjeni u dvije vremenske tačke (inicijalno i finalno nakon tretmana).

Svi ispitanici su bili procijenjeni navedenim instrumentom prije početka tretmana što je činilo prikaz inicijalnog stanja na području nepoželjnih oblika ponašanja. Nakon izvršene observacije i inicijalne procjene za svako dijete sa poremećajima autističnog spektruma kreiran je program podrške zasnovan na principima primjenjene analize ponašanja. Tretman se provodio pet puta sedmično u trajanju od po dva sata za svakog ispitanika. Rad se bazirao na principu jedan terapeut jedno dijete (1:1). Svaki ispitanik u toku dvosatnog tretmana prolazio je kroz 5 područja i to : 1) područje za poticanje komunikacijskih vještina, 2) područje za razvoj motorne imitacije, 3) područje za socijalno ponašanje i socijalnu igru, 4) područje za razvoj učioničnih rutina i 5) područje za razvoj vizuelno-perceptivnih sposobnosti. Ispitanici su bili uključeni u tretman 6 mjeseci. Postavljeni ciljevi su svakodnevno evaluirani kroz posebno razrađen sistem procjene. Programom koji je kreiran za svakog ispitanika se određuje koji su djetetovi dugoročni ciljevi. Svaki dugoročni cilj je podijeljen u veći broj kratkoročnih

ciljeva. Ispitanik treba da postigne 90% ili više tačnih odgovora u dvije uzastopne seanse kod najmanje dva eredukatora- rehabilitatora. Zadaje se 20 pokušaja učenja. Kratkoročni cilj je postignut i prelazi se na sljedeći samo ako je ispunjen uslov od 90% tačnih odgovora. Odgovori ispitanika zajedno sa ciljevima se zapisuju na formularima. Za tačne odgovore dodjeljuju se plusevi (+) a za netačne odgovore dodjeljuju se minusi (-). Nakon 20 pokušaja učenja plusevi se zbrajaju i grafički predstavljaju. Pokušaji učenja podrazumijevaju: demonstraciju od strane edukatora – rehabilitatora, ispitanikov odgovor i reakciju edukatora- rehabilitatora, koja zavisi od toga da li je odgovor tačan ili pogrešan. Kao glavna tehnika korišteno je podučavanje diskriminativnim nalozima – PDN uz adekvatan sistem potkrepljivanja, korekcija i navođenja.

Nakon primjenjenog programa podrške i isteka predviđenog terapijskog perioda svi ispitanici bili su ponovno ispitani istim instrumentom s ciljem ažuriranja podataka o razvijenosti ispitivanih vještina i ciljem praćenja učinkovitosti tretmana i programa podrške zasnovani na principima primjenjene analize ponašanja.

### Statistička obrada podataka

Za statističku obradu podataka koristio se program SPSS For Windows Version 18. Izračunata je osnovna statistika, T-test za ispitivanje signifikantnosti razlika aritmetičkih sredina varijabli.

## REZULTATI I DISKUSIJA

Primjenom GARS-2 ljestvice (Gilliam, 2006) izvršena je inicijalna i finalna procjena ispitanika o učestalosti nepoželjnih oblika ponašanja djece sa poremećajima iz autističnog spektruma te urađena kvalitativna i kvantitativna analiza rezultata ispitanika prije i poslije tretmana primjenjene analize ponašanja.

Rezultati inicijalne i finalne procjene prikazani su tabelarno.

Iz Tabele 1. proizilazi da su ispitanici S.H. i S.F. na inicijalnoj procjeni postigli najveći broj bodova na području nepoželjnih oblika ponašanja od 31 bod, što znači da su isti pokazali najviši nivo učestalosti nepoželjnih oblika ponašanja od ukupnog broja ispitanika. Najniži broj bodova postigli ispitanici su S.D. i H.R. u iznosu od 11 bodova, što znači da su isti ostvarili najbolje rezultate na procjeni ovog područja.

Najviši rezultat ukupnog broja bodova ispitanika na inicijalnoj procjeni je postignut na varijablama „Nestremice gleda u svoje šake, objekte ili neke predmete u okolini najmanje 5 sekundi“ i „Ljulja se naprijed-nazad dok sjedi ili stoji“ od postignutih 18 bodova na obje varijable. To znači da su ispitanici ova ponašanja najčešće ispoljavali prilikom inicijalne procjene.

Najniži rezultat ukupnog broja bodova ispitanika na inicijalnoj procjeni je postignut na varijablama „Liže, kuša ili pokušava pojesti nejestive objekte“ i „Hod je upadljiv (npr. hoda na vrhovima prstiju)“ od postignutih 7 bodova na obje varijable. To znači da su ispitanici ova ponašanja najrijeđe ispoljavali prilikom inicijalne procjene.

**Tabela 1.** Incijalna procjena nepoželjnih oblika ponašanja

	INCIJALI UČENIKA	IZBKONT	NETRGLED	LEPRŠA	HRANA	LIŽE, KUŠA	MIRIŠE	OKREĆESE	VRTIPRED	LJULJASE	POMIČESE	HOD	MAŠE	PROIZVODI	ŠAMARASE	SUMA
1.	S.H.	3	3	3	0	2	2	2	2	2	2	3	3	1	3	<b>31</b>
2.	S.F.	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	0	1	3	0	<b>31</b>
3.	S.D.	0	1	0	2	0	2	0	0	2	2	1	0	1	0	<b>11</b>
4.	D.M.	0	3	3	0	3	3	2	3	3	3	0	3	2	0	<b>28</b>
5.	K.D.	1	1	1	1	0	3	2	2	3	2	3	2	3	3	<b>27</b>
6.	O.R.	3	3	1	0	0	2	1	2	0	2	0	0	2	0	<b>16</b>
7.	K.A.	3	2	1	2	0	1	3	1	3	3	0	1	3	3	<b>26</b>
8.	H.R.	2	2	0	0	0	1	2	0	3	0	0	0	1	0	<b>11</b>
<b>SUMA</b>		<b>15</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	

IZBKONT-Izbjegava uspostavljanje kontakta pogledom; kada se kontakt uspostavi, skreće pogled; NETRGLED - Netremice gleda u svoje šake, objekte ili neke predmete u okolini najmanje 5 sekundi; LEPRŠA - Žustro „leprša“ prstima ispred očiju tijekom 5 sek ili duže; HRANA - Hrani se specifičnom hranom ili odbija jesti ono što bi većina ljudi pojela; LIŽE, KUŠA-Liže, kuša (proba) ili pokušava pojesti nejestive objekte (npr. nečije šake, igračke, knjige); MIRIŠE - Miriše ili njuška stvari (npr. nečije igračke, šake, kosu); OKREĆESE - Okreće se oko svoje osi ili se kreće u krug; VRTIPRED - Vrti predmete koji nisu tome namijenjeni (npr. tanjuriće, šalice, čaše); LJULJASE-Ljulja se naprijed – nazad dok sjedi ili stoji; POMIČESE - Pomiče se sa mjesta na mjesto hitrim, iznenadnim pokretima; HOD - Hod je upadljiv (npr. hoda na vrhovima prstiju); MAŠE - Maše šakama ili prstima držeći ih ispred lica ili držeći ih opuštene niz tijelo; PROIZVODITONOVE - Proizvodi visoke tonove ili vokalizira u cilju autostimulacije; ŠAMARASE-Šamara se, udara se ili grize ili se pokušava na neki drugi način ozlijediti<sup>1</sup>

**Tabela 2.** Finalna procjena nepoželjnih oblika ponašanja

	INCIJALI UČENIKA	IZBKONT	NETRGLED	LEPRŠA	HRANA	LIŽE, KUŠA	MIRIŠE	OKREĆESE	VRTIPRED	LJULJASE	POMIČESE	HOD	MAŠE	PROIZVODI	ŠAMARASE	SUMA
1.	S.H.	1	2	2	0	2	0	2	1	1	2	3	2	1	0	<b>19</b>
2.	S.F.	2	2	3	0	1	3	3	2	2	3	0	1	2	0	<b>24</b>
3.	S.D.	0	0	0	0	0	2	0	0	1	2	1	0	0	0	<b>6</b>
4.	D.M.	0	1	1	0	3	3	1	0	1	3	0	1	2	0	<b>16</b>
5.	K.D.	0	1	1	0	0	3	2	2	0	2	3	2	3	1	<b>20</b>
6.	O.R.	2	2	1	0	0	1	1	1	0	2	0	0	2	0	<b>12</b>
7.	K.A.	1	1	1	0	0	0	1	1	1	3	0	1	1	1	<b>12</b>
8.	H.R.	1	2	0	0	0	1	2	0	2	0	0	0	1	0	<b>9</b>
<b>SUMA</b>		<b>5</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	

IZBKONT-Izbjegava uspostavljanje kontakta pogledom; kada se kontakt uspostavi, skreće pogled; NETRGLED-Netremice gleda u svoje šake, objekte ili neke predmete u okolini najmanje 5 sekundi; LEPRŠA-Žustro „leprša“ prstima ispred očiju tijekom 5 sek ili duže; HRANA-Hrani se specifičnom hranom ili odbija jesti ono što bi većina ljudi pojela; LIŽE, KUŠA-Liže, kuša (proba) ili pokušava pojesti nejestive objekte (npr. nečije šake, igračke, knjige); MIRIŠE-Miriše ili njuška stvari (npr. nečije igračke, šake, kosu); OKREĆESE-Okreće se oko svoje osi ili se kreće u krug; VRTIPRED-Vrti predmete koji nisu tome namijenjeni (npr. tanjuriće, šalice, čaše); LJULJASE-Ljulja se naprijed – nazad dok sjedi ili stoji; POMIČESE-Pomiče se sa mjesta na mjesto hitrim, iznenadnim pokretima; HOD-Hod je upadljiv (npr. hoda na vrhovima prstiju); MAŠE-Maše šakama ili prstima držeći ih ispred lica ili držeći ih opuštene niz tijelo; PROIZVODITONOVE-Proizvodi visoke tonove ili vokalizira u cilju autostimulacije; ŠAMARASE-Šamara se, udara se ili grize ili se pokušava na neki drugi način ozlijediti

Iz Tabele 2. proizilazi da je ispitanik S.F. na finalnoj procjeni postigao najveći broj bodova na području nepoželjnih oblika ponašanja u iznosu od 24 boda, što znači najslabiji rezultat od ukupnog broja ispitanika.

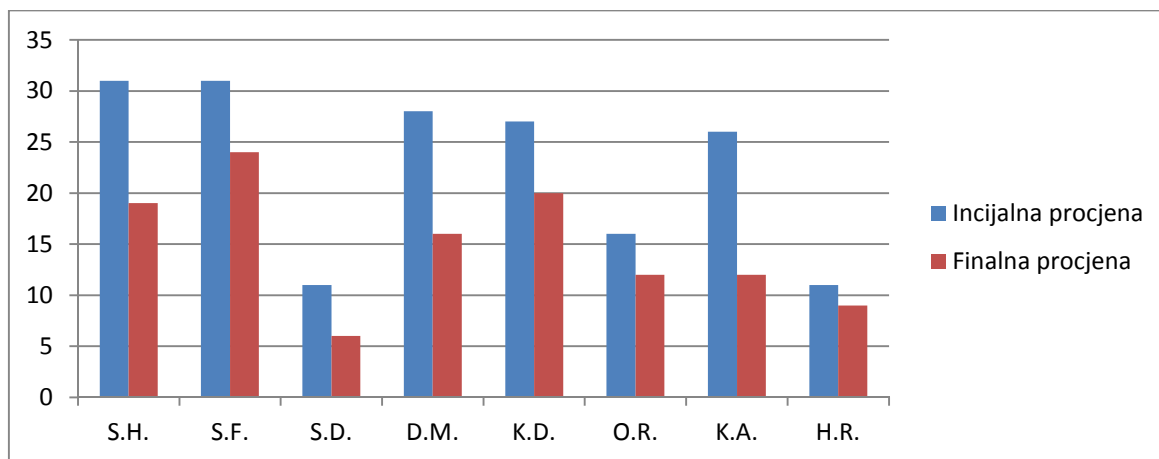
Najniži broj bodova postigao ispitanik S.D. u iznosu od 6 bodova, što je predstavljao najbolji rezultat od ukupnog broja ispitanika na području nepoželjnih oblika ponašanja.

Najviši rezultat ukupnog broja bodova ispitanika na finalnoj procjeni je postignut na varijabli „Pomiče se sa mjesta na mjesto hitrim, iznenadnim pokretima“ od postignutih 17 bodova, što znači da tokom finalne

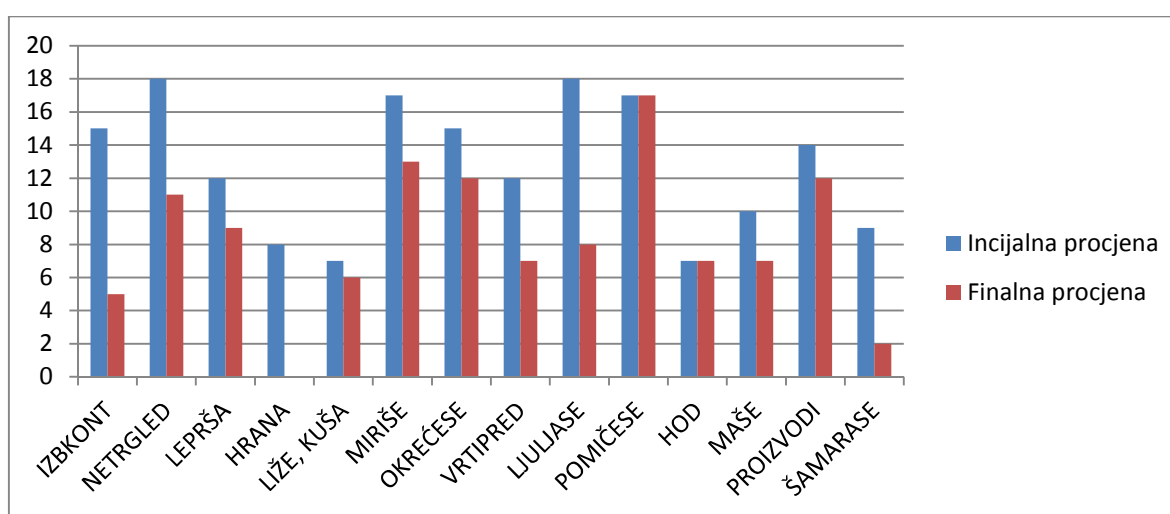
procjene je ovo ponašanje bilo najčešće opservirano kod ispitanika. Najniži rezultat ukupnog broja bodova ispitanika na incijalnoj procjeni je postignut na varijablama „Liže, kuša ili pokušava pojesti nejestive objekte“ i „Hod je upadljiv (npr. hoda na vrhovima prstiju)“ od postignutih 7 bodova na obje varijable, što pokazuje da su ova ponašanja ispitanici najrijeđe ispoljavali na finalnoj procjeni.

Iz predstavljenog Grafikona 1. vidljivo je da je broj bodova ostvarenih na području nepoželjnih oblika ponašanja kod pojedinačnih rezultata ispitanika u finalnoj procjeni niži u odnosu na incijalnu procjenu





**Grafikon 1.** Incijalna i finalna procjena ostvarenih rezultata pojedinačnih ispitanika



IZBKONT-Izbjegava uspostavljanje kontakta pogledom; kada se kontakt uspostavi, skreće pogled; NETRGLLED-Netremice gleda u svoje šake, objekte ili neke predmete u okolini najmanje 5 sekundi; LEPRŠA-Žustro „leprša” prstima ispred očiju tijekom 5 sek ili duže; HRANA-Hrani se specifičnom hranom ili odbija jesti ono što bi većina ljudi pojela; LIŽE, KUŠA-Liže, kuša (proba) ili pokušava pojesti nejestive objekte (npr. nečije šake, igračke, knjige); MIRIŠE-Miriše ili njuška stvari (npr. nečije igračke, šake, kosu); OKREĆESE-Okreće se oko svoje osi ili se kreće u krug; VRTIPRED-Vrti predmete koji nisu tome namijenjeni (npr. tanjuriće, šalice, čaše); LJULJASE-Ljulja se naprijed – nazad dok sjedi ili stoji; POMIČESE-Pomiče se sa mjesta na mjesto hitrim, iznenadnim pokretima; HOD-Hod je upadljiv (npr. hoda na vrhovima prstiju); MAŠE-Maše šakama ili prstima držeći ih ispred lica ili držeći ih opušteno niz tijelo; PROIZVODITONOVE-Proizvodi visoke tonove ili vokalizira u cilju autostimulacije; ŠAMARASE-Šamara se, udara se ili grize ili se pokušava na neki drugi način ozlijediti

**Grafikon 2.** Rezultati incijalne i finalne procjene ukupnog rezultata ispitanika

Iz predstavljenog Grafikona 2. vidljivo je da je broj bodova ostvarenih na području nepoželjnih oblika ponašanja kod ukupnog rezultata ispitanika u finalnoj procjeni niži u odnosu na incijalnu procjenu.

Iz predstavljenih tabela i Grafikona 1. i 2. vidljivo je da je broj bodova ostvarenih na području nepoželjnih oblika ponašanja kod ukupno svih 8 ispitanika u finalnoj procjeni niži u odnosu na incijalnu procjenu.

Rezultat ukupnog broja bodova na 13 od 15 varijabli niži je u finalnoj procjeni u odnosu na incijalnu procjenu. Varijable na kojima nisu postignute promjene u ukupnom rezultatu ispitanika su „Pomiče se sa mjesta na mjesto hitrim, iznenadnim pokretima” i „Hod je upadljiv (npr. hoda na vrhovima prstiju)”, što znači da program primjenjene analize ponašanja nije imao uticaj na smanjenje ovih ponašanja kod ispitanika niti na njihovu negativnu promjenu u smislu učestalijeg pojavljivanja. Ispitanici su na varijabli „Hrani se specifičnom hranom ili odbija jesti ono što bi većina ljudi pojela” incijalnom procjenom postigli ukupno 8 bodova, dok je na istoj varijabli u finalnoj procjeni postignuto 0 bodova. To znači da kod 4 od 8 ispitanika kod kojih su

uočena ponašanja hranjenja specifičnom hranom ili odbijanje da jedu ono što većina ljudi jede nakon provedenog programa primjenjene analize ponašanja ista su u potpunosti izostala. Najveća razlika u ukupnom rezultatu ispitanika postignuta je na varijablama „Izbjegava uspostavljanje kontakta pogledom; kada se kontakt uspostavi, skreće pogled” i „Ljulja se naprijed – nazad dok sjedi ili stoji”. To znači da ponašanje prikazano na varijabli „Izbjegava uspostavljanje kontakta pogledom; kada se kontakt uspostavi, skreće pogled” kod jednog ispitanika u finalnom mjerenju je potpuno izostalo, dok kod ostalih 5 ispitanika se umanjilo za najmanje 1 jedinicu mjerenja. Ponašanje prikazano na varijabli „Ljulja se naprijed – nazad dok sjedi ili stoji” incijalnom procjenom je uočeno kod 7 ispitanika, dok je u finalnoj procjeni uočeno kod 6 ispitanika. To ukazuje da je provedeni tretman imao pozitivan učinak na otklanjanje nepoželjnog oblika ponašanja kod jednog ispitanika, te smanjenje istog kod ostalih 6 ispitanika. Ponašanje prikazano na varijabli „Liže, kuša (proba) ili pokušava pojesti nejestive objekte (npr. nečije šake, igračke, knjige)” je na finalnoj procjeni

postiglo najniži broj bodova smanjenja. Incijalnom procjenom ponašanje je uočeno kod 3 ispitanika, dok je finalnom procjenom utvrđeno da nije otklonjeno u potpunosti, kod jednog ispitanika se javilo smanjenje nepoželjnog ponašanja dok kod preostala dva ispitanika nije pokazano poboljšanje.

Kurtz et al. (2003) proveli su studiju funkcionalne analize kod 29-ero djece sa samopovrijeđivajućim ponašanjem i drugim teškim problemima ponašanja. Samopovrijeđivajuća ponašanja i drugi problemi u ponašanju identificirani su u više od 87% slučajeva. Intervencije na temelju rezultata funkcionalne analize bile su učinkovite, što je rezultiralo ukupnim

smanjenjem od 95% za samopovrijeđivajuća ponašanja i 87% za druge probleme u ponašanju. Slični rezultati su ostvareni istraživanjem Stošić (2008) koji upućuju na uspješnost korištenih bihevioralnih postupaka u smanjivanju učestalosti nepoželjnog i povećanje učestalosti primjerenog odnosno zamjenskog ponašanja kod tri dječaka sa poremećajem iz autističnog spektruma.

Izvršena je inferencijalna statistička analiza u svhu utvrđivanja statistički značajne razlike u incijalnoj i finalnoj procjeni ispitanika na području učestalosti nepoželjnih oblika ponašanja na svim varijablama GARS-2 ljestvice, te su rezultati prikazani u Tabeli 3.

**Tabela 3.** Razlike incijalnog i finalnog mjerenja na području nepoželjnih oblika ponašanja

Red.br.	Varijabla	AS	SD	t	p
1.	Izbjegava uspostavljanje kontakta pogledom; kada se kontakt uspostavi, skreće pogled	1.000	1.069	2.646*	.033
2.	Netremice gleda u svoje šake, objekte ili neke predmete u okolini najmanje 5 sekundi	.625	1.061	1.667	.140
3.	Žustro „leprša“ prstima ispred očiju tijekom 5 sek ili duže	1.250	.886	3.989*	.005
4.	Hrani se specifičnom hranom ili odbija jesti ono što bi većina ljudi pojela	1.375	.916	4.245*	.004
5.	Liže, kuša (proba) ili pokušava pojesti nejestive objekte (npr. nečije šake, igračke, knjige)	.625	.744	2.376*	.049
6.	Miriše ili njuška stvari (npr. nečije igračke, šake, kosu)	.875	1.126	2.198	.064
7.	Okreće se oko svoje osi ili se kreće u krug	.250	.463	1.528	.170
8.	Vrti predmete koji nisu tome namijenjeni (npr. tanjuriće, šalice, čaše)	.750	1.035	2.049	.080
9.	Ljulja se naprijed – nazad dok sjedi ili stoji	.625	.916	1.930	.095
10.	Pomiče se sa mjesta na mjesto hitrim, iznenadnim pokretima	1.125	.641	4.965*	.002
11.	Hod je upadljiv (npr. hoda na vrhovima prstiju)	1.000	.756	3.742*	.007
12.	Maše šakama ili prstima držeći ih ispred lica ili držeći ih opuštene niz tijelo	1.375	.916	4.245*	.004
13.	Proizvodi visoke tonove ili vokalizira u cilju autostimulacije	.625	.916	1.930	.095
14.	Šamara se, udara se ili grize ili se pokušava na neki drugi način ozlijediti	.625	.916	1.930	.095

AS-Aritmetička sredina; SD-Standardna devijacija; t-realizovana vrijednost T-testa; p-Nivo signifikantnosti; \*p<0,05

Iz Tabele 3. proizilazi da rezultati T-testa pokazuju značajnu statističku razliku između incijalnog i finalnog rezultata ukupnog broja bodova ispitanika na 7 od 14 varijabli, dok na ostalim varijablama rezultati nisu pokazali statistički značajnu razliku incijalnog i finalnog ukupnog broja bodova ispitanika na području nepoželjnih oblika ponašanja.

Analizom rezultata prikazanih u tabeli 3. Uočava se značajna statistička razlika na 7 od 14 varijabli. Varijable na kojima je postignuta značajna statistička razlika su: „Izbjegava uspostavljanje kontakta pogledom; kada se kontakt uspostavi, skreće pogled“, „Žustro „leprša“ prstima ispred očiju tijekom 5 sek ili duže“, „Hrani se specifičnom hranom ili odbija jesti ono što bi većina ljudi pojela“, „Liže, kuša (proba) ili pokušava pojesti nejestive objekte (npr. nečije šake, igračke, knjige)“, „Hod je upadljiv (npr. hoda na vrhovima prstiju)“, „Pomiče se sa mjesta na mjesto hitrim, iznenadnim pokretima“, „Maše šakama ili prstima držeći ih ispred lica ili držeći ih opuštene niz tijelo“, koje su i kvalitativnom analizom ukupnih bodova pokazale najveće smanjenje ukupnog broja bodova, sa nivoom značajnosti od  $p < 0,05$  što znači da sa sigurnošću od 95% i više možemo tvrditi da program primjenjene analize ponašanja ima pozitivan uticaj na izostajanje ili smanjenje određenih stereotipnih pokreta i nepoželjnih oblika ponašanja. Do sličnih rezultata su došli Kalantari, Pakdaman i Pour (2016) gdje su na uzorku od 16 djece u dobi od 7-14 godina ukazali da implementacijom bihevioralnih tretmana smanjuje se stereotipno ponašanje kod ove djece sa

autizmom. Varijable na kojima nije postignuta značajna statistička razlika u broju bodova incijalne i finalne procjene odnose se na njuškanje objekata, okretanja oko svoje ose i ljuljanja naprijed-nazad u sjedećem položaju, proizvodnje visokih tonova s ciljem autostimulacije, šamaranja ili nekog drugog vida autoagresije.

Na osnovu predstavljenih rezultata vidljivo je da je broj bodova ostvarenih na području nepoželjnih oblika ponašanja kod ukupno svih 8 ispitanika u finalnoj procjeni niži u odnosu na incijalnu procjenu primjenom GARS-2 ljestvice, što znači da su se ista smanjila kao rezultat primjenjene intervencije. Rezultat ukupnog broja bodova na 13 od 15 varijabli niži je u finalnoj procjeni u odnosu na incijalnu procjenu, dok na 2 varijable rezultat je ostao nepromijenjen. Te se može zaključiti da tretman zasnovana na principima primjenjene analize ponašanja pozitivno utiče na smanjenje nepoželjnih oblika ponašanja kod djece sa poremećajima iz autističnog spektruma.

U našoj zemlji sistem podrške osobama sa poremećajima u autističnom spektrumu nije adekvatan. Odgoj i obrazovanje ovih osoba vrši se u secijalizovanim ustanovama a nastavni plan i program nije prilagođen njihovim sposobnostima djece sa poremećajima u autističnom spektrumu. Također postoji potreba za dodatnim educiranjem postojećih stručnjaka za rad po posebnim metodama i tehnikama kakva je primjenjena analiza ponašanja (ABA). Tretman primjenjene analize ponašanja pozitivno utiče na smanjenje nepoželjnih

oblika ponašanja kod djece sa poremećajima iz autističnog spektruma. Ova tehnika pokazuje najbolje rezultate ako se provodi 30 do 40 sati sedmično za svako dijete. Izostanak sistemске podrške osobama sa poremećajima u autističnom spektrumu i njihovom porodicama dovodi do nedovoljnog iskorištavanja potencijala djeteta u smislu izostanka unapređenja socijalnih i komunikacijskih vještina, uz javljanje nepoželjnih oblika ponašanja kod istog. Cilj ovog rada je da se ukaže potreba kreiranja i provođenja adekvatnog tretmana u radu sa djecom sa poremećajem autističnog spektruma poboljšanje kvalitete života djece i njihovih roditelja.

## ZAKLJUČAK

Intervencije prema principima primijenjene analize ponašanja jedine su naučno verificirane intervencije za podučavanje osoba s poremećajima iz autističnog spektra. U našoj zemlji tretman djece sa poremećajima u autističnom spektru je neadekvatan, jer upravo ove naučno verificirane intervencije izostaju u svakodnevnom podučavanju. Odgoj i obrazovanje djece sa poremećajima iz autističnog spektra školske dobi se vrši u specijaliziranim ustanovama prema programu za djecu sa intelektualnim teškoćama, gdje edukatori-rehabilitatori nemaju adekvatne uvjete za primjenu posebnih principa u radu. Izostanak kreiranja adekvatnog programa podrške i individualnog edukacijskog plana, uz nedostatak podrške porodici dovodi do nedovoljnog iskorištavanja potencijala djeteta sa poremećajima iz autističnog spektruma u smislu javljanja nepoželjnih oblika ponašanja kod istog.

## LITERATURA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Arndt, T. L., Stodgell, C. J., & Rodier, P. M. (2005). The teratology of autism. *Int J Dev Neurosci*, 23(2-3), 189-99.
- Bujas Petković, Z. (2000). Autizam i autizmu slična stanja (pervazivni razvojni poremećaji). *Paediatr Croat*, 44(Supl 1), 217-22.
- Caglayan, A. O. (2010). Genetic causes of syndromic and non-syndromic autism. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(2), 130-138.
- Caronna, E. B., Milunsky, J. M., & Tager-Flusberg, H. (2008). Autism spectrum disorders: clinical and research frontiers. *Archives of Disease in Childhood*, 93(6), 518-523.
- Centers for Disease Control and Prevention /CDC. (n.d.). *Autism spectrum disorder (ASD): Data & statistics*. Retrieved from <http://goo.gl/omdMUvChen>.
- El-Fishawy, P. (2010). The genetics of autism: key issues, recent findings, and clinical implications. *Psychiatric Clinics*, 33(1), 83-105.
- Foxx, R. M. (2008). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 821-834.
- Friščić, D. (2016). *Terapijski postupci i edukacijske strategije za djecu s autizmom* (Završni rad). Sveučilište Sjever, Varaždin.
- Genuis, S. J. (2009). Is autism reversible?. *Acta Paediatrica*, 98(10), 1575-1578.
- Gilliam, J. E. (2006). *GARS-2: Gilliam autism rating scale*. Pro-ed.
- Glumbić, N. (2009). *Odrasle osobe sa autizmom*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
- Kalantari, M., Pakdaman, M., & Pour, M. E. (2016). Effectiveness of Applying Behavior Therapys Techniques in Stereotypical Behaviors, of Autistic Children. *Nova Journal of Medical and Biological Sciences*, 3(3).
- Kurtz, P. F., Chin, M. D., Huete, J. M., Tarbox, R. S., O'Connor, J. T., Paclawskyj, T. R., & Rush, K. S. (2003). Functional analysis and treatment of self-injurious behavior in young children: A summary of 30 cases. *Journal of applied behavior analysis*, 36(2), 205-219.
- Ljubičić, M., Šare, S. i Markulin, M. (2015). Temeljne informacije o zdravstvenoj njezi osoba s autizmom. *Sestrinski glasnik*, 20(2), 148-150.
- Milačić-Vidojević, I. (2008). Autizam—dijagnoza i tretman. *Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univezitet u Beogradu*.
- Granpeesheh, D., Tarbox, J., & Dixon, D. R. (2009). Applied behavior analytic interventions for children with autism: a description and review of treatment research. *Annals of clinical psychiatry*, 21(3), 162-173.
- Stošić, J. (2008). Bihevioralni pristup u sprečavanju i uklanjanju nepoželjnih oblika ponašanja i podučavanju djece s autizmom predškolske dobi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 99-110.
- Stošić, J. (2009). Primijenjena analiza ponašanja i autizam—vodič kroz terminologiju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(2), 69-80.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Nirvana Radić

JU Škola za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju osoba sa teškoćama u psiho-fizičkom razvoju Zenica, M.Tarabara br.10, 72000 Zenica  
e-mail: nirvanaumatadic@gmail.com

### Bojan Radić

Udruženje „Svijet u slikama“, Mejdandžik 9a, 72000 Zenica  
e-mail: bojanun@hotmail.com



## Emocionalna kompetentnost kao faktor kontrole stresa na radnom mjestu

Redžo Čaušević, Dževada Begović, Emir Sinan

**SAŽETAK:** Emocionalna kompetentnost je povezana sa emocionalnom stabilnošću i zrelošću i pomaže da osoba potpuno vlada svojim osjećanjima kao i postupcima, da kontrolira svoje ponašanje u stanjima emocionalne pobuđenosti. Razvija se tokom čitavog života, a brzina razvoja zavisi od njegovih genetskih sposobnosti, uticaja okoline, a najviše od spremnosti subjekta da se emocionalno edukuje. U današnje vrijeme ljudi žive ubrzanom tempom, što uzrokuje mnoge stresne situacije te ne postoji osoba koja nije naišla na neku stresnu situaciju. Kao što možemo primijetiti, stres je danas neizbježan dio života svakog čovjeka. Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) je 1993. godine proglasila stres „kugom 21. stoljeća“, a neki izvori čak navode stres kao „bolest današnjice“, te ga uspoređuju s nekadašnjim epidemijama kuge i sličnih bolesti koje su kroz povijest mučile čovječanstvo.

U ovom radu je predstavljeno kako emocionalna kompetentnost utiče na kontrolu stresa na radnom mjestu. Pojavom novih informacijskih tehnologija nastavnik sve više postaje menadžer u razredu, a znamo da se stres zove i „menadžerska bolest“ i to opravdava značaj ovog rada.

**Ključne riječi:** *emocionalna kompetentnost, stabilnost, zrelost, stres, radno mjesto*

## Emotional Competence as a Controlling Stress Factor in a Workplace

**ABSTRACT:** Emotional competence is associated with emotional stability and maturity, and helps a person completely rule over their feelings and actions in order to control their behavior in states of emotional distress. It evolves throughout a person's life, and the speed of development depends on genetics, environmental impacts, and, most of all, on the readiness of the subject to be emotionally educated. In today's society, people live at an accelerated pace causing many stressful situations, and as such there is no person who has not experienced a stressful situation. As we can see, nowadays stress is an inevitable part of every person's life. In 1993, the World Health Organization (WHO), proclaimed stress as a „plague of the 21st century“, and some sources even describe stress as „the disease of today“ and compare it with former epidemics of plague and similar illnesses that have tortured humankind through history.

This work presents how emotional competence influences the control of stress in the workplace. With the emergence of new information technology, teachers increasingly become managers in the classroom, and we know that stress is also called a „management disorder“ which justifies the significance of this work.

**Keywords:** *emotional competence, stability, maturity, stress, workplace*

### UVOD

Svijet u kojem danas živimo zahtjeva stalno prilagođavanje. Ubrzano mijenjanje tehnologija doprinosi mijenjanju društvenih navika, kulture, vrijednosti ali i ljudi. Ono što karakteriše današnji tempo života je dobijanje brzih rješenja u što kraćem roku, jer ono što je jučer bilo novo, danas je već staro. Veliki broj ljudi je svjestan pozitivnih vrijednosti tih promjena, međutim veoma malo se razmišlja o negativnim efektima koji proizilaze iz toga. U svijetu emocija neizmjereno je važno iskazivanje vlastitih osjećaja i uočavanje tuđih. Treba postići suglasnosti sa sobom, drugim ljudima i društvom u kojem živimo. Kako nam to uspjeva, ovisi o našoj **emocionalnoj inteligenciji**. Neko je ima više, neko manje, ali sve u svemu – svi je imamo. Ono što trebamo naučiti je kako ju poboljšati i učiniti je jakim sredstvom našeg djelovanja.

Karakteristika neposrednog ispitivanja sposobnosti emocionalne inteligencije je postavljanje pred ispitanika određenog problema koji on treba riješiti, pri čemu za razliku od skala samoprocjene, postoji tačan i netačan odgovor. Time se mjerenje emocionalne inteligencije približava standardnim načinima ispitivanja opće inteligencije, budući da se ispitanika dovodi u problemsku situaciju odnosno zadatak koji treba riješiti.

Svakako najpoznatiji negativni efekti koji utiču na radnu sposobnost radnika je stres. Riječ stres znači pritisak, napetost, napor, opterećenje. Skoro da ne postoji oblast ljudske djelatnosti, a da nema veze sa stresom i stresnom situacijom. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da je veliki broj zaposlenih na svojim radnim mjestima izložen stresnim situacijama, koje negativno utiču kako na radne sposobnosti, tako i na zdravlje ljudi i njihovu psihičku ravnotežu.

Istraživanje uticaja psihologije na čovjeka, kao i uticaj psihologije na određene identitete ličnosti, zahtjevan je i složen proces. U novije vrijeme društvo je sve više oslonjeno na tehnologiju, pa je zbog toga istraživanje psiholoških fenomena i procesa postalo znatno teže.

## TEORIJSKI OKVIR

### Emocionalna inteligencija

Emocije su neizbježan dio većine ljudskih aktivnosti. Sposobnosti zapažanja, izražavanja, razlikovanja, razumijevanja, a naročito upravljanja emocijama, olakšavaju pristup i rješavanje raznih problema s kojima je pojedinac suočen u životu. Navedene sposobnosti su objedinjene u konstrukt nazvanom emocionalna inteligencija koji ističe važnost ovih, dugo vremena zanemarenih ljudskih osobina. Pojava pojma *emocionalne inteligencije* primljena je sa velikim zanimanjem u naučnim, a posebno u širim društvenim krugovima. Jedan od uzroka takve popularnosti mogao bi biti u karakteristici savremenog čovjeka da mnogo bolje i uspješnije rješava tehničke od humanih problema. Jedan od čestih humanih problema pojedinca danas je usklađivanje emocija sa razumom. Pojam emocionalne inteligencije datira u psihologiji od 90-ih godina prošlog vijeka, a prvi put su ga u svojim radovima uveli Peter Saloveja i Džon D. Majer. Oni su emocionalnu inteligenciju definisali kao „sposobnost praćenja i razlikovanja vlastitih i tuđih osjećanja i emocija, i korištenja tih informacija kao vodiča za razmišljanje i djelovanje“.

**Emocionalna inteligencija se najčešće definiše kao sposobnost da razumijemo sopstvena i tuđa osjećanja, sposobnost njihovog razlikovanja, kao i korištenja ovakvih informacija pri razmišljanju i planiranju sopstvenih aktivnosti. Emocionalna inteligencija je sposobnost da osjetimo, razumijemo i uspješno primijenimo moć emocija kao izvora energije, informacija, kreativnosti, povjerenja i bliskosti sa ljudima koji nas okružuju kako na poslu, tako i u privatnom životu.**

Oni koji pišu o emocionalnoj inteligenciji obično pretpostavljaju da je visok nivo emocionalne inteligencije povezana s uspjehom u važnim aspektima života, kao što su obrazovanje, posao i odnosi s ljudima. Goleman tako navodi da brojni dokazi potvrđuju da osobe koje imaju visoko razvijene emocionalne sličnosti, koje dobro poznaju i upravljaju vlastitim osjećajima i koje iščitavaju i efikasno reaguju na osjećaje drugih, imaju prednost u svim područjima (Goleman, 1995).

Osnovne komponente emocionalne inteligencije su: *samosvijest* koja podrazumijeva prepoznavanje vlastitih emocija i njihovih učinaka, spoznavanje ličnih snaga i ograničenja te samouvjerenosti; *samoupravljanje* koje se odnosi na sposobnost upravljanja vlastitim emocijama i prilagođavanje emocija različitim situacijama; *socijalna svijest* koja se odnosi na empatiju, odnosno razumijevanje emocija drugih ljudi i uživanje u njihove osjećaje te ispunjavanje potreba drugih ljudi i *upravljanje odnosima* što podrazumijeva socijalne vještine kao što su korištenje djelotvornih taktika uvjerenja, pregovaračke vještine i vještine rješavanja sukoba, promociji saradnje i prijateljske, kooperativne klime (Mackin, 2006; Goleman, 2005).

Razvoj emocionalne inteligencije blisko je povezan sa još pet ključnih sposobnosti: *osjećanje samosvijesti, samomotivacijom, samokontrolom, empatijom i uspješnim međuljudskim odnosima.*

### Emocionalna kompetentnost

Emocionalna kompetentnost, kao svojstvo ili osobina ličnosti je u tijesnoj povezanosti sa emocionalnom zrelošću i sa emocionalnom stabilnošću. Emocionalno zreli ličnost, naime, karakteriše visok stepen emocionalne stabilnosti koja se manifestuje u dosljednom i konzistentnom emocionalnom reagiranju, u skladu sa okolnostima koje su emociju izazvale i situacijom u kojoj se osoba nalazi. Emocionalna kompetentnost osobe ogleda se u emocionalnoj kontroli, u sposobnosti da potpuno vlada i kontrolira svoje postupke i ukupno ponašanje u stanjima emocionalne pobuđenosti, da se odnosi kompetentno prema svojim osjećanjima.

Šest tačaka emocionalne kompetencije:

1. Samosvijest - svijest o našim osjećanjima i sposobnost da se ona kontroliše.
2. Emocionalna elastičnost - mogućnost da se izvede dosljedno (konzistentno) redosljed situacija i mogućnost bilansiranja kratkih i dugih planova sa ciljevima.
3. Interpersonalna (međuljudska) senzitivnost - sposobnost poštovanja potreba drugih i percepcija kada ona postaje ili kada je iskazana kao odluka.
4. Uticaj i moć ubjeđivanja - sposobnost ubjeđivanja drugih da mijenjaju mišljenje kada je neophodno.
5. Intuitivnost - sposobnost donošenja odluka jasnom odlukom i uvođenje u implementaciju u sadašnjosti sa nekompletnim ili dvosmislenim, dvoznačnim informacijama korištenjem logike i emocija.
6. Usklađenost, sažetost, pomirljivost i integritet - sposobnost prikazivanja jasne obaveznosti ka cilju akcija, kao slika, lice izazova i bez prevelikih riječi o djelu i podvigu.

### Stres

Pojam stresa u engleskom jeziku označava veliki pritisak, napetost, naprezanje te strukturalne promjene u predmetu. Proučavajući opšte adaptacione reakcije organizma na dugotrajno djelovanje raznih spoljašnjih činilaca, termin *stres* među prvima uvodi u psihologiju Hans Seli (Hans Selye). Pod stresom je podrazumijevao proces koji se odigrava u organizmu kada je on izložen bilo kakvoj agresiji (traumatskoj, infektivnoj, toksičnoj, psihičkoj). Procese koji dovode do stresa nazvao je stresnim reakcijama tj. stresom, a činioce koji dovode do stresa stresorima. U okviru *Lazarusovog* modela, stres se u psihologiji definiše kao „sklop emocionalnih, tjelesnih (fizioloških) i biheviornih reakcija do kojih dolazi kad neki događaj procijenimo opasnim ili uznemiravajućim, čime se naglašava značaj kognitivnih aspekata kao primarnih u određivanju i definisanju stresa (Čaušević, 2007).

U situacijama stresa i konflikata, čovjekovo reagovanje, ponašanje i ukupno funkcionisanje je bitno promijenjeno. Ako menadžer ne može uspješno da odgovori zahtjevima posla, stres i konflikti će ga činiti nezadovoljnim, te će se javiti brojne teškoće u

donošenju odluka, u koncentraciji, pad motivacije, gubljenje entuzijazma i slično. Međutim, ako menadžer uspijeva pronaći konstruktivne načine za izlazak na kraj sa stresom i konfliktima na poslu, on može u tim situacijama postići emocionalni rast i jačanje, kao i porast motivacije i interesovanja, postići veći učinak, pomak i rezultate u poslu. Menadžeri se različito postavljaju kad je u pitanju ponašanje, jer u stresnim i konfliktnim situacijama dolazi do različitih ponašanja i često traže neki izlaz i kompromis (Dunderović 2005.).

Stresni podražaj ili stresor je svaki tjelesni, psihički ili socijalni poticaj koji dovodi pojedinca u stanje stresa i mogu se podijeliti na: **fizičke** – izloženost jakoj buci, velikoj vrućini ili hladnoći, jakoj boli, senzornoj lišenosti, prirodnim nepogodama i katastrofama i sl.; **psihološke** – izloženost raznim međuljudskim sukobima, u porodici, na poslu, izloženost neuspjesima, psihološkim konfliktima i frustracijama i **socijalne** – izloženost velikim socijalnim promjenama, ekonomskim krizama, ratovima, naglim promjenama društvenih odnosa i sl. (Havelka, 1998.).

Odgovor tijela na stres, Seli je podijelio na tri faze:

1. Faza alarma – početno stanje u kojem se pokreću sve obrambene snage organizma,
2. Faza odupiranja – prilagodba organizma na početni stres u kojem se koriste rezerve tjelesne i duševne energije u pokušaju suočavanja sa stresom,
3. Faza iscrpljenja – iscrpljenost organizma zbog predugog odupiranja stresu jer više nema preostalih mogućnosti daljeg odupiranja. (Havelka, 1998.)

### Podjela stresova

Prema jačini, stresove dijelimo na: *male svakodnevne stresove (gnjavaže)* – saobraćajna gužva, nedostatak vremena za obavljanje svih poslova, nedorazumi na poslu, u porodici, sitni kvarovi, gubitak ličnih stvari. Ovi stresovi nemaju veliki negativni uticaj, na neki način su i dobrodošli, jer se na njima učimo kako prevladati stresne situacije; *velike životne stresove* – teške bolesti, smrt bliske osobe, gubitak zaposlenja, veliki materijalni gubitak, izloženost dugotrajnoj gladi, prognanstvo i izbjeglištvo; *traumatske životne stresove* – zarobljeničtvo, izloženost nasilju, silovanju, mučenju, prisustvovanje nasilju ili pogibiji bliske osobe. Zbog različitog poimanja stresa i usmjerenosti pojedinih autora na određene pojavnosti stresnih zbivanja, postoji i nekoliko glavnih teorija stresa, od kojih su najpoznatije:

- Psihoanalitička teorija stresa (Franz Alexander, 1950.)
- Selyeova teorija stresa (Hans Selye, 1956.)
- Lazarusova teorija stresa (Richard Lazarus, 1966.)
- Teorija „životnih događanja“ (Dohrenwend, 1970.)

### Stres na poslu

Gotovo je neizbježno podleći stresu vezanom za posao, to je pojava s kojom se prije ili kasnije susretne svaki čovjek bez obzira na zanimanje i radno mjesto. Stres kao psihičko stanje nastaje kad je pojedinac suočen s nekim za njega osobno prijetećim događajima i situacijama koje s obzirom na svoje mogućnosti i vanjske okolnosti, nije u stanju riješiti.

Ovdje se najčešće ubrajaju nemogući zahtjevi šefa, nerješivi problemi, neslaganje i nerazumijevanje kolega, preopterećenost količinom posla i slično. Tipični simptomi stresnog stanja su pojačano lupanje srca, plitko i ubrzano disanje, koje nekada može biti i otežano pa osoba ima osjećaj da "ostaje bez daha", glavobolja, umor, različiti tikovi, mučnina, bol u želucu, pojačano znojenje ruku, slaba cirkulacija i sl. Sindrom sagorijevanja na poslu jedan je od najnepovoljnijih posljedica dugotrajne izloženosti profesionalnom stresu.

Ne postoji čovjek koji nije doživio stres – bilo na poslu ili u nekom drugom kontekstu. Ako definiramo stres kao psihosomatsku reakciju do koje dolazi kada neki događaj procijenimo opasnim i prezahvatljivim, sa sigurnošću možemo tvrditi kako je svako od nas bar jednom u životu imao takav događaj.

### Stres kod nastavnika/profesora

Visoka stresnost nastavnčkog zvanja potvrđena je u nizu istraživanja bez obzira na različita sociodemografska obilježja (kao što su spol, dob, iskustvo i vrsta škole) uzoraka. Iako sam školski dan može biti kraći od radnog vremena ureda, nastavnici ulažu puno vremena u popodnevne satima ili vikendom pripremajući predavanja, ocjenjujući radove i organizirajući izvannastavne aktivnosti.

#### Hronični izvori stresa u nastavnikom zanimanju:

- Faktori koji ovise o društvenim okolnostima (postoji interakcija društva i škole, no taj odnos nije uravnotežen),
- Faktori školskog sistema i organizacije (rad u neodgovarajućim prostorijama, slaba opremljenost pomagalicama nužnima za nastavu, „pokrivanje“ satnice onih koji nedostaju, buka),
- Profesionalni faktori (ponašanje i discipliniranje učenika, podučavanje nemotiviranje djece, konflikt uloge: zadatak mu je supervizija i evaluacija znanja, uz istovremenu podršku i razumijevanje učenika, trošenje mnogo vremena na tzv. birokratske poslove).

Najmanje stresnim nastavnicima procjenjuju: pritisak od strane roditelja, bučni učenici, manjak opreme i loši uvjeti za rad.

### Psiho – emocionalni stres

Ova vrsta stresa je najčešća. Stresovi osjećanja, afektivnog Ja, „duše“, stresovi emocionalnog ili psihološkog porijekla, daleko su najšireniji i opasniji po život od svih drugih.

Prema uzrocima koji ih izazivaju, emocije i tenzija ili psihološka nelagodnost, ti stresovi su neizbježni i čine sastavni dio profesionalnog, društvenog i porodičnog života pojedinca.

*Psihološki stres* se javlja svaki put kad je osoba:

- nezadovoljna sobom, svojim životom, svojim ponašanjem, svojim poslom, svojim rezultatima, svojim odnosom sa drugim ljudima;
- razočarana, zlovoljna;
- pod pritiskom;
- ponižena ili još gore, javno ponižena;
- frustrirana, bilo da je ta frustracija materijalne, intelektualne, afektivne ili seksualne prirode;

- prevarena ili ostavljena, neshvaćena;
- izvrgnuta ruglu, ismijana, nepriznata, povrijeđena (Bensaba, 1999.).

### Stres menadžera

Moderan stil života tj. našu svakodnevicu neumoljivo prati stres. Razlog tome su civilizacijsko ubrzanje ritma rada, života, učenja, te vremenska dinamika koju nameću znanstveno-tehnološki procesi. Ljudi su danas opterećeni gomilom informacija i izrazito brzim načinom života. Nemilosrdna borba za što boljom pozicijom na tržištu i u društvu prisiljava organizacije i pojedince u njima da ulažu svoj maksimum kako bi bili što uspješniji u ostvarenju svojih ciljeva. Sve to dovodi do dramatičnih stresogenih i ambivalentnih situacija.

### Posljedice stresa

Posljedice stresa na radu vide se kroz smanjen radni učinak zaposlenog i njegovo često odsustvovanje sa posla zbog bolesti prouzrokovanih stresom. Osim toga iz fondova zdravstvenog osiguranja izdvajaju se velika finansijska sredstva za liječenje bolesti koje su prouzrokovane stresom na radnom mjestu. Njegov uticaj na zdravlje i fizička oboljenja kreće se od 50-70% od ukupnog broja uzročnika bolesti. Praktično ne postoji oblast ljudske djelatnosti, a da nije u vezi sa stresom i stresnom situacijom. Stručnjaci iz oblasti medicine tvrde da stres izaziva nastanak raznih degenerativnih oboljenja: visok krvni pritisak, oboljenje srca, poremećaj metabolizma, opadanje imuniteta organizma, što dovodi do bakterioloških i infektivnih oboljenja.

**Tabela 1.** Posljedice profesionalnog stresa menadžera (izvor: Čizmić i sar., Beograd, 1995. str. 120.)

Grupa posljedica	Simptomi i vidovi ispoljavanja
EMOCIONALNE	anksioznost, agresivnost, depresivnost, pojačan osjećaj zamora i iscrpljenosti, razdražljivost i nervoza
INTELEKTUALNE	slaba koncentracija, zaboravnost, teškoće u donošenju odluka, mentalni blokovi, kritikizam
FIZIOLOŠKE	povećanje kateholamina, kortikosteroida i drugih hormona stresa, povećanje nivoa šećera, poremećaj pulsa i krvnog pritiska, teškoće sa disanjem, znojenje, suha usta, „knedla“ u grlu, problemi s varenjem, smetnje u zglobovima i kičmenom stubu, dermatološki problemi, poremećaj spavanja, umor itd.
BIHEJVORALNE	promjene na planu ponašanja, povećan ili smanjen apetit, pretjerano pušenje i konzumiranje alkohola, izloženost rizičnom ponašanju i povredama u životu i na radu (posebno u saobraćaju), ispadi u ponašanju itd.
ORGANIZACIONE	odsustvovanje s posla, fluktuacija, slabo zadovoljstvo poslom, niska motivisanost za rad, antagonizam, loši međuljudski odnosi, stvaranje nepovoljne klime itd.

U borbi protiv stresa može pomoći sljedeće:

- Ukolikopostojimogućnost kontrolenad izvorom stresa, tada je važno da to osvijestimo i suočimo se saizvorom stresa na način da poduzmemo akciju.
- Ukolikonemamokontrolu nad izvorom stresa, jedino što možemo mijenjati je vlastiti pogled natu situaciju. Umjesto kaoprijetnju ili gubitak, stresnu situaciju možemo gledat kao izazov.
- Akosmoveć u stresu, fizička aktivnost nam može pomoći da ga otpustimo, hoće li to biti vježbanje u teretani, žustra šetnja, planinarenje ili nešto sasvim drugo ovisi o našim preferencijama.
- Ukoliko smo stalno fokusirani na izvor stresa, to znači da gar cikliranjem u mislima iznova doživljavamo. Ako već nemožemo izbjeći stress na random mjestu, zasigurno to možemo učiniti u slobodno vrijeme.

Kao pojedincima za prevladavanje stresa, potrebno je istaknuti:

- **stilovi života** koji mogu pomoći da se redukuje napetost i smanji ili potpuno izbjegne stres: zdrava ishrana, fizičko vježbanje, raspored rada i odmora u toku dana, sedmice i godine, izjegavanje svih psihoaktivnih materijala kao što su cigarete, alkohol, kofein, te redovno kontrolisanje zdravlja, posebno krvnog pritiska i krvne slike i dr;
- **psihoterapijske tehnike i postupci**, kao što su: *autogeni trening*, kojim se obezbjeđuje relaksacija „putem spoznavanja i pozitivnog zamišljanja određenih rješenja i ishoda“, zatim različite tehnike *meditacije i relaksacije*, preplavlivanje ugodnim

stimulusima, vježbe u tehnici komuniciranja, vježbanje slušanja sagovornika i mnoge druge tehnike i postupci (Čaušević, 2007).

### Emocionalna kompetentnost kao faktor stava zaposlenika u obrazovanju

Ispitivanje karakteristika distribucije frekvencija na Skali emocionalne kompetentnosti, kao faktoru stava zaposlenika u obrazovanju, obuhvata prikaz i analizu ostvarenih rezultata na svakoj od 14 stavki ove skale sa strukturom odgovora i ukupno osvojenim rezultatom za sve ispitanike, te rangove za svaku od stavki na bazi ukupno osvojenih bodova kao skalnoj vrijednosti stavke.

### METODOLOŠKI OKVIR RADA

Glavni problem ovog istraživanja jeste prisustvo emocionalne kompetentnosti kao faktora kontrole stresa kod nastavnika zaposlenih na području općine Gornji Vakuf – Uskoplje. Hipoteza našeg istraživanja odnosile su se na utjecaj spola, godina staža u obrazovanju, nivoa obrazovanja, pozicije – radnog mjesta u školi.

U proučavanju i istraživanju teorijskih osnova emocionalne kompetentnosti kao faktora kontrole stresa kod nastavnika zaposlenih na području općine Gornji Vakuf-Uskoplje, koristiti ćemo sljedeće naučno-istraživačke metode: Metoda teorijske analize i sinteze i survey- istraživački metod.

Skala za mjerenje prisustva stresa ima 14 stavki petostepenog Likertovog tipa sa ponuđenim odgovorima: sasvim tačno, uglavnom tačno, nisam siguran, uglavnom netačno isasvim netačno. Na svim stavkama je isti redoslijed pridruženih numeričkih



vrijednosti: odgovori se boduju vrijednostima od 5 (za „sasvim tačno“) do 1 (za „sasvim netačno“).

Uzorak ispitanika obuhvata 105 zaposlenih nastavnika u školama na području SBK u općini Gornji Vakuf – Uskoplje. U obradi podataka korišteni su statistički postupci deskriptivne i inferencijalne statistike: mjere centralne tendencije, mjere varijabiliteta, mjere značajnosti razlika među segmentima ukrštenih varijabli, mjere povezanosti među varijablama, postupci

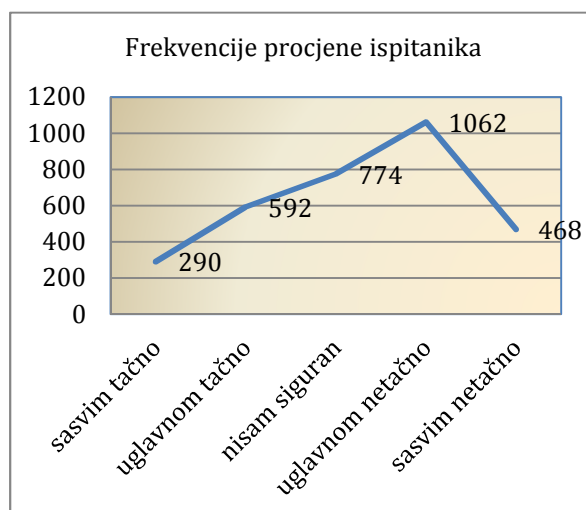
za ustanovljavanje latentne strukture stavova o menadžmentu, koji najviše odgovaraju prirodni distribucija dobijenih rezultata istraživanja.

## ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Za ovaj rad predstavljamo jedan od modaliteta našeg istraživanja koji se odnosi na prisustvo stresa kao faktor stava zaposlenika u obrazovanju.

**Tabela 2.** Ostvareni rezultati na Skali prisustva stresa za ispitanike zaposlene u Osnovnoj školi „Gornji Vakuf“ u Gornjem Vakufu – Uskoplje

Ispitanici Osnovne škole „Gornji Vakuf“ u opštini Gornji Vakuf-Uskoplje														
Red broj	Indikator	Modalitet 2.: Prisustvo stresa kao faktor stava zaposlenika u obrazovanju										Σf	Svega bod	Rang
		A		B		C		D		E				
		f	fx5	f	fx4	f	fx3	f	fx2	f	fx1			
1	1	27	135	27	108	16	48	15	30	20	20	105	341	4
2	2	0	0	12	48	23	69	35	70	35	35	105	222	3
3	3	7	35	7	28	18	54	42	84	31	31	105	232	4
4	4	0	0	20	80	20	60	34	68	24	24	105	232	4
5	5	7	35	12	48	22	66	40	80	31	31	105	260	3
6	6	0	0	12	48	23	69	35	70	28	28	105	215	4
7	7	0	0	14	56	25	75	37	74	29	29	105	234	3
8	8	0	0	13	52	13	39	60	120	19	19	105	230	3
9	9	0	0	7	28	13	39	50	100	35	35	105	202	3
10	10	0	0	7	28	25	75	43	86	30	30	105	219	3
11	11	0	0	7	28	12	36	43	86	43	43	105	193	3
12	12	7	35	0	0	15	45	31	62	52	52	105	194	4
13	13	10	50	10	40	21	63	32	64	32	32	105	249	4
14	14	0	0	0	0	12	36	34	68	59	59	105	163	2
Σ		58	290	148	592	258	774	531	1062	468	468		3186	



**Grafikon 1.** Grafički prikaz sume frekvencija odgovora

Ako se uporede sume umnožaka frekvencija i pripadajućih numeričkih vrijednosti odgovora ispitanika uočava se da kod ovih ispitanika dominiraju odgovori „uglavnom netačno“, a najmanja vrijednost je kod odgovora „sasvim tačno“.

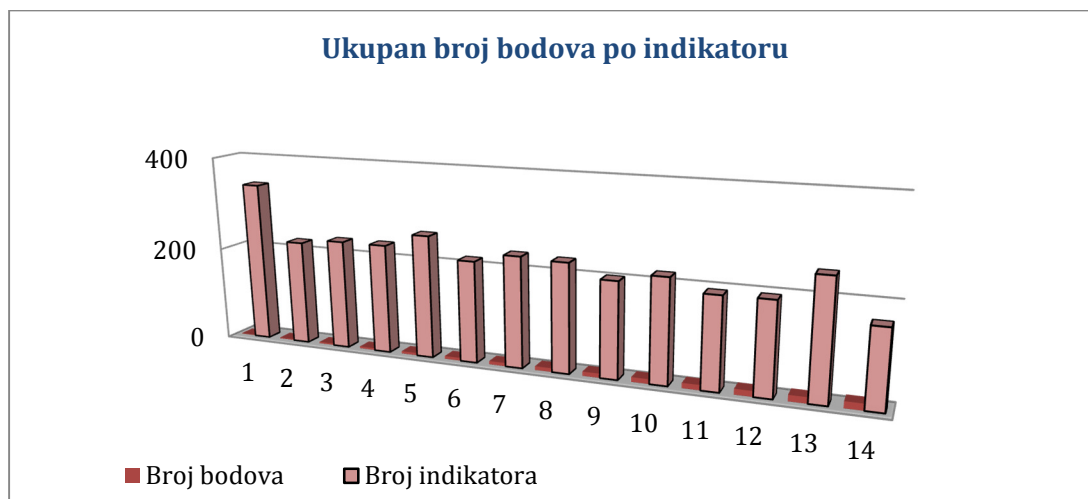
Najveću skalnu vrijednost (341) kod ispitanika na Skali prisustva stresa ima stavka 1: „Teško mi je da nakon posla i u toku vikenda izbjegnem razmišljanje o

problemima na poslu“, dok stavka 11: „Sebe često uhvatim pri agresivnim mislima i predstavama, koje su usmjerene prema drugima“ ima najnižu skalnu vrijednost (193).

## ZAKLJUČAK

Istraživanje na kojem se zasniva ovaj rad, usmjereno je na značaj i uticaj emocionalne kompetentnosti i stresa na radnom mjestu. Ovaj rad je uspio da rasvijetli psihološke aspekte i pretpostavke koji leže u osnovi uspješne funkcije menadžmenta u obrazovanju. Poznavanje i uvažavanje ovih psiholoških faktora, načina na koji oni djeluju i kako doprinose podizanju kvaliteta i efikasnosti menadžmenta i kolike su i kakve mogućnosti njihove primjene, koji razlozi, teškoće i smetnje utiču na njihovu nedovoljnu primjenu u sadašnjoj praksi su samo neka, od brojnih drugih, pitanja na koja se ovim istraživanjem dobio odgovor.

U našem radu kroz metodologiju istraživanja, uspjeli smo da odgovorimo na pitanja koja se tiču date teme. Kroz cilj istraživanja razjasnili smo koliko je izražena emocionalna kompetentnost, koliko su emocije važne i na koji način se ispoljavaju, te koje posljedice ima stres na ponašanje zaposlenika. Dobijeni rezultati istraživanja urađeni su programom SPSS, gdje smo pokušali obrazložiti istinitost postavljenih hipoteza.



**Grafikon 2.** Grafički prikaz rangova skalnih vrijednosti po stavkama

Krajnji rezultati ovog rada doprinijeli su u naučnom smislu, u razumijevanju psihološkog aspekta zaposlenika u školi, u prevazilaženju stresa koji je prisutan u određenoj mjeri, i nakon dobivenih rezultata može se zaključiti da bi mogli imati kvalitetan i zdrav način života sa znatno manje pojava znakova stresa na radnom mjestu. Psihosocijalni rizici i stres povezan s poslom među najvećim su izazovima za sigurnost i zdravlje na radu. Oni znatno utiču na zdravlje pojedinaca, organizacije i nacionalna gospodarstva. Otprilike polovica europskih radnika smatra da je stres česta pojava na njihovom radnom mjestu, a na stres otpada otprilike polovica svih izgubljenih radnih dana. Kao mnogi drugi problemi povezani sa psihičkim zdravljem, stres se često pogrešno tumači ili stigmatizira. Međutim ako se tumači kao organizacijski problem umjesto kao krivnja pojedinca, psihosocijalnim rizicima i stresom može se upravljati kao bilo kojim drugim rizicima za zdravlje i sigurnost na radnom mjestu.

## LITERATURA

- Andrilović, V. i Čudina, M. (1990). *Osnovne opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čaušević, R. (2007a). *Psihološke osnove menadžmenta u obrazovanju*. Sarajevo: TDP.

- Čaušević, R. (2007b). *Psihološke osnove i prevencija traume*. Sarajevo: TDP.
- Dunderović, R. (2005). *Osnovi psihologije menadžmenta*. Novi Sad: Fakultet za menadžment.
- Havelka, M. (1998). *Stres i tjelesno zdravlje*. U M. Havelka, M. (ur.), *Zdravstvena psihologija* (str. 53-97). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lazarus, R. S. (1977). *Stress and coping*. Columbia University press.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Milojević, A. (2016). *Psihologija sa razvojnom psihologijom*, Niš: Univerzitet u Nišu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Oatley, K., Jenkins, J.M.: *Razumijevanje emocija*, „Naklada slap“, Jastrebsko, 2003.
- Petz, B. (1987). *Psihologija rada*. Zagreb: Školska knjiga.
- Predrag, J. (ur.) (1996). *Stres, trauma, oporavak*. Zagreb: D.P.P.
- Sambol, D. (2014). *Emocionalna inteligencija na poslu, preduvjet uspjeha*.
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Redžo Čaušević

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru, Nastavnički fakultet; Sjeverni logor bb, 88104 Mostar  
e-mail: causevic\_r@msn.com

### Dževada Begović

Osnovna škola „Gornji Vakuf“ u Gornjem Vakufu-Uskopju; Omladinska bb, 7024 Gornji Vakuf-Uskopje  
e-mail: dzevada\_b@hotmail.com

### Emir Sinan

Osnovna škola „Gornji Vakuf“ u Gornjem Vakufu-Uskopju; Omladinska bb, 7024 Gornji Vakuf-Uskopje  
e-mail: emirsin@yahoo.com

## **Učestalost uporabe složenica koje se pišu kao jedna riječ, složenica koje se pišu kao dvije riječi i složenica koje se pišu sa spojnicom u romanima: *Lovac u žitu* i *Mostovi okruga Madison***

Ivona Šetka Čilić, Aljoša Dodik

**SAŽETAK:** U ovom radu govorimo o procesu „slaganja“ (tvorba složenica) kao jednom od glavnih procesa tvorbe riječi u engleskome jeziku. Postoje različite vrste složenica u engleskome jeziku, ali u ovom radu ćemo se bazirati na činjenicu, koja od tri vrste složenica (složenice koje se pišu kao jedna riječ, složenice koje se pišu sa spojnicom ili složenice koje se pišu kao dvije odvojene riječi) su učestalije u uporabi u dvama romanima na engleskom jeziku – roman J. D. Salinger: „Lovac u žitu“ i roman R. J. Wallera: „Mostovi okruga Madison“. Analiza dvaju navedenih romana je pokazala da se složenice koje se pišu kao jedna riječ koriste najčešće, što naravno ne možemo smatrati općom karakteristikom književnih djela, jer se stilovi jednoga jezika mogu razlikovati (književni, znanstveni, itd.).

**Ključne riječi:** „Slaganje“, složenice, složenice koje se pišu kao jedna riječ, složenice koje se pišu sa spojnicom, složenice koje se pišu kao dvije riječi

## **The Frequency of Usage of Open Compound Words, Close Compound Words and Hyphenated Compound Words in the Novels: *the Catcher in the Rye* and *the Bridges of Madison County***

**ABSTRACT:** In this paper we talk about Compounding as one of the major word formation processes in English language. There are different types of compound words in English language, but in this paper we will try to find out which of three types of compound words (close compound words, hyphenated compound words, open compound words) are more frequently used in the two English novels: “The Catcher in the Rye”, written by J. D. Salinger and “The Bridges of the Madison County”, written by R. J. Waller. Namely, having analyzed these two novels, we found out that close compound words were the most frequently used, which, however, could not be taken as a general characteristic of literature texts since there may be considerable differences among styles of one language (literature texts, scientific texts, etc.).

**Keywords:** *Compounding, compound words, open compound words, hyphenated compound words, close compound words*

### **INTRODUCTION**

English language and grammar have a very important role nowadays. Namely, EL is a Lingua Franca and many people worldwide use it as a second language. When it comes to those non-native speakers, it is easier to acquire English grammar than grammar of some other foreign languages. For example, when learning Croatian language and grammar or Finnish language and grammar, non-native speakers may find difficult to learn all of those grammatical cases; Croatian language has seven cases while Finnish language has fifteen cases. Besides grammatical cases, process of compounding is a very important and interesting part of every language. In this paper we will deal with the issue of compound words in English language. In relation to derivation processes, compounding is (besides affixation) of the greatest importance. Nevertheless, in this paper we will introduce compounds words in general, and then we will mention three types of compound words which will be

the focus of our paper: open compound words, hyphenated compound words and close compound words.

In the second part of the paper we will show analysis of usage of compound words in two English novels. The hypothesis of the paper states that compound words, i.e. close compound words are the most excessively used in literature, which we will try to prove through the analysis of two novels in English language: *The Catcher in the Rye*, a novel written by J. D. Salinger and *The Bridges of Madison County*, a novel written by Robert James Waller.

### **COMPOUNDING**

“Compounding is the most productive type of word-formation processes, both in English and in German. It can be defined as the combination of two words to form a new word. But compounds can consist of more than just two elements and these elements need not to be words” (Plag, 2003, p. 133).

There are two types of compounds in relation to Linguistics, and those are *native* and *borrowed*. *Native compounds* are usually formed of free morphemes, i.e. words which can stand by themselves. Compounds are written in various ways in English language: with a space between the elements; with a hyphen between the elements; or simply with the two roots (bases) together with no separation. "Throughout history, words had changed a lot. For example, in the 19th century, *today* and *tomorrow* were sometimes written as *to-day* and *to-morrow*. Hyphenating *to-day* and *to-morrow* is less common now, probably because most speakers are unaware of the compound nature of these words. *Today* comes from Old English *tdæ to+day* and *tomorrow* comes from Middle English *to mor (e)we* (i.e. *to (the) morrow*); *-to* can be traced back ultimately to a form that meant *this* in Indo-European (Plag, 2003, p. 123).

Policeman (composed of free root <i>police</i> and free root <i>man</i> )
Hot dog
Dog house
Fireplace
Westside
Birthday
Cupcake
Madman
Goldfish
Mailman

"While in English language roots usually stand alone, the situation in Greek and Latin language is different; compounds are composed of bound roots. Compounds formed in English from borrowed Latin and Greek morphemes keep this characteristic. For example: *photograph*, *iatrogenic*, etc. It is also important to emphasize that compounds can be combined by words of different parts of speech" (The Writing Centre, n.d.).

Adjective - noun	Verb - noun	Verb - particle
Blackbird	Rest house	Downcast
Madman	Pass port	Shutdown
Hot water	Guide book	Run-through

Some compounds have more than two words, e.g. *courthouse square*, formed from *courthouse* and *square*, where the first component, *courthouse* is itself a compound formed from *court* and *house*. "There are words that are formally very similar to rhyming compounds, but they are not quite compounds in English because the second element is not really a word - it is just a nonsense item added to a root word to form a rhyme. This formation process is associated in English with *child talk* (a talk addressed to children), technically called *hypocoristic language*" („Word-Formation-Paper", n.d.).

Compound nouns are not the same as nouns modified by adjectives, verbs, and other nouns. For example, the adjective *black* in the noun phrase *black bird* is different from the adjective *black* of the compound noun *blackbird*. *a black bird* also refers to any bird that is black in colour while *a blackbird* is a specific type of bird („Word-Formation-Paper", n.d.).

## Compound words

In English language, a compound is a word composed of more than one free morpheme and it usually has a new meaning. For example, the word *work* can have various meanings, but it usually refers to activity involving mental or physical effort done in order to achieve a result. When combined with the word *home*, it usually refers to one thing - the compound word *homework* refers to schoolwork that a pupil is required to do at home. When combined with the word *out*, it could refer to several different things (working harder than someone else, working outside the factory, etc.) (Kabashi, 2000).

"Compound nouns consist of at least two free morphemes: *classroom*, *blackboard*, *armchair*, *homework*, *newspaper*, *nobleman*, *breakdown*, *looking-glass*, *father-in-law*, etc. Many syntactic groups have become compound nouns by conversion: *forget-me-not*, *pic-me-up*, *merry-go-round*, etc. In most cases such nouns are hyphenated to denote their unity. Compounding combined with derivation is quite common: *taxpayer* (tax-pay-er), *gamekeeper* (game-keep-er), *window-cleaner* (window-clean-er), *narrow-mindedness* (narrow-mind-ed-ness)" (Kabashi, 2000, p. 164).

In relation to compounds, it is important to emphasize that the meaning of the joined words differs from the same words that are not joined, for example: "When Michael Jackson debuted his famous *moonwalk* in 1983, the world was amazed" ("How to Moonwalk", n.d.).

In this sentence, the compound word *moonwalk* stands for a dance with a gliding motion, in which the dancer appears to be moving forward, but in fact, it is moving backwards, while in the following sentence *walking in the Moon* has a different, literal meaning: "Neil Armstrong *walked on the Moon* on 21 July 1969" (Tamblyn, 2017).

When it comes to the basic structure of compound words, there are three types of compound words. Some compound words may be hyphenated, whereas some other are joined directly together. Compound words joined by a hyphen are called *hyphenated compounds*; those words that are not joined by a hyphen are called *closed compounds*, and the third type would be the compounds where the space between the words is not deleted but the two words function as one and they are called *open compounds* („Compound Words", n.d.-a).

### Open compound words

An *open compound word* is a compound that contains two words that are used together, but there is a space between those two words. An open compound word has a different meaning from the definitions of each of the original words. For example, the open compound word *dinner table* is composed of the word *dinner*, which means an *evening meal*, and *table*, which means *furniture*, usually used for eating, learning, writing, etc. However, when used together in the word *dinner table*, the definition is the table at which the meal, in this case, dinner is served. For example:

"They sat around the **dinner table**, arguing about previous elections. If you're finding it difficult to get together with your husband at the **dinner table**, both of you should workless" (Compound Words, n.d.-a).

An open compound word, which consists of two words, has a completely new meaning. For example, meaning of the compound word *hot dog* cannot be concluded from original words of that compound. *Hot* implies hot temperature or a person who is very attractive, while the *dog* is an animal. "When talking about open compounds, it is often necessary to know etymology of that word. For instance, it is obvious that compound *hot dog* means something very different from original words" („Hot Dog Hystory", n.d.).

One of the claims of "inventing the hot dog is told by Harry M. Stevens, an American sports concessionaire, whose vendors sold German sausages and rolls to spectators at the old New York Polo Grounds during the winter. He called them *Dachshund sandwiches*, but a New York Post cartoonist couldn't spell *dachshund*, so when he drew the cartoon, he called them *hot dogs*" („Hot Dog Hystory", n.d.).

Nevertheless, this is just one of the possible reasons why this food is called *hot dog*, but a linguist can tell a lot about compounds by their etymology. Another example of that kind of open compounds is *French fries*. Thomas Jefferson had "potatoes served in the French manner" at a White House dinner in 1802. The expression "French fried potatoes" first occurred in print in English in the 1856 work *Cookery for Maids of All Work* by E. Warren: *French Fried Potatoes*. – "Cut new potatoes in thin slices, put them in boiling fat, and a little salt; fry both sides of a light golden brown colour; drain" („Hot Dog Hystory", n.d.).

Accordingly, it is necessary to have knowledge about etymology of compounds because *French fries* would stand for French dish or the potatoes that grow in France.

There are also compounds that allow logical comprehension in relation to the original words. For example, the compound *living room* indicates a room where people live and therefore spend time.

In open compound words, one word usually complements the other one and helps to comprehend the meaning (*police officer, ice cream, full moon, video game, vice president, web page*, etc.) although there are some exceptions (*hot dog, French fries*). There are some examples of the open compounds:

Police officer	Fool moon
Science fiction	Peanut butter
Full moon	North America
Swimming pool	Ice cream
Coffee mug	Bus driver
Post office	Living room
Web page	Root word
Candy cane	Christmas tree
Cell membrane	High school
Vice president	Voice mail

### Hyphenated compound words

"You think that He-Who-Must-Not-Be-Named is still alive, then?" (Rowling, 2005, p. 34).

"A *hyphenated compound* — also called a *unit modifier* — is simply a combination of words joined by a hyphen or hyphens. The hyphen is a mark of punctuation that not only unites, but separates the component words; thus, it aids understanding and readability and ensures correct pronunciation. Words

are hyphenated mainly to express the idea of a unit or to avoid ambiguity („Compound Words", n.d.-b)

Hyphen is used when such compounds come before a noun, e.g. a *well-behaved* lady, but it is not used when the compound comes after the noun: Her poetry was *well known* in England.

Hyphenated compound words are also important in relation to ambiguity. Hyphens are used when describing ages and lengths of time; leaving them out can make the meaning ambiguous. For example, 150-year-old trees obviously refers to trees that are 150 years old, while 150 year old trees could refer to 150 trees that are all one year old ("Compound Words", n.d.-b).

Hyphen is also used when a compound formed from two nouns is made into a verb, for example: *She's still learning how to ice-skate*. However, hyphen is not used within phrasal verbs, but if a phrasal verb is made into a noun, then the hyphen should be used. For example:

*You should build up a referral program.*

*There is a build-up of friendships that you don't have anywhere else.*

However, a hyphen is sometimes essential to avoid ambiguity. Look at these examples:

*a heavy-metal detector*

*a heavy metal detector*

"Both versions above are correct, but they mean different things. The first device detects heavy metals. The second device detects metal, and the device is heavy. If we're talking about a device that detects heavy metals, then putting heavy metal detector would be wrong in the UK and in the USA" ("Using Hyphens in Compound Adjectives", n.d.).

Hyphens are often used to join a prefix to another word, especially if the prefix ends in a vowel and the other word also begins with one, e.g. *pre-eminent*. Hyphens are also used to separate a prefix from a name, date or proper noun ("Using Hyphens in Compound Adjectives", n.d.).

*This drama was written in post-Aristotelian period.*

*My future class will be focused on pre-1900 literature*

*He explained that his opponents are un-British.*

Hyphenated compound words are often made up by writers, which is usually the case in the classic literature. Besides classic literature, there are also examples of those kinds of compounds in the work of J.K. Rowling. She created the phrase *He-Who-Must-Not-Be-Named* to describe *Lord Voldemort*.

The prefixes *ex-* and *self-* are usually followed by a hyphen. For example:

*I have two ex-wives, and neither of them talks to me.*

*A self-employed individual earns a lot of money.*

Here are some more examples of hyphenated compounds:

Eye-opening	Old-fashioned
In-depth	Brand-new
Left-handed	Nice-looking
One-sided	Forty-one
One-way	x-ray
Ready-made	Warm-up
Brother-in-law	Over-the-counter

Sister-in-law	Full-time
Check-in	One-half
Give-and-take	Sugar-coated
Runner-up	Colour-blind
Self-respect	Blue-collar
Self-assured	White-collar
Send-off	Tip-off
Follow-through	Mother-in-law
Follow-up	Long-term
Get together	Long-distance

### Close compound words

The process of compounding is an evolving process in English language, as it is in Croatian language. Unlike open compound words and hyphenated compound words, *close compound words* are formed when two unique words are joined together. Neither do they have a space between them, nor they have a hyphen. These words were not always used together, but they're now accepted as compound words in English language. Closed compound words are usually made up of only two words old ("Compound Words", n.d.-b).

"The English language is always evolving, and when words become used more frequently, they are often eventually written as one word. When the Internet first began, for example, we talked about *going on-line*. Now that this is a daily experience for most of us, the spelling *online* has become commonly accepted" ("English Stack Exchange", n.d.).

"It is the same case with the word *email*. Many years ago, when email first became available to people, it was

widely known as an *electronic mail*. Eventually, electronic mail was shortened to *E-mail*, and later to *e-mail*" ("English Stack Exchange", n.d.).

Here are some examples of the close compounds (Compounds from English Grammar Today, n.d.):

Fireworks		Sunflower
Crosswalk		Skateboard
Basketball		Football
Grandmother		Moonlight
Notebook		Superman
Waistcoat		Bookstore
Fireman		Schoolhouse
Earthquake		Playthings
Grasshopper		Upstream

### THE ANALYSIS

This chapter provides examples of usage of compound words in two novels. The first one is *The Catcher in the Rye*, the novel written by J.D. Salinger; the second one is *The Bridges of Madison County*, the novel written by Robert James Waller. We will focus on the frequency of usage of open compound words, hyphenated compound words and close compound words in order to prove the hypothesis that close compound words are the most excessively used in literature. First, we will provide a table of those three types of compound words used in the novel *The Catcher in the Rye*, written by J.D. Salinger.

Open Compound Words	Hyphenated Compound Words	Close Compound Words
Football games	Clear-thinking	Childhood
Bloody looking	Two-thirty	Apiece
Hot chocolate	Good-bye	Anything
Ladies' room	Camel's-hair (coat)	Turtleneck
Leather chair	Half-assed (way)	Autobiography
Little chat	Hot-shots	Madman
Anything	Ping-pong	Hollywood
Grand people	Funny-looking	Goldfish
Front door	Corny-looking	Hotshot
Exam paper	Black-and-white (shoes)	Anywhere
Modern science	Eighty-five (times a day)	Underneath
Secret ingredients	Round-shouldered (guys)	Anyway
Old guy	Horny-looking (nails)	Football
Central Park	Tap-dance	Afternoon
Elkton Hills	Left-handed	Grandstand
Academic building	Ten-thirty	Headmaster
Mashed potatoes	Double-dated	Subway
Shower ledge	Brand-new	Dinnertime
Hunting hat	Lean-jawed (guys)	Downstairs
Tennis racket	Absent-minded	Another
Bare feet	One-way	Checkups
Crumby nails	Distinguished-looking	Afternoon
Silk stockings	Gray-haired	Somebody
Toilet kit	High-heeled	Themselves
Bare torso	Good-looking	Whenever
All right	Pimpily-looking	Blackboard
Royal pain	Show-off-looking (guys)	Sometimes
Stone floor	Once-over	Everything
Peanut shells	Ice-cold	Bathrobes
Booze hound	Awful-looking	Unfair
Shower curtains	Hoodlum-looking	Madman
Baseball mitt	Show-off (ripples)	Sixteen
Station wagon	Flinty-looking	Seventeen

Basketball coach	Dumpy-looking	Thirteen
Rapid packer	Well-dressed	Nothing
Ham sandwich	Screwed-up	Textbook
Club car	Seventy-first (Street)	Firecracker
Phone booth	Two-forty	Yellowstone (park)
Sex maniac	Weak-looking	Roommate
Dance floor	Roller-state	Undertaking
Insurance office	Cheap-looking	Forehead
Little kid	Deaf-mute	Basketball
Polo coat		Hangnail
Straw basket		Handsome
Record store		Eighteen
Theatre tickets		Playful
Skating skirts		Anyplace
Rubbernecks		Washbowls
Stocking feet		Handsome
Lighting matches		Downtown
Basketball team		Ourselves
Horse race		Backboard
Skating rink		Handkerchief
Stage show		Hamburger
Coat pocket		Boardwalk
Garbage pails		Typewriter
Moderate smoker		Footsteps
Football players		Backswords
Immature man		Toenails
Waiting room		Gentleman
Cheerer upper		Lonesome
		Birthday
		Oversexed
		Telephone
		Suitcases
		Snowball
		Outside
		Grandmother
		Summertime
		Sailboat
		Eyebrows
		Taxicab
		Freshman
		Playground
		Masterpiece
		Postcards
		Newspapers
		Newsreels
		Anyhow
		Cowboys
		Grandfather
		Tombstone
		Bloodhound
		Eardrum
		Schoolteacher

According to the table, close compound words are the most excessively used in the novel *The Catcher in the Rye*, which proves our hypothesis.

Having analyzed the usage of compound words in first novel, we will provide a table of those three types of compound words in the second novel *The Bridges of the Madison County*, written by R. J. Waller.

Open Compound Words	Hyphenated Compound Words	Close Compound Words
Country roads	Blue-eyed grass	Airport
Computer screen	Scabbed-over (sensibilities)	Outside
Room service	Two-room (apartment)	Midnight
Magazine editors	Medium-size	Without
Memory snapshots	Slow-speed	Boyhood
Photographic store	Eight-seventeen	Handwriting
Ordinary people	Taking-stock	Relationship

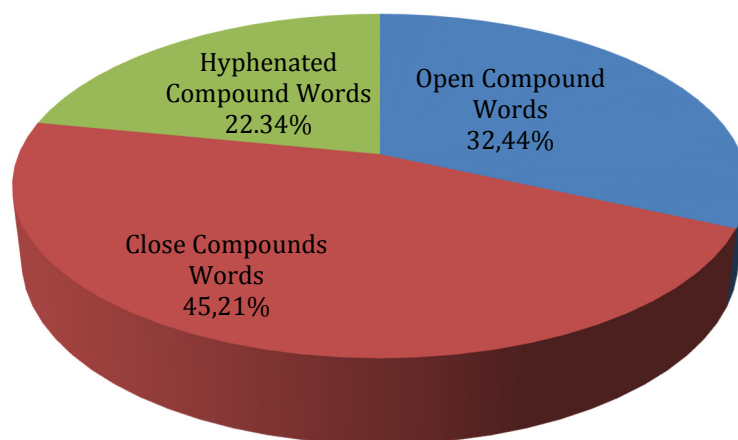
Table lamps	Burned-out	Photography
Iron mines	Push-ups	Suitcase
Blue whale	Black-and-whites	Knapsacks
Travel books	Farm-buildings	Checklist
Local library	First-class	Anyway
Football games	Silver-gray	Fieldwork
Fashion photographer	T-shirt	Folksinger
Cinema director	Smoke-drenched	Coffeehouses
Oral history	Self-admiration	Somehow
Military style	Small-town	Afternoon
Chest muscle	Writer-photographer	Riverboat
Cowboy boots	Full-time	Highway
Canvas bags	Big-bodied	Outdoor
Guitar case	Long-sleeved	Salesman
Truck box	Something-or-other	Fisherman
Phone number	Beer-can	Birthday
Local folks	One-half (cups)	Handsome
Ice tea	Forty-five	Anything
Porch door	Blue-round	Anytime
Metal trays	Brown-oval	Windowsill
Kitchen table	After-supper	Cheekbones
Pretty women	Fifty-two	Driveway
Exterior beauty	Good-bye	Herself
High school	Tune-up	Barefoot
Porch floor	Out-of-tune	Worksheet
Gold bracelet	Knee-high	Tortoiseshell
Religious magazines	24-millimeter	Windshield
Mass markets	105-millimeter	Blackbird
Straw hat	Upper-left	Meadowlark
Athletic teams	Lower-left	Roadside
Private school	Nine-thirty	Schoolgirl
Window screen	Self-conscious	Mailbox
Brandy bottle	Long-haired	Cupboard
Bureau mirror	small-town (people)	Fingertips
Screen door	Around-the-edges-of-things	Landscapes
Truck window	Leather-bound	Somewhere
Hazel wood	Death-end	Livelihood
Rubber boots	Beat-up	Myself
Telephone wires	Leather-bound	Doorway
Camera strap	Beat-up	Washcloth
Hyper focal	Earth-time	Sunlight
Bracket shots		Deadline
Rock road		Another
Phone book		Something
Local newspaper		Sometime
Newspaper office		Everyday
Old editions		Sixteen
Courthouse square		Windshield
Shaman like		Sidewalk
Television news		Homework
Evening programmes		Halftimes
Book club		Tiptoes
Brandy glasses		Sailboats
Overhead kitchen		Offshore
Shutter button		Overhead
Old school		Girlhood
Regional gunfighter		Cupboard
Standard procedure		Mailbox
Leopard like		Moonlight
Trivial news		Telephone
Falcon like		Background
Good feelings		Childhood
Old feelings		Viewfinder
Ever before		Sunlight
One another		Livestock
Solitary birds		Itself
Old style		Sunlight



Sheep like		Craftsmanship
Roll top		Thumbtack
Arrow like		Someone
		Newspaper
		Courthouse
		Gunfighter
		Jukebox
		Childhood
		Northwest
		Sunrise
		Forearm
		Themselves
		Herself
		Anywhere
		Whatever
		Upstairs
		Bathroom
		Bedroom
		Downstairs
		Dealership
		Cheekbone
		Wherever
		Pickup
		Nowhere
		Somehow
		Nobody
		Cowboy
		Livestock
		Upward
		Candlelight
		Readership
		Whereabouts
		Straightforward
		Billfold
		Nonstop
		Flashlight
		Sundown
		Longhand
		Rooftop
		Lifetime
		Campfire
		Lovemaking
		Birthday
		Dreamlike

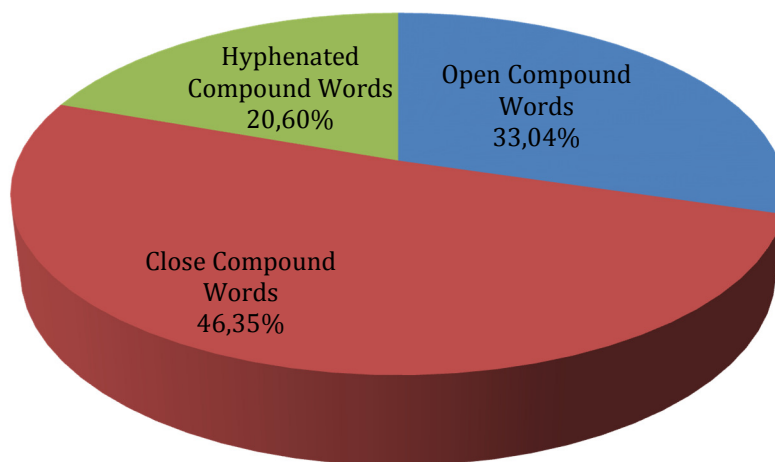
According to the table, close compound words are the most excessively used in the novel *The Bridges of the Madison County*, which again proves our hypothesis.

## Types and frequency of compound words in the 1st novel



Graph 1.

## Types and frequency of compound words in the 2nd novel



Graph 1.

**The graph 1**, which shows the research results of the first novel, *The Catcher in the Rye*, indicates that all three types of compound words (close compound words, hyphenated compound words and open compound words) are present, out of which close compound words are the most excessively used (they make 45.21% of all compound words used in the novel). However, open compound words take the second place making 32, 44% of all compound words used in the novel. Finally, hyphenated compound words take the

third place making 22.34% of all compound words used in the novel.

**The graph 2**, which shows the research results of the second novel, *The Bridges of Madison County*, also indicates that all three types of compound words (close compound words, hyphenated compound words and open compound words) are present, out of which close compound words are the most excessively used (they make 46,35% of all compound words used in the novel). However, open compound words take the second place

making 33, 04% of all compound words used in the novel. Finally, hyphenated compound words take the third place making 20, 60% of all compound words used in the novel.

### RESEARCH RESULTS

According to the analysis of the frequency of usage of compound words in the above mentioned two novels, we got the following results:

- a) In the novel *The Catcher in the Rye*, we found 188 compound words in total, out of which there were 42 hyphenated compound words, 61 open compound words, and 85 close compound words (Graph 1).
- b) In the novel *The Bridges of Madison County*, we found 48 hyphenated compound words, 77 open compound words, and 108 close compound words. (Graph 2).

Research results prove our hypothesis which states that close compound words are the most excessively used in the two novels which were used as the corpus for the analysis.

### CONCLUSION

Word formation is considered to be one of the most important parts of language, therefore not only is this related to English, but also to all languages in general. In this paper we elaborated three types of compound words (open compound words, close compound words, hyphenated words) and the frequency of their usage in the two novels in English language. According to the analysis of the two novels used as a corpus, we proved our hypothesis which states that close compound words are the most excessively used in literature (at least as these two novels are concerned).

However, we must say that this cannot be taken as a general rule since the results may be different in some other novels, especially in some other language style.

Nevertheless, our analysis was only one way in which this kind of analysis can be done. We chose two novels in English language, but similar research could be done if texts written in some other language style had been chosen. For example, a similar research on this topic could be done using some newspaper articles, or even using some online articles.

### LITERATURA

- Burbidge, K. (2011). *Gift of the Gob: Morsels of English Language History*. Melbourne: HarperCollins.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide*. Cambridge: Cambridge UP.

Collins, G. (1985). *Hot Dog, 'This Company Says, After Being in Business Almost 100 Years*. Los Angeles Times: United Press International.

Compound Words. (n.d.-a). Retrieved from <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/compounds.htm>

Compound words. (n.d.-b) Retrieved from <http://promethee.philo.ulg.ac.be/engdep1/download/defiswitt/doc/compounds.pdf>.

Compounds from English Grammar Today. (n.d.). Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/word-formation/compounds>

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Sixth Edition. UK: Blackwell Publishers.

Definition of Compound Adjectives. (n.d.). Retrieved from [http://www.grammarmonster.com/lessons/hyphens\\_in\\_compound\\_adjectives.htm](http://www.grammarmonster.com/lessons/hyphens_in_compound_adjectives.htm), 8/19/2017, 15:57

English Stack Exchange (n.d.). Retrieved from <https://english.stackexchange.com/questions/1925/ema-il-or-e-mail>, 9/24/2017, 13:32

Fishwick, M. W. (1998). *The Savant as Gourmet*, *The Journal of Popular Culture*. Oxford: Blackwell Publishing

Hot Dog History. (n.d.). Retrieved from <http://www.hot-dog.org/culture/hot-dog-history>, 9/24/2017, 17:32

How to Moonwalk. (n.d.). Retrieved from <http://www.wikihow.com/Moonwalk>, 8/18/2017, 17:40

Kabashi, J. (2000). *English Grammar, Morphology*. Kosovo: University of Pristine.

Plag, I. (2003) *Word formation in English*. Cambridge: University Press.

Rowling, J. K. (2005). *Harry Potter And The Half-Blood Prince*. New York: Levine Books/Scholastic.

Tamblyn, T. (2017). 11 Proofs That The Apollo Moon Landings Were NOT Fake. Retrieved from [http://www.huffingtonpost.co.uk/entry/11-proofs-that-the-apollo-moon-landings-were-not-fake\\_uk\\_5971d821e4b00e4363decb38](http://www.huffingtonpost.co.uk/entry/11-proofs-that-the-apollo-moon-landings-were-not-fake_uk_5971d821e4b00e4363decb38)

The Writing Centre. (n.d.). The Parts of Speech. Retrieved from <https://arts.uottawa.ca/writingcentre/en/hypergrammar/the-parts-of-speech>

Using Hyphens in Compound Adjectives. (n.d.). Retrieved from [http://www.grammarmonster.com/lessons/hyphens\\_in\\_compound\\_adjectives.htm](http://www.grammarmonster.com/lessons/hyphens_in_compound_adjectives.htm)

Word Formation. (n.d.). Retrieved from <https://www.scribd.com/document/265144589/Word-Formation-Paper>

## **INFORMACIJE O AUTORIMA**

### **Ivona Šetka Čilić**

Faculty of Humanities and Social Sciences of the  
University of Mostar

e-mail: ivonasetka7@gmail.com

### **Aljoša Dodik**

Grammar School in Stolac

Ulica Don Lazara Lazarevića bb, Stolac

e-mail: aljosa-dodik@hotmail.com

## Turcizmi u zbirci pripovijetki *Hadžijin mač* – pojmovna i klasifikacija prema vrstama riječi (Tvorbeni aspekti turcizama)

Sanja Merzić

**SAŽETAK:** Tema ovog rada je pojmovna i klasifikacija prema vrstama riječi turcizama iz sedam pripovijetki Hamze Hume iz zbirke *Hadžijin mač* (1955): *Hadžijin mač*, *Babanova bijeda*, *Oluja*, *Gorštaci*, *Kad tutnji iza brda*, *Ašikovanje* i *Sevdalijina ljubav*. Motivaciju za istraživanje pronašli smo u frekventnoj upotrebi turcizma u bosanskom jeziku, s fokusom na upotrebu ove vrste riječi u jeziku bosanskohercegovačkog pisca Hamze Hume. U sklopu pojmovne klasifikacije istraživali smo turcizme kojima se označavaju: zanimanja, zvanja i titule, razni predmeti (kućanski, odjevni, ...), alati, oružje i sl., hrana i piće, životinje, biljke, razne materije i materijali i slično, građevinski pojmovi, arhitektura i slično, nazivi vezani za pojmove iz vremena turske uprave, nazivi po osobini i apstraktne imenice, sakralna leksika, rodbinske veze i slično, ostala leksika: geografski pojmovi; medicina i slično; muzika; novac, mjere i slično. U oblasti klasifikacije turcizama prema vrstama riječi istraživali smo u kojoj mjeri se turcizmi javljaju kao promjenjive, polupromjenjive i nepromjenjive riječi. Također smo se bavili i tvorbenim aspektom turcizma, s naglaskom na imenice, glagole i pridjeve kao riječi koje su u najvećoj mjeri preuzete u bosanski jezik iz turskog/orijentalnih jezika i koje su dalje u bosanskom jeziku prošle proces ili procese prilagodbe našem gramatičkom sistemu.

Rezultati pokazuju da su u analiziranim pripovijetkama, a s obzirom na pojmovnu klasifikaciju, prisutni turcizmi iz svih oblasti koje čine ovaj tip klasifikacije. Na planu klasifikacije prema vrstama riječi uočene su gotovo sve vrste promjenjivih i polupromjenjivih vrsta riječi (s izuzetkom zamjenica i brojeva) te sve vrste nepromjenjivih riječi osim prijedloga. Razloge nepronaska određenih vrsta navodimo u radu. Na planu tvorbe uočeno je da imenice nastaju od orijentalne osnove i nastavaka iz jezika primaoca, glagoli od imenica, pridjeva ili glagola iz turskog jezika, a pridjevi procesom sekundarne adaptacije na terenu jezika primaoca.

**Ključne riječi:** *turcizmi, pojmovna klasifikacija, klasifikacija prema vrstama riječi, tvorba turcizama, Hamza Humo, Hadžijin mač*

## Turkish Loan-words in the Collection of Stories *Hadžijin mač* – Conceptual and Classification According to Word Types (Turkish Loan-words Formation Aspects)

**ABSTRACT:** Theme of this paper is conceptual and classification based on word types of Turkish loan-words from seven Hamza Humo's stories taken from the collection *Hadžijin mač* (1955): *Hadžijin mač*, *Babanova bijeda*, *Oluja*, *Gorštaci*, *Kad tutnji iza brda*, *Ašikovanje* and *Sevdalijina ljubav*. Motivation for research was found in frequent use of Turkish loan-words in Bosnian language with the focus on its use in the language of Bosnian and Herzegovinian writer Hamza Humo. As a part of conceptual classification we have researched Turkish loan-words used to mark: occupations, callings, titles, various objects (household, clothing, ...), tools, weapons et cetera, food and beverages, animals, plants, different matters and materials, etc., construction terms, architecture, etc., names related to objects from the time of Ottoman administration, names based on one's characteristic and abstract nouns, sacral lexic, family relations, etc., other lexic: geographic terms; medicine etc.; music; money; measurements, etc. In the area of classification according to word types, we have researched in which quantity Turkish loan-words appear in a group of declinable, semi-declinable and indeclinable words. Also, we've researched formation of Turkish loan-words, especially focusing on nouns, verbs and adjectives, as they are the ones mostly loaned from Turkish/oriental languages to Bosnian language in which they have passed through further process or processes of adjustment to our grammatical system.

Results show presence of Turkish loan-words from the area of conceptual classification in all analyzed stories. In the area of classification according to word types, almost all types of declinable and semi-declinable words were found (except pronouns and numbers) as well as all types of indeclinable words except propositions. Analysis of formation of loan-words has shown that nouns are formed from oriental base and an extension from the language receiver, verbs from nouns, adjectives and verbs from Turkish language and adjectives through a process of secondary adaptation in the territory of language receiver.

**Keywords:** *Turkish loan-words, conceptual classification, classification according to types of words, Turkish loan-words formation, Hamza Humo, Hadžijin mač*

## UVOD

Broj turcizama navedenih u rječniku *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku* Abdulaha Škaljića pokazuje da bosanski jezik obiluje ovim leksičkim jedinicima – 8.742 jedinike u osnovnom i u naknadno razvijenim, izvedenim oblicima, a Asim Peco navodi i mogućnost da ih je preko 10.000. Turcizmi su posuđivani *zbog potrebe i radi mode* (Vajzović, 1999, str. 12), što znači da se s dolaskom nove administracije, vojnog aparata, religije i ostalih civilizacijskih segmenata javila i potreba za razumijevanjem svih aspekata novog društva nastalog dolaskom Osmanskog carstva kao i potreba uključivanjem u isto. S druge strane, približiti se vladajućem sloju bio je znak prestiža, *pa se domaće stanovništvo ugledalo na Turke u ophođenju, odijevanju, običajima, ali i jezički* (Vajzović, 1999, str. 12).

Peco (2007) kaže da su turcizmi *najčešće, dolazili da imenuju ono što je kao novo ulazilo u naš jezik, da imenuju predmete i pojmove koji su dolazili sa novim društvenim uređenjem i novijim međuljudskim odnosima (...)* (str. 297)

Isti autor turcizme definiše kao *riječi orijentalnog porijekla, koje su različitim putevima, i u različitim vremenima, ulazile u naš leksički fond* (2007, str. 10), a kaže i da se da sve ne pripadaju turskom leksičkom fondu niti su nam sve riječi došle posredstvom Turaka i da je bilo prijedloga da se zovu orijentalizmima (op. a. što je danas ustaljeno), što bi više odgovaralo njihovom porijeklu, ali je prvi naziv ustaljen i nema potrebe da se mijenja (2007, str. 10).

Veliki broj turcizama koji su nekada bili u svakodnevnoj upotrebi danas više nisu, tj. umjesto u svakodnevnoj upotrebi, nalazimo ih isključivo u rječnicima ili su prepoznatljiva karakteristika jezika pisca određenog vremena ili su, pak, zamijenjeni novim riječima. Promjenom društvenih oklonosti (načina života, nestankom zanata, raznih oblika trgovine, načina izgradnje i odjevanja, smjenom generacija, tj. odlaskom onih koji su ih upotrebljavali), turcizmi svoje mjesto ustupaju drugim riječima. Tako svakodnevna komunikacija ostaje siromašna za jedan sloj riječi, ali se zato obogaćuje drugim slojem, iako, vjerujemo, značenjski ne jednako bogatim.

## KORPUS I KLASIFIKACIJA TURCIZAMA

Korpus na kojem smo bazirali istraživanje čini sedam pripovijetki iz zbirke *Hadžijin mač* (1955). To su pripovijetke: *Hadžijin mač, Babanova bijeda, Oluja, Gorštaci, Kad tutnji iza brda, Ašikovanje i Sevdalijina ljubav*.

Rudolf Filipović turcizme klasificira:

1. *alfabetski*
2. *prema predmetu*
3. *prema vrstama riječi*
4. *prema gramatičkim nivoima*
5. *prema stupnju i načinu integracije*
6. *prema tome koliko su poželjni i potrebni* (Vajzović, 1999, str. 42).

Odabrali smo dva tipa klasifikacije: pojmovnu i klasifikaciju prema vrstama riječi. Ovi tipovi klasifikacije su odabrani iz razloga što nude široku osnovu za

istraživanje turcizama, ne samo iz ugla jezika (vrste riječi, najučestalije vrste riječi), već i iz aspekta historije, kulture, biologije, gastronomije itd. – nude podatke o imenovanju pojmova iz raznih oblasti: građevinarstva, sakralne leksike, rodbinskih veza, hrane i pića, muzike, medicine, životinjskog i biljnog svijeta itd.

Klasifikaciju smo bazirali na statističkim podacima koji su nam dali tačnu brojku turcizama pronađenih u iznad navedenim pripovijetkama.

Također smo se bavili i tvorbenim aspektom, odnosno procesima nastanka imenica (orijentalna osnova + naš sufiks), glagola (glagoli nastali izvođenjem od turskog glagola i glagoli izvedeni od imenica ili pridjeva orijentalnog porijekla), pridjeva (pridjevi nastali dodavanjem našeg sufiksa na imenicu, glagol, pravi pridjev ili prilog) i ostalih polupromjenjivih i nepromjenjivih vrsta riječi.

## TIPOVI KLASIFIKACIJE

### Pojmovna klasifikacija

Ovom tipu klasifikacije pristupili smo tako što smo pronađene lekseme podijelili u grupe, a vođeni podjelom koju navodi Hanka Vajzović u djelu *Orijentalizmi u književnom djelu – Lingvistička analiza*. U pitanju su grupe:

- zanimanja, zvanja i titule,
- razni predmeti (kućanski, odjevni, ...), alati, oružje i sl.,
- hrana i piće,
- životinje, biljke, razne materije i materijali i slično,
- građevinski pojmovi, arhitektura i slično,
- nazivi vezani za pojmove iz vremena turske uprave,
- nazivi po osobini i apstraktne imenice,
- sakralna leksika, rodbinske veze i slično,
- ostala leksika: geografski pojmovi; medicina i slično; muzika; novac, mjere i slično.

Poredbe radi, Škaljić navodi slijedeću podjelu, a gdje možemo vidjeti i brojnost turcizama u našem jeziku:

- *vjera i običaji... 670 riječi*
- *pravo i administracija... 453 riječi*
- *zanati... 286 riječi*
- *odjeća i obuća... 271 riječ*
- *pokustvo... 234 riječi*
- *jelo i piće... 212 riječi*
- *trgovina, novac... 172 riječi*
- *život, svijet... 168 riječi*
- *građevinarstvo... 167 riječi*
- *vojska... 166 riječi*
- *oružje i ratna oprema... 113 riječi* (Peco 2007, str. 296).

Zbog ograničenja broja stranica, nećemo biti u mogućnosti navesti turcizme iz svih analiziranih pripovijetki te navodimo odgovarajući broj primjera. Nakon navođenja primjera za sve grupe, dajemo i kratak objašnjenja upotrebe turcizama.

U grupu *zanimanja, zvanja, titule* svrstali smo sljedeće turcizme:

- iz pripovijetke *Babanova bijeda: mušterije, kasapin*,
- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: aga* i oblici *age, agama*,
- iz pripovijetke *Ašikovanje: mujezini*,
- iz pripovijetke *Sevdalijina ljubav: mujezin, baštovan* (ponavlja se dva puta) i *baštovanom, hadžija* i oblici *hadžije, hadžiju, hadžijama*.

U grupu *razni predmeti (kućanski, odjevni, ...), alati, oružje i sl.*:

- iz pripovijetke *Hadžijin mač: džuba, časa* (riječ se ponavlja osam puta), *čase* (ponavlja se dvanaest puta), *časo, časama* (ponavlja se dva puta), *balčaka*,
- iz pripovijetke *Babanova bijeda: saruk, čibuk* (ponavlja se tri puta), *papučama, postole* (ponavlja se tri puta) i oblici *postolu, postolama, ćup* (ponavlja se tri puta) i oblik *ćupu* (ponavlja se dva puta); *čekićem, sećiju*,
- iz pripovijetke *Oluja: alat*,
- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: dolafu, dolafa, rafovima, čokanj* (ponavlja se četiri puta) i oblik *čoknja; lulu* (ponavlja se tri puta); *duhan-kesu; čanka, jastuke, kazanom*,
- iz pripovijetke *Ašikovanje: čevrmu, đerđef* i oblici *đerđefu i đerđefa, dimija*,
- iz pripovijetke *Sevdalijina ljubav: šilte i šiltetu* (ponavljaju se dva puta), *dimije, ćenarče* i oblik *ćenarčetom, ibrici, jastuk* i oblik *jastucima, ćilim* i oblik *ćilimu* (ponavlja se dva puta), *hasure, tezgama, sarukom, feredžu, dizgina*.

U grupu *hrana i piće*:

- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: kafe* i oblici *kafu, kavu, rakiju* (ponavlja se dvanaest puta) i oblici *rakije* (ponavlja se sedam puta), *rakijom* (ponavlja se četiri puta).

U grupi *životinje, biljke, razne materije i materijali i slično* nalaze se turcizmi:

- iz pripovijetke *Ašikovanje*: a) biljke – voće, povrće, cvijeće: *zumbul* i oblici *zumbule* (ponavlja se tri puta), *zumbuli, behara* (ponavlja se tri puta) i oblik *beharom, jasmina* (ponavlja se dvaput) i oblik *jasmini*; b) životinje: *kumrija* (ponavlja se dva puta),
- iz pripovijetke *Sevdalijina ljubav*: a) biljke – voće, povrće, cvijeće, drveće: *šandude* (ponavlja se dvaput) i oblici *šandudu, šandudom, patlidžane, narovi, almu*; b) vrste tkanina: *lahura, čereća, burundžuk*,
- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda*: a) biljke – voće, povrće, cvijeće: *bostan* (ponavlja se dvaput), a u pitanju je upotreba imena biljke u značenju fraze: *Obrati bostan*.

U grupi *građevinski pojmovi, arhitektura i slično*:

- iz pripovijetke *Hadžijin mač: budžaka, džamija* i oblici *džamiju* (ponavlja se četiri puta), *džamijom* (ponavlja se dva puta), *mahala, zvekirom, dućanu* i oblici *dućana, dućane*,
- iz pripovijetke *Babanova bijeda: dućan* (ponavlja se sedam puta), oblici *dućana, dućani* (ponavlja dva puta) i oblik *dućanom* koji se ponavlja dvaput,

*kafani i kafane, mahala, baštama, kanata, sokake, avlije* i oblici: *avlijom, avliji, avliju, čaršiju* i oblik *čaršiji, čoškom, baklanicom*,

- iz pripovijetke *Oluja: tezgu* i oblik *tezgom, kanatima, čoše*,
- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: čardak* i oblik *čardaka* (ponavlja se dva puta), *odžaka, pendžer, badža, dućana* (ponavlja se triput) i oblik *dućanu* (ponavlja se dvaput), *kule, avlije* i oblik *avliju* (ponavlja se dvaput), *česmu* (ponavlja se dva puta) i *česme, čošku, tavanicu*,
- iz pripovijetke *Ašikovanje: pendžera, kanat* (ponavlja se dvaput) i oblik *kanata, bašti* (ponavlja se triput) i oblici *baštu* (ponavlja se dvaput), *baštama* (ponavlja se triput), *mahali* (ponavlja se dvaput) i oblik *mahale, sokaci, čaršija, minare* i *minareta, kapidžik* (ponavlja se dva puta) i oblik *kapidžika* (ponavlja se dva puta), *odaju*,
- iz pripovijetke *Sevdalijina ljubav: čoška, čošetima, bašta* (ponavlja se dvaput) i oblici *baštu, bašte* (ponavlja se četiri puta), *baštama* (ponavlja se pet puta), *baštovan* (ponavlja se dva puta), *sokake* i oblici *sokakom* (ponavlja se tri puta) *sokacima* (ponavlja se tri puta), *aviliji* (ponavlja se dva puta) i oblici *avliju* (ponavlja se dva puta), *avlijama, avlijom, konaku* (ponavlja se dva puta) i oblici *konaka, konake, konacima, mahala* (ponavlja se dva puta), *mahale, mahali* (ponavlja se tri puta), *mahalom, česmi, minaretu* i *minareta, demire* (ponavlja se dva puta), *kapidžiki, kapidžika, čaršija* (ponavlja se dva puta) i oblik *čaršijom, tezgama, pendžer, mehani* i *mehanama, odžaka, odžaku, kafanam, kanat*.

U grupi *nazivi vezani za pojmove iz vremena turske uprave*:

- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: buljuke, dahiluk*.

U ostalim analiziranim pripovijetkama ovaj sloj turcizama nije pronađen.

U grupi *nazivi po osobini i apstraktnne imenice* nalaze se turcizmi:

- iz pripovijetke *Hadžijin mač: komšije* (ponavlja se četiri puta), *palančana*,
- iz pripovijetke *Oluja: kavgadžija, džinovi*,
- iz pripovijetke *Gorštaci: div*,
- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: zeman, vakta* i oblici *vaktu, vaktom, dumanu, komšija, zulum* i *zulumima* (ponavlja se dva puta), *jagmu, badava, džaba, džin, mamurluk*,
- iz pripovijetke *Ašikovanje: ašikovanje* i *ašikovanja, komšinici, komšiluku*,
- iz pripovijetke *Sevdalijina ljubav: sevдах* (ponavlja se dva puta), *džinovi, dert* (ponavlja se dva puta) i oblici *derta, dertova, dertom, mezeluk, akšamluk, dumanu, sevdalija, čemer* i *čemera*.

U grupi *sakralna leksika, rodbinske veze i slično*:

- iz pripovijetke *Babanova bijeda: bajram* (ponavljala se tri puta),
- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: babo* (ponavlja se tri puta).

U grupu *ostala leksika* svrstani su turcizmi iz oblasti:

- a) *geografski pojmovi*:

- iz pripovijetke *Babanova bijeda: palanci, palanke*,
  - iz pripovijetke *Sevdalijina ljubav: at-mejdan* (ponavlja se dva puta).
- b) *medicina i slično:*
- iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: bubrega i bubrezi*.
- c) *muzika:*
- iz pripovijetke *Sevdalijina ljubav: šargija* i oblici *šargiji, šargije, defu, tambura*.
- d) *novac, mjere i slično:*
- iz pripovijetke *Hadžijin mač: para*,
  - iz pripovijetke *Kad tutnji iza brda: pare* (ponavlja se pet puta).

Turcizmi iz grupe *zanimanja, zvanja i titule* upotrebljeni su u svrhu predstavljanja vremena radnje pripovijetki, a i da bi se okarakterizirali likovi priča, njihov društveni sloj, porijeklo, odnos prema drugim likovima i dešavanjima u sredini u kojoj žive.

Turcizmi navedeni u grupi *razni predmeti (kućanski, odjevni...), alati, oružje i slično*, kao i turcizmi iz prve grupe, imaju ulogu prikazivanja vremena u kojem se odvija radnja priče – predmeti (kućanski, odjevni, alatke) prikazuju dom tog perioda, nošnju i alatke koje su služile privređivanju.

Turcizmi iz grupe *hrana i piće* izuzetno su rijetki – u analiziranim pripovijetkama pronađena su samo dva, ako se izuzmu ponavljanja istog oblika. Ova grupa turcizama ukazuje na prisustvo pojmova iz orijentalne kuhinje u bh. jezičkom blagu, a upotrebljavani su iz razloga što za njih ne postoje odgovarajuće zamjene u bosanskom jeziku, kao i veliki broj ostalih turcizama.

U grupi *životinje, biljke, razne materije, materijali i slično* pronašli smo najviše naziva biljaka, tek jedan naziv za životinju i tri naziva tkanina. Upotreba naziva biljaka i životinja je u funkciji stvaranja sevdalijiske atmosfere, atmosfere zanosa i erosa kada je ljubav dvoje mladih na vrhuncu, baš kao i kada su biljke u punom cvatu.

Turcizmi iz grupe *građevinski pojmovi, arhitektura i slično* su u funkciji prikazivanja bosanskohercegovačke sredine, sokaka, mahala, čaršija, sela i kasaba, specifične orijentalne arhitekture i često su kao strane riječi u našem jeziku nezamjenjive.

Samo su dva pronađena turcizma koja pripadaju grupi *nazivi vezani za pojmove iz vremena turske uprave: buljuka i dahiluk*, a svrha upotrebe je, prema riječima Vajzović (1999), potreba *da se dočara jedno vrijeme i prilike u njemu* (str. 47).

Turcizmi iz grupe *nazivi po osobini i apstraktne imenice* upotrebljeni su da se prikaže individua koja nosi određeni naziv zbog neke osobine koja joj je svojstvena ili pripisana: *komšija, kavgadžija, palančanin, sevdalija*; natprirodno biće: *div, džin*; vremenska odrednica: *zeman, vakat*; čežnja i ljubav: *sevdah, dert, ašikovanje, čemer*. Ovi turcizmi imaju stilsku funkciju, naročito oni spomenuti u posljednjoj grupi.

U grupi *sakralna leksika, rodbinske veze i slično* samo su dva turcizma: *bajram* i *babo*, a grupa kojoj pripadaju definira smisao njihove upotrebe.

Turcizme u grupi *ostala leksika* čine geografski i muzički pojmovi, nazivi iz medicine i svega što je u vezi s medicinom te pojmovi u vezi s novcem, mjerama i sl.

Upotreba varira u zavisnosti da li se označava manja sredina (palanka) ili mjesto gdje se održavaju konjske utrke, pa sve do naziva muzičkih instrumenata: *šargija, def, tambura* i naziva kakvi su *bubreg* i *para*.

### Klasifikacija prema vrstama riječi

Ovu klasifikaciju smo izvršili istražujući u pripovijetkama broj turcizama koji pripadaju promjenljivoj, polupromjenljivoj i nepromjenljivoj vrsti riječi. Najprije nas je interesovao broj imenica. U osnovnom obliku smo pronašli 116 imenica, odnosno 337 imenica u različitim padežnim oblicima. Od toga je 36 imenica ženskog roda, 74 imenice su muškog roda, a 6 imenica je srednjeg roda.

Imenicama ž. r. imenovana su *zanimanja*: mušterija, badža; *predmeti*: časa, džuba, papuča, postola, duhan-kesa, torba, čarapa, čevrma, dimije, hasura, tezga, feredža; *pića*: kafa, rakija; *životinjske i biljne vrste*: kumrija, alma; *muzički instrumenti*: šargija, tambura; *građevine i pojmovi iz arhitekture*: džamija, kula, česma, kafana, tavanica, odaja, mehana, čaršija; *lokacije*: bašta, avlija; *novac*: para; *vrste tkanina*: čereća te *imenice koje svrstavamo u kategoriju apstraktnih imenica i nazivi po osobini*: jagma, komšinica.

Imenica m. r. ima mnogo više od imenica ž. r., a njima su, pored kategorija spomenutih iznad, obuhvaćene i dodatne kategorije poput pojmova iz *medicinske*: bubreg; *sakralne leksike i rodbinskih veza*: bajram, babo te *imenice kojima se označavaju pojmovi iz turske uprave*: buljuk, dahiluk. Ostale kategorije čine: *građevinski pojmovi*: budžak, zvekir, dućan, kanat, sokak, čošak, kumrija, odžak, pendžer, kapidžik, konak, demir; *nazivi po osobini i apstraktne imenice*: komšija, palančanin, kavgadžija, džin, div, zeman, vakat, duman, zulum, mamurluk, komšiluk, sevdah, dert, mezetluk, akšamluk, sevdalija, čemer; *geografski pojmovi*: palanka, at-mejdan; *muzički instrumenti*: def; *zanimanja i zvanja*: kasapin, aga, mujezin, baštovan, hadžija; *predmeti*: balčak, saruk, čibuk, ćup, sepet, čekić, jastuk, kazan, džep, torbak, ćilim, ibrik, sećija, alat, dolaf, raf, čokanj, lula, čanak, sanduk, sat, đerđef, dizgin; *tkanine*: lahur, burundžuk; *biljne vrste*: bostan, zumbul, behar, patlidžan, nar.

Imenicama srednjeg roda imenovani su *kućanski predmeti*: šilte, čenarče; *građevinski pojmovi*: čoše, minare i *apstraktne imenice*: ašikovanje.

Navodimo nekoliko primjera:

1. „Samo Hadžija, gladan, sjedio je mirno na kamenu pred *džamijom* i odmarao se od svojih velikih pobjeda nad poganjacima. Poslije se digao i, obasjan suncem, krenuo put *mahala* da potraži svoje *čase*.“ („Hadžijin mač“, 1955, str. 11)
2. „I Biber, stari *sevdalija*, polako, klecava hoda, uputi se preko Šetališta put Zahuma, noseći u sebi neki *čemer* života i bol za minulim ljetom. Još jedan *dert* više, još jedna i još stotine čaša i *dertova*, a oko samohrane Biberove kuće pjeva jesenji vjetar pjesmu beskućnika, pjesmu samohranih. Svejedno ima nešto u toj pjesmi što ne mogu da nadoknade ni najviša blaga u životu; ima nešto što niko ne može da shvati u *mahali*. To je cio jedan svijet koji Biber nosi u sebi, svijet od slatkog *čemera* i žalbe za životom.“ (*Sevdalijina ljubav*, 1955, str. 191)



Kada su u pitanju glagoli, pronašli smo osam glagolskih oblika od kojih se neki ponavljaju više puta: glagol *juriti* (javlja se dva puta u obliku *juri*, dva puta u obliku *jurio* i jednom u obliku *jure*), *uhapsiti*, *hamaliti* (ponavlja se dva puta u obliku *hamali*), *huktati* (u obliku *hukti*), *harati* (u obliku *harala*), *ašikovati* (u obliku *ašikuju*), *mezetiti* (u obliku *mezeti*) i glagol *sevdisati* (u obliku *sevdiše* se ponavlja tri puta):

1. „Ali kada ogrunuše topliji dani i oživje čaršija, trže se i Baban: nabavi dvokolicu, pa poče da *hamali*.“ (*Babanova bijeda*, 1955, str. 34)
2. „Djevojke *ašikuju*, a ti sjediš kod kuće. Šta ti je, zaboga? – pita me majka.“ (*Ašikovanje*, 1955, str. 169)

Osim ovih glagola, pronašli smo i primjer analitičke glagolske forme, tj. konstrukcije: imenica orijentalnog porijekla + glagol našeg porijekla: *zulum činiti*. U turskom jeziku također se javlja ova forma u konstrukciji: imenica/pridjev + gl. olmak/etmek.

1. „Da ti vidiš kad ja *zulum činim*.“ (*Kad tutnji iza brda*, 1955, str. 124)

Pronađenih pridjeva je također devet, ali se, kao što je bio slučaj s glagolima i imenicama, jedan pridjev javlja se u više oblika, npr. *džamisko* (javlja se i u oblicima *džamiske* i u obliku *džamiskom* tri puta); *baštenu*, *palanačkim*, *ramazanske* (ponavlja se dva puta), *kalajisano*, *avliskih*, *halala*, *nahereni*, *bakren*:

1. „Duva bura i brije po iskrivljenoj ulici, a *nahereni* dućani, kao podapete stupice, stisnuli se jedni do drugih pa čekaju mušterije.“ (*Babanova bijeda*, 1955, str. 32)
2. „Ni svijetle *ramazanske* noći nisu bile u stanju da odagnaju moju nesreću.“ (*Ašikovanje*, 1955, str. 169)

Prilozi koje smo u tekstu pronašli su: *šaretski*, *badava*, *džaba*, *uinat* (ponavlja se dva puta), *najuriš*.

1. „*Badava* će mi upropastiti vranca.“ (*Kad tutnji iza brda*, 1955, str. 134)
2. „Svak mu se sada činio kao živi oslonac, kao neki predmet za koji će uhvatiti da bi osjetio olakšanje. Ali, kao *uinat* niko nije dolazio.“ (*Kad tutnji iza brda*, 1955, str. 142)

Od ostalih vrsta riječi analizom je uočen jedan uzvik: *amin*, riječice: *baš* (ponavlja se dva puta) i *čak* te veznik: *ja* (ponavlja se dva puta, a u značenju je rastavnog veznika *il*):

1. „*Amin!* Dabogda! – odgovara Fazla, (...)“ (*Sevdalijina ljubav*, 1995, str. 190)
2. „Braćo, – kaže Blaško Mačković – eto ja sam prolazio kroz njihove redove sa natovarenim konjima i, duše mi, *ja* bio ja, *ja* muha.“ (*Kad tutnji iza brda*, 1995, str. 136)

Na kraju, s napomenom da se broja osnovni oblik riječi, u analiziranim pripovijetkama je ukupno: 116 imenica, 8 glagola, 1 analitička gl. forma, 9 pridjeva, 5 priloga, 2 riječice, 1 veznik i 1 uzvik u formi turcizma. Primjere zamjenica, brojeva i prijedloga turskog porijekla nismo pronašli, mada napominjemo da u turskom jeziku *ne postoji kategorija prijedloga kao u nas, već postoje postpozicije koje u stvari, imaju istu*

*funkciju kao i naši prijedlozi*. Izostanak ovih vrsta riječi, kao i nekoliko primjera riječca, veznika i uzvika opravdavam činjenicom da se *brojevi, prijedlozi, veznici, uzvici, riječice posuđuju (...), u principu, vrlo rijetko, vrlo sporadično, vezano tek za uže kontekstualne potrebe i prilike, ili se čak uopće ne posuđuju* (Vajzović 1999, str. 133). S druge strane, najviše imenica u analiziranom tekstu potvrđuje podatak da je u jeziku od svih posuđenih riječi najviše imenica, a razlog je taj što je *u prvi plan dolazila potreba da se imenuje predmet, pojam i slično* (Vajzović, 1999, str. 43).

## TVORBA TURCIZAMA

Pored klasifikacije, predmetom analize su bili i procesi tvorbe imenica, glagola i pridjeva koje nalazimo u obliku turcizma u bosanskom jeziku. Ovi procesi su bili izuzetno aktivni i plodotvorni ako se uzme u obzir činjenica da se iz turcizma mogla graditi porodica riječi: *divan, divaniti, divanski...* Peco (2007) navodi dva procesa tvorbe: jedan gdje se na orijentalnu osnovu dodaju domaći tvorbeni morfemi, s čim u vezu dovodi činjenicu da su: *turcizmi (...)* u našem jeziku postali tvorbeno produktivni *kada su počeli da prihvataju naše tvorbenne morfeme, sufiksno-infiksno-prefiksno tipa* (str. 279), a drugi gdje tvorbeni morfemi orijentalnog porijekla dodavanjem na našu osnovu stvaraju nove riječi.

Dugogodišnjim kontaktom bosanskog i turskog jezika nastao je veliki broj *imenica* izvedenih od orijentalne osnove i nastavka iz jezika primaoca. Ovdje navodimo dva primjera: *torbak* (riječ je nastala od tur. riječi torba i našeg sufiksa -ak) i *ašikovanje*, imenica koja je nastala dvostrukom derivacijom, od turske imenice *ašik: ljubavnik, dragan; momak koji ašikuje, zaljubljeni (...)* (Škaljić, 1985, str. 102/3) izveden je naš glagol *ašikovati*, a od ovog glagola gl. imenica *ašikovanje: voditi ljubavni razgovor, udvaranje između momka i djevojke (...)* (Škaljić, 1985, str. 103). Kada su u pitanju *glagoli* orijentalnog porijekla, razlikuju se dva tipa: 1. glagoli koji su porijeklom od turskih glagola, 2. glagoli izvedeni od imenice ili pridjeva iz turskog jezika. Pronašli smo dva glagola koji pripadaju prvoj grupi, a to su glagol *juriti* (koji se ponavljao u različitim oblicima pet puta), a koji nosi značenje: *trčati, brzo ići naprijed* (Škaljić, 1985, str. 374) i koji je izveden od tur. *yürümek ići, hodati, napredovati* (Škaljić, 1985, str. 374) i *sevdisati* (koji se ponavlja tri puta), a znači: *ljubiti, voliti, milovati, ljubav voditi* (Škaljić, 1985, str. 562); izveden je od pridjeva *sevdi* što znači *ljubljeni, voljeni, zaljubljeni* (Škaljić, 1985, str. 562), a ovaj pridjev od od glagola *sevme* što znači *voliti, ljubiti, milovati* (Škaljić, 1985, str. 562). U drugu grupu svrstali smo glagole:

- *uhapsiti. zatvoriti, lišiti slobode* (Škaljić, 1985, str. 629) koji je izveden od našeg glagola *hapsiti: zatvarati, lišavati slobode* (Škaljić, 1985, str. 311), a ovaj glagol je izveden od imenice *haps (zatvor)* (Škaljić, 1985, str. 311) koja se u turskom jeziku javlja u liku *hapis*, a u arapskom, iz kojeg je preuzeta u tur., u liku *habs*) i našeg infinitivnog formanta -i(ti);
- *hamaliti* – glagol nismo pronašli ni kod Škaljića (1985) ni u *Rječniku stranih riječi bosanskog jezika* (2011), ali ga navodi Hanka Vajzović u djelu *Orijentalizmi u književnom djelu – Lingvistička analiza* kao jedan od glagola koji nastaju infinitivnim formantom -i(ti). Samim tim je vidljivo da glagol nastaje od imenice *hamal* koja je u naš

jezik preuzeta u obliku u kojem se javlja u tur. jeziku, a označava nosača (Škaljić: 1985, str. 307) (u turski jezik je preuzeta iz arapskog jezika u kojem ima oblik hammāl). U analiziranim pripovijetkama se ponavlja dva puta.

- *mezetiti: jesti mezu uz piće* (Škaljić, 1985, str. 463) je glagol koji je izveden od tur. imenice meza, meze, a koja je pak izvedena od istoimene perzijske imenice u izvornom značenju *poslastica* (Škaljić, 1985, str. 462), dok u b, h, s jezicima ima značenje: *zakuska, jelo koje se uzima uz rakiju ili vino. (...)* (Škaljić, 1985, str. 462). Infinitivni formant koji sudjeluje u nastanku ovog glagola je -(i)ti;
- *ašikovati: voditi ljubavni razgovor, udvaranje između momka i djevojke (...)* (Škaljić 1985: 103) je glagol izveden od imenice ašik (*ljubavnik, dragan; momak koji ašikuje, zaljubljeni (...)*) (Škaljić 1985, str. 102/3)) i infinitivnog formanta -ova(ti).

Glagole izvedene infintivnim formantom -isa(ti) nismo pronašli.

Kada je u pitanju kategorija *pridjeva*, pronašli smo devet pridjeva koji su dobili oblik u procesu sekundarne adaptacije na terenu jezika primaoca; derivirani su domaćom afiksacijom, odnosno dodavanjem sufiksa na orijentalne imenice, prave pridjeve, glagole i priloge. S druge strane, nijedan pravi pridjev nismo pronašli. Oblici pronađenih deriviranih pridjeva su:

- pridjev izveden sufiksom -ski od imenice džamija: *džamiskom* (ponavlja se tri puta), *džamisko*, *džamiske* (ni Škaljićev rječnik ni Rječnik stranih riječi bosanskog jezika ne navode ovaj pridjevski oblik); *avlijskih*: pridjev izveden od imenice avlija (Rječnik stranih riječi bosanskog jezika (2011) navodi ovaj oblik u značenju: *dvorišni* (str. 83) dok ga Škaljić ne spominje) i *ramazanske*: pridjev izveden od imenice ramazan (Rječnik stranih riječi bosanskog jezika (2011) navodi ovaj oblik u značenju: *koji se odnosi na ramazan, koji potiče ili pripada ramazanu* (str. 918); kod Škaljića (1985) se oblik ne spominje).
- pridjevi izvedeni sufiksima -an/-en: *baštenu* izveden od imenice bašta: *1. vrt, 2. voćnjak* (Škaljić 1985, str. 123); *nehareni* izveden od glagola naheriti *gl. svrš. (na- + tur. eđri: kriv, nakrivljen)* (Rječnik stranih riječi bosanskog jezika, 2011, str. 748), *bakrena* – pridjev izveden od imenice bakar: (*tur. bakir*) (...) *hemijski elemenat Cu, vrsta metala; veoma dobar provodnik električne energije* (Rječnik stranih riječi bosanskog jezika, 2011, str. 88) i u istom rječniku u izvedenom obliku bakren: *prid. (tur.), odr. v. bākrenī, nešto što je izrađeno od bakra* (str. 88)

Iako je proces preuzimanja i tvorbe turcizama doprinio bogaćenju rječničkog blaga bosanskog jezika, ipak komunikacija (pisana ili usmena), koristeći se samo turcizmima, nije moguća, jer oni ipak nisu izvorne turske riječi od onog trenutka kada su se prilagodile našem gramatičkom sistemu, tj. poprimile fonetsko-morfološke karakteristike našeg jezika i obilježja naših riječi ulaskom u rečenicu.

## ZAKLJUČAK

Tema ovog rada bila je pojmovna klasifikacija turcizama i klasifikacija turcizama prema vrstama riječi na primjeru sedam pripovijetki: *Hadžijin mač, Babanova bijeda, Oluja, Gorštaci, Kad tutnji iza brda, Ašikovanje i Sevdalijina ljubav* iz Humine zbirke pripovijetki *Hadžijin mač* (1955). Osim klasifikacija, bavili smo se i tvorbenim aspektom turcizama – imenicama, glagolima i pridjevima.

U sklopu pojmovne klasifikacije uočili smo da turcizmi pronađeni u analiziranom Huminom djelu korespondiraju svim kategorijama koje Hanka Vajzović navodi: zanimanja, zvanja i titule, razni predmeti (kućanski, odjevni, ...), alati, oružje i sl., hrana i piće, životinje, biljke, razne materije i materijali i slično, građevinski pojmovi, arhitektura i slično, nazivi vezani za pojmove iz vremena turske uprave, nazivi po osobini i apstraktne imenice, sakralna leksika, rodbinske veze i slično, ostala leksika: geografski pojmovi; medicina i slično; muzika; novac, mjere i slično, što govori o velikoj zastupljenosti turcizama u spomenutom Huminim pripovijetkama i općenito u bosanskom jeziku. U prilog tome govori klasifikacija prema vrstama riječi na osnovu koje smo saznali da je u pripovijetkama 116 imenica, 8 glagola, 1 analitička gl. forma, 9 pridjeva, 5 priloga, 2 riječice, 1 veznik i 1 uzvik u obliku turcizma. Primjere zamjenica, brojeva i prijedloga turskog porijekla nismo pronašli, a izostanak ovih vrsta riječi kao i pojava tek nekoliko primjera riječica, veznika i uzvika je opravdana činjenicom da se nepromjenjive vrste riječi rijetko posuđuju (i brojevi), uglavnom u skladu s prilikama, ili se uopće ne posuđuju.

Također smo istraživali i procese tvorbe turcizama na primjerima imenica, glagola i pridjeva. Uočili smo da su imenice koje je Humo koristio nastale od orijentalne osnove i nastavka iz jezika primaoca. Glagoli su nastali na dva načina: izvođenjem od imenice ili pridjeva iz turskog jezika ili su su porijeklom od turskih glagola, a pridjevi procesom sekundarne adaptacije na terenu jezika primaoca, tj. derivirani su domaćom afiksacijom, odnosno dodavanjem sufiksa na orijentalne imenice, prave pridjeve, glagole i priloge. S druge strane, nijedan pravi pridjev nismo pronašli.

Iako, kako smo prethodno spomenuli, od turcizama ne možemo sastaviti misaonu cjelinu, oni ipak predstavljaju neizostavan dio leksike našeg jezika i bez njih bi komunikacija često bila nepotpuna, a jezik pisca Hamze Hume bi izgubio liniju pripovijedanja koju sadrže neke njegove pripovijetke (pogledati *Babanova bijeda* ili *Hadžijin mač*), a koja se veže za tradicionalnu bosanskohercegovačku sredinu, njenu sevdalijisku atmosferu i specifičan melos koji postoji samo u Bosni i Hercegovini.

## LITERATURA

- Jahić, Dž., Halilović, S. i Palić, I. (2004). *Gramatika bosanskoga jezika*. Zenica: Dom štampe.
- Humo, H. (1955). *Hadžijin mač*. Sarajevo: Svjetlost.
- Peco, A. (2007). *Radovi o turcizmima*. Sarajevo: Bosansko filološko društvo; Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti BiH, Bemust.
- Rječnik stranih riječi bosanskog jezika. (2011). Sarajevo: Institut za jezik u Sarajevu, Posebna izdanja 18.
- Škaljić, A. (1985). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost; Beograd: Novi dani.

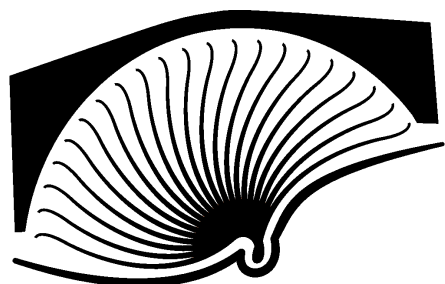
Vajzović, H. (1999). *Orijentalizmi u književnom djelu – Lingvistička analiza*. Fojnica: DD Štamparija „FOJNICA“.

#### **INFORMACIJE O AUTORU**

**Sanja Merzić**

Fakultet humanističkih nauka  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Sjeverni logor bb, Mostar  
e-mail: sanja.merzic@unmo.ba





**Konferencija MICE 2017**  
**Uvodna predavanja**



## „VARATI ILI NE VARATI, PITANJE JE SAD?“ O razlozima akademske nečestitosti

Haris Cerić

**SAŽETAK:** Iako je akademska nečestitost bila oduvijek u određenoj mjeri prisutna na visokoškolskim ustanovama širom svijeta, ona danas, od jedne incidentne pojave, prerasta gotovo u pravilo, odnosno doseže takve razmjere da poprima obilježja „epidemije“. Današnja Bosna i Hercegovina, sa svim svojim tranzicijskim boljkama – naakumuliranim društvenim, ekonomskim i političkim problemima koji generiraju atmosferu srozavanja svih etičkih standarda, gdje cilj opravdava sredstvo u općoj grabeži za zvanjima, titulama i društvenim pozicijama, predstavlja plodno tlo za sve učestaliju pojavu akademske nečestitosti na visokoškolskim institucijama, ali, što posebno zabrinjava, i na nižim nivoima obrazovanja. To je poražavajuća činjenica, ako se uzme u obzir da bi današnji studenti trebali postati lideri sutrašnjice. Namjena je ovoga teksta da razmotri, oslanjajući se pri tome na rezultate jedne nedavno provedene studije o akademskoj nečestitosti na univerzitetima u Bosni i Hercegovini, zašto i kako studenti varaju, te da ponudi neka rješenja u pogledu prevencije akademskog varanja i promocije akademskog integriteta.

**Ključne riječi:** *tranzicijska kriza, etički standardi, akademsko varanje/akademska nečestitost, akademski integritet*

## "To Cheat or not to Cheat, That is the Question Now?" About the Reasons of Academic Dishonesty

**ABSTRACT:** Although academic dishonesty has always been to some extent present at the institutes of viscountries all over the world, today, from an incident, it almost converts to the rule, ie reaches such a scale to take on the characteristics of an "epidemic". Today, Bosnia and Herzegovina, with all its transitional afflictions - the accumulated social, economic and political problems that generate the atmosphere of the disillusionment of all ethical standards, where the goal justifies the means in the general occupation of vocations, titles and social positions, is a fertile ground for a more frequent occurrence of academic dishonesty in institutions of higher education, but, which is of particular concern, and in the lower levels of education. This is a defeating fact, given that today's students should become the leaders of tomorrow. It is tempting to consider this text, relying on the results of a recent study on academic dishonesty at universities in Bosnia and Herzegovina, why and how they deceive, and to offer some solutions to the prevention of academic cheating and the promotion of academic integrity.

**Keywords:** *transitional crisis, ethical standards, academic cheat/academic dishonesty, academic integrity*

### TRANZICIJSKA KRIZA KAO GENERATOR SROZAVANJA ETIČKIH STANDARDA

Britanski filozof Simon Blackburn (2009) razlikuje fizičko od moralnog okruženja. Prema njegovom mišljenju, za razliku od fizičkog okruženja, koje je vidljivo i kojega smo svjesni, moralno okruženje, iako nevidljivo i često neosvješteno, daleko više utječe na naše mišljenje i ponašanje. Blackburn (2009, str. 1) definira moralno okruženje kao „ideje koje nas okružuju i usmjeravaju kako živjeti“. Dakle, iz moralnog okruženja deriviramo standarde za naše mišljenje, emocionalno i socijalno reagiranje, odnosno djelovanje općenito. Moralno okruženje utječe na nas, ali nam ne nameće koje ciljeve i vrijednosti trebamo imati u životu, već svaki pojedinac ima mogućnost izbora, odnosno procjene koji su to ciljevi i vrijednosti najbolji za njega.

Kakvo moralno okruženje je doprinijelo pojavi sve učestalijeg akademskog varanja na univerzitetima u

Bosni i Hercegovini? Zakonita je pojava da u postkonfliktnim i tranzicijskim zemljama, kakva je i Bosna i Hercegovina, uz opću društvenu, ekonomsku, političku i sigurnosnu neizvjesnost, dolazi do entropije moralnog okruženja, odnosno do relativizacije moralnih kriterija i srozavanja etičkih standarda jednoga društva. Posljedice toga vidljive su i osjetne u svim sferama života, tako da ni univerzitet u Bosni i Hercegovini nije ostao pošteđen raznovrsnih oblika deformacija u akademskoj kulturi, koje se ogledaju između ostalog, u sve učestalijoj pojavi akademske nečestitosti. Mnogi studenti svjesno biraju da do diplome dođu koristeći se nelegalnim načinima polaganja ispita te različitim koruptivnim mehanizmima. Zašto to čine? Davno je italijanski politički filozof Niccolò Machiavelli rekao kako cilj opravdava sredstvo. A cilj je u ovom slučaju diploma, a ne znanje! Nastojanje da se po svaku cijenu dođe do diplome, gdje diploma postaje samoj sebi svrha, slikovito opisuje Slatina (1998, str. 18) kako slijedi: „Prvo se, dakle, odgoj reducira na obrazovanje,

a potom se iz obrazovanja istisne njegova moralna supstanca, 'obraz', da bi se ono lakše svelo na školovanje. Školovanje se potom reducira na nastavu, a ova na poduku, poduka na školsko učenje itd. Zato nije nikakva slučajnost što se i sama diploma pojavljuje kao pedagoški cilj. Zar nemamo historijske i empirijske pokaze kako se povećava vrijednost diplome, a smanjuje vrijednost znanja?!" Teško ćete se danas u Bosni i Hercegovini zaposliti zahvaljujući isključivo diplomu iza koje stoji znanje i kompetencija. Do zaposlenja se dolazi uglavnom posredstvom mreža ličnih poznanstava, nepotizmom, pripadnošću odgovarajućoj političkoj partiji, religiji, etniji i nacioni. Samo vam je potreban taj komad papira, ta formalnost, koja se naziva diplomom. Svjesni su mnogi studenti, kako navodi Pavičević (vidjeti u: Ćurak, Cerić i Turčalo, 2016, str. 115), da partitokratska struktura predstavlja glavni biro za zapošljavanje, te im je u tom pogledu važno da što prije dođu do diplome. Kulturolog Ratko Božović govori o titulomaniji kao životnom stilu kojim se umnožavaju slabe tačke naše kulture, posebno obrazovanja. Božović (2017) objašnjava fenomen titulomanije na sljedeći način: „Najgore je kad se titula pojavljuje kao prikrivanje individualne praznine. Titulomanija u našoj sredini obznanjuje smiješnu ozbiljnost, gotovo sprdnju. To su one životne situacije - kad pojedinac nema ni autoriteta ni znanja, a ima značajan društveni status i društvena priznanja“.

Jasne su dugoročne posljedice trenda akademske nečestitosti. Akademska nečestitost nagrizi sistem obrazovanja, koji se bavi jednom specifičnom vrstom „proizvodnje“ – proizvodnjom stručnjaka i čovjeka, odnosno ljudskog kapitala. A ljudski kapital predstavlja jedan od najvažnijih faktora o kojima ovisi privredni rast jedne zemlje i odnosi se na doprinos obrazovanja na cjelokupni društveni razvoj, odnosno na ekonomsko blagostanje kako na individualnoj tako i na nacionalnoj razini (Pastuović, 1999). Činjenica je, bez kvalitetno obrazovanih stručnjaka i odgojenih pojedinaca nema ni progresa jedne zemlje u kulturalnom, društvenom, ekonomskom, političkom i inom smislu. A da u Bosni i Hercegovini ostajemo bez ljudskog kapitala svjedoči pojačani odljev mozgova, odnosno migracija visokoobrazovanih stručnjaka, naučnika i intelektualaca u inostranstvo. Podaci Svjetske banke pokazuju da je stopa emigriranja visokoobrazovanih pojedinaca iz Bosne i Hercegovine 23,9%, pri čemu je 11,1% medicinske struke, što je jedna od vodećih stopa u svijetu. To ne iznenađuje ako se uzme u obzir podatak da je po pitanju nezaposlenosti, koja se procjenjuje na preko 40%, Bosna i Hercegovina, vodeća u Evropi. U tom smislu, ovakvo obrazovanje bez zapošljavanja u Bosni i Hercegovini počinje sve više da nalikuje na, kako to Ulrich Beck (2001) metaforično opisuje, „avetinjisku željezničku stanicu“.

### **ŠTA JE AKADEMSKO VARANJE I ŠTA DOVODI DO NJEGA?**

Svi oni koji rade na univerzitetu znaju da danas nije lahko studente uhvatiti u prepisivanju. Današnji studenti se, naime, ne oslanjaju samo na „tradicionalna“ pomagala u prepisivanju poput đonova i puškica, već koriste sofisticiranu špijunsku tehnologiju – od bežičnih bubica u uhu preko kojih im neko sa bezbjedne udaljenosti diktira odgovore na pitanja, te

hemijskih olovaka sa kamerom i satova za prepisivanje. Pri tome, sva ova oprema se sasvim slobodno, bez ikakvih do sada poznatih zakonskih sankcija, prodaje i iznajmljuje putem najvećih online prodajnih stranica u Bosni i Hercegovini kao što su olx.ba i market.ba. Bez obzira što u iznajmljivanju i prodavanju ovih uređaja nesumnjivo ima elemenata krivičnog djela, policija i tužilaštva ništa ne poduzimaju.

Kako se iz ovoga dosad rečenog ne bi stekao dojam da se akademsko varanje odnosi samo na prepisivanje na pismenim ispitima, nužno je obrazložiti šta se sve ubraja u akademsko varanje:

*„Najčešće se akademsko varanje povezuje sa prepisivanjem na pismenim ispitima što obuhvata sljedeća neprimjerena ponašanja studenata: šaptanje odgovora drugom studentu, prepisivanje od drugog studenta na ispitu bez njegovog znanja, prepisivanje od drugog studenta na ispitu uz njegovu dozvolu, korištenje digitalne tehnologije (npr. SMS) kako bi se uz pomoć nekoga drugog prepisivalo na ispitu, dobijanje pitanja ili odgovora od nekoga ko je već radio test, korištenje nedozvoljenih pisanih bilješki („đonovi“, „puškice“) za prepisivanje na ispitu, korištenje elektronskih uređaja (mobilni telefon, tablet, notebook i sl.) za prepisivanje na ispitu, korištenje špijunskih uređaja – „bubica“, kamera i sl. za prepisivanje na ispitu uz pomoć nekoga drugog itd. Međutim, u najširem smislu, uzimajući u obzir prethodno navedena određenja, akademsko varanje podrazumijeva sve one namjerene i osviještene načine ostvarivanja prednosti u akademskom radu, koji se kose sa zakonskim regulama, etičkim normama i akademskim uzusima, i uključuje, pored prepisivanja na ispitima, i različite oblike plagijarizma, falsificiranje istraživačkih podataka i rezultata, koruptivne aktivnosti kao što su korištenje prijateljskih i rođaćkih veza te davanje materijalnih i nematerijalnih usluga u zamjenu za polaganje ispita“ (Ćurak et al., 2016, str. 16).*

Što se tiče uzroka akademskog varanja, kako rezultati mnogih istraživanja ukazuju (Bowers, 1964; Davis, Drinan i Gallant, 2009; Hughes i McCabe, 2006; McCabe i Treviño, 1993; McCabe i Treviño, 1997; Whitley i Keith-Spiegel, 2001) faktori koji dovode do njega mogu biti individualni (personalni) ili situacioni (kontekstualni), a ne treba izuzeti i njihovo međusobno djelovanje. Individualni (personalni) faktori koji su povezani sa akademskom nečestitošću odnose se na karakteristike koje se tiču samog pojedinca - od demografskih obilježja (spol, dob, bračno stanje i sl.), kulturalnog, socijalnog i obrazovnog backgrounda, vjerovanja i opažanja, osobina ličnosti i obilježja ponašanja, radne etike i navika, inteligencije, motivacije, do lokusa kontrole. Situacioni (kontekstualni) faktori odnose se na sredinske, socijalne utjecaje koji dovode do pojave akademskog varanja, kao što su, na primjer, utjecaj kolega, pritisak zbog ocjena, odnos sa profesorima, postojanje kodeksa časti i jasne politike fakulteta vezane za sankcioniranje akademskog varanja i sl.

Maxel (2015) razmatra individualne i institucionalne faktore koji uzrokuju akademsko varanje i među njih ubraja: neznanje studenata o tome šta jeste akademsko nepoštenje i kakve konsekvence ono podrazumijeva, neadekvatna pravna regulativa koja



tretira akademsku nečestitost, zloupotreba računara i interneta, nesankcioniranje prekršitelja, lijenost i nemarnost studenata, nedostatak akademskih vještina, razlike u studentskom jezičkom, kulturalnom i obrazovnom backgroundu, želja za uspjehom, ograničenja softvera za antiplagijarizam i neuspješno mentorsko vođenje studenata od strane profesora.

McCabe, Butterfield i Trevino (2012) na temelju svojih dvodecenijskih istraživanja akademskog varanja dolaze do sljedećih ključnih rezultata i zaključka:

- Navike varanja među studentima se vjerovatno razvijaju mnogo prije nego li dođu na fakultet. Većina onih koji namjeravaju upisati fakultet su u značajnoj mjeri izloženi kulturi varanja tokom svojih srednjoškolskih godina.
- Više od dvije trećine studenata priznaje da su učestvovali u nekim oblicima akademskog varanja u prethodnoj godini. Na temelju samoiskaza studenata uočljivo je da dolazi do nekih promjena u oblicima varanja na način da su neki u porastu (npr. zajedničko varanje), dok su neki u opadanju (npr. plagiranje pismenih radova, stoga što se ova praksa zamjenjuje internetskim plagijarizmom).
- Varanje je također rašireno i na postdiplomskim i stručnim studijima. Podaci pokazuju da je stepen varanja možda niži na određenim stručnim studijima (npr. pravo) i viši na drugim studijima (npr. biznis, farmacija, stomatologija).
- Veliki pomak desio se u pogledu stavova prema varanju i njegovom određenju među samim studentima. Time se može objasniti zbog čega opada stepen varanja u određenim oblicima samoiskaza studenata.
- Individualni i kontekstualni faktori jednako utječu na akademski integritet i ponašanja povezana sa varanjem. Među najjače kontekstualne utjecaje ubrajaju se neodobravanje varanja od strane kolega, ponašanje kolega povezano sa varanjem i čvrsto etičko okruženje.
- Duboko usađen i dobro primjenjen kod časti može igrati ključnu ulogu u stvaranju čvrstog etičkog okruženja. Međutim, snažno etičko okruženje moguće je kreirati i bez koda časti.

### **PREVENIRANJE AKADEMSKE NEČESTITOSTI I PROMOVIRANJE AKADEMSKOG INTEGRITETA**

Akademski nečestitost nije prisutna samo u postkonfliktnim i tranzicijskim zemljama već isto tako pogađa i obrazovne sisteme uređenih zemalja. Međutim, ono po čemu se razlikuju uređene i neuređene zemlje u tretiranju ove pojave jeste pristup u prevenciji pojave akademskog varanja/nečestitosti i promociji akademskog integriteta, te u sankcioniranju ovakvog ponašanja ukoliko do njega dođe.

Kada se sagledaju sve destruirajuće društvene posljedice koje akademski nečestitost dugoročno proizvodi, zaista je začuđujuće koliko akademski i naučna zajednica u Bosni i Hercegovini posvećuje malo pažnje ovom ozbiljnom i sverastućem problemu. Tome svjedoči primjetan nedostatak istraživanja ove pojave kod nas.

Jedno od rijetkih dosadašnjih istraživanja akademskog varanja u Bosni i Hercegovini je ono koje

su, na uzorku od 293 studenta sa četiri fakulteta u BiH, proveli Čuljak, Šunjić i Ljubičić (2013) i u kojemu su došli do zaključka da su varanju skloniji studenti s višom orijentacijom na izbjegavanje rada, kao i oni koji percipiraju vrijednost studiranja manjom, da je učestalost varanja najviše povezana s odobravanjem takvog ponašanja od porodice, prijatelja i kolega studenata, te da veću važnost u objašnjenju akademskog varanja imaju kontekstualni faktori.

Drugo, mnogo opsežnije i sveobuhvatnije naučno fundirano istraživanje, kojem je u fokusu bilo pronaći odgovore na pitanja radi li se dovoljno na preveniranju akademskog varanja i promociji akademskog integriteta, te kakve su, ukoliko i postoje svugdje, mjere sankcioniranja ove pojave proveli su Ćurak et al. (2016). Rezultati ove studije su objavljeni pod naslovom *Nelegalni oblici stjecanja znanja na visokoškolskim institucijama u Bosni i Hercegovini: Studija socijalne deformacije u akademskoj kulturi*. S obzirom na to da je u ovome istraživanju, koje je rađeno na reprezentativnom uzorku od 500 studenata na četiri javna univerziteta u BiH, natpolovična većina ispitanih studenata (55%) na direktno pitanje da li su tokom studija varali na ispitu odgovorila potvrdno, razloga za zabrinutost itekako ima. Akademski nečestitost je toliko uzela maha na našim univerzitetima da se ne može više govoriti o incidentnom ponašanju već o široko rasprostranjenom ponašanju koje se ustalilo među studentskom populacijom. Toliko rasprostranjenom da možemo govoriti o akademskom varanju kao svojevrsnoj socijalnoj deformaciji (kako i podnaslov studije sugerira), „epidemiji“ (Desruisseaux, 1999) ili „rak rani univerzitetskog obrazovanja“ (Maxel, 2015).

Neki od najvažnijih nalaza do kojih se došlo u ovome istraživanju su sljedeći: (1) postoji povezanost između nivoa informiranosti o pravilnicima o disciplinskim mjerama za varanje na ispitima i godine studija (studenti prve godine češće su manje informirani o pravilnicima nego studenti viših godina studija); (2) najviše informacija o posljedicama varanja na ispitima, studenti dobijaju od nastavnog osoblja, odnosno profesora i asistenata, zatim drugih studenata te web stranica fakulteta; (3) uočeno je da godina studija statistički značajno utječe na pojavu plagijarizma u pisanim zadacima, plagijarizma u završnim radovima, falsificiranja istraživačkih radova i rezultata, te varanja na testovima i drugim vidovima ispita; (4) studenti sa ispodprosječnim uspjehom češće su spremni da radove drugih studenata predstave kao vlastite, da prepisuju od drugog studenta na ispitu bez njegovog znanja ili uz njegovu dozvolu, te da koriste nedozvoljene pisane bilješke za prepisivanje na ispitu; (5) studenti starijih godina studija spremniji su na mogućnost prijave uočenog akademskog varanja; (6) akademski varanje prisutnije je među studentima viših godina studija, što se može objasniti njihovim iskustvom odsustva jasne politike sankcioniranja ove pojave na univerzitetima, ali i popustljivosti akademskog osoblja kao odgovor na pritisak studenata da okončaju studij; (7) studenti se skoro nikada ne odlučuju na prijavu akademskog varanja; (8) u percepciji studenata glavni razlog za varanje na ispitima je previše ispita u isto vrijeme; (9) najveći stepen odobravanja studenti koji su varali na ispitu nalaze kod svojih kolega sa studija, zatim kod bliskih prijatelja; (10) studenti smatraju da su najčešći

načini na koje akademsko osoblje doprinosi varanju na ispitima njihova nezainteresovanost za akademska postignuća studenata (51,8%), protekcija prilikom ocjenjivanja (48,9%) te nerealni zahtjevi (44,1%); (11) studenti s nižim prosjekom ocjena većinom smatraju da se obrazovanje loše vrjednuje u društvu; (12) svaki četvrti student smatra da uspjeh na studiju nije ključni kriterij pri zapošljavanju, dok je desetina ispitanih spremno pribjeći i korupciji da dobije posao za koji je konkurirao; i (13) kao najvažniju društvenu vrijednost ispitanici su naveli poštenje, zatim na drugom mjestu su naveli znanje, treća društvena vrijednost po važnosti jeste čast, dok je otpornost na korupciju rangirana na četvrto mjesto.

Krajnje je vrijeme da se svi odgovorni subjekti (od šire društvene zajednice, univerziteta, univerzitetskih nastavnika, studenata) konačno trgnu i urade nešto u cilju „izliječenja“ od ove narastajuće društvene patologije, koja direktno i indirektno destruiira naše društvo.

U tom smislu, Ćurak et al. (2016) nude sljedeće preporuke za prevenciju akademskog nepoštenja i razvoj akademskog integriteta:

1. neophodno je na univerzitetima uvesti pisani kod časti, koji će studenti potpisivati prilikom upisa na studij.
2. javno obrazovanje nužno je tretirati kao razvojnu komponentu a ne potrošnju.
3. stvoriti zakonske uvjete da univerziteti i njegove članice mogu na legalan način spriječavati prevare koje su rezultat tehnološkog i inovacijskog progresa.
4. potrebno je u pitanjima obrazovanja uspostaviti minimum konsenzualnih akademskih uzansi a koje bi se odnosile na sve univerzitete podjednako.
5. razvijanje kritičkog mišljenja studenata.
6. permanentno isticanje i društveno nagrađivanje najboljih studenata/ica, znanstvenika/ica, uz njihovu adekvatnu javnu promociju.

## ZAKLJUČAK

Budući da mnoga istraživanja pokazuju da je varanje u prošlosti pouzdan prediktor budućeg neetičnog ponašanja, te da će se oni koji su varali za vrijeme studija vjerovatno neetično ponašati i na svojim radnim mjestima u izvršavanju profesionalnih zadaća, jasne su šire društvene posljedice akademskog varanja. Ovo je pojava na koju se ne smiju zatvarati oči. Jedini način da se suzbije neetično ponašanje studenata, ali i akademskog osoblja, na našim univerzitetima jeste da se ovim problemom ozbiljno počnu baviti i jedni i drugi – dakle, i akademsko osoblje i studenti. Od akademske i naučne zajednice se očekuje da naučno pristupaju ovom fenomenu, da ga istražuju, potiču akademsku debatu u vezi s njim i predlažu načine za njegovo preveniranje i suzbijanje, dok se od studenata očekuje da iznova preispituju svoja etička mjerila i standarde, preuzimaju odgovornost za buduće profesionalne i društvene uloge, te teže svakovrsnoj izvrsnosti. Stoga

bih, na kraju, hamletovsku dilemu iz naslova teksta, dodatno pojačao jednim pitanjem koje upućujem svim bivšim i sadašnjim studentima koji odobravaju i(li) čak i sami pribjegavaju ili su pribjegavali akademskom varanju, te profesorima koji prečutno iz raznih razloga odobravaju akademsku nečestitost: „Koliko vas bi danas-sutra bilo spremno povjeriti vlastito dijete učitelju ili pedijatru za kojeg znate da je završio studij na sumnjiv način?!?“

## LITERATURA

- Beck, U. (2001). *Rizično društvo*. Beograd: Filip Visnjić.
- Blackburn, S. (2009). *Ethics: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press Inc.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Božović, R. (2017, januar 7). Najvažnija sposobnost jeste ustati i uspraviti se kad se padne. (Z. Marković, Intervjuer). *ORIGINAL magazin*, 16.
- Čuljak, A., Šunjić, M. i Ljubičić, A. (2013). Motivacijske odrednice varanja u akademskom kontekstu. *Zbornik radova Kongresa psihologa Bosne i Hercegovine*, 3, 273-284.
- Ćurak, N., Cerić, H. i Turčalo, S. (2016). *Nelegalni oblici stjecanja znanja na visokoškolskim institucijama u Bosni i Hercegovini: Studija socijalne deformacije u akademskoj kulturi*. Sarajevo: Atlantska inicijativa.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Chichester, U.K.; Malden, MA: John Wiley & Sons.
- Desruisseaux, P. (1999). Cheating is reaching epidemic proportions worldwide, researchers say. *The Chronicle of Higher Education*, 45(34), A45.
- Maxel, O. J. M. (2015). *Plagiarism and Academic Dishonesty the Cancer of University Education*. Saarbrücken, Germany: LAMBERT Academic Publishing.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on Academic Dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher Education*, 38(2), 388.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Slatina, M. (1998). *Nastavni metod: prilog pedagoškoj moći suđenja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Whitley Jr, B. E., & Keith-Spiegel, P. (2001). Academic integrity as an institutional issue. *Ethics & Behavior*, 11(3), 325-342.
- Hughes, J. M. C. & McCabe, D. L. (2006). Understanding academic misconduct. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(1), 49-63.

**INFORMACIJE O AUTORU**

**Haris Cerić**

Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu

Bosna i Hercegovina

e-mail: haris.ceric@fpn.unsa.ba



## Izučavanje arapske književnosti na univerzitetima

Ahmed Hasan Abdulgani, prevod: Nazif Garib

**SAŽETAK:** Govorit ćemo o arapskoj književnosti sa svim njenim osobenostima u kontekstu da ista ne bude predočena stranom studentu koji uči arapski jezik. Pitanje koje proizilazi iz ove pretpostavke jeste: da li studenti, koji ne govore arapski jezik, trebaju izučavati arapsku književnost kao važan segment u procesu učenja (arapskog) jezika ili je trebaju ostaviti kao nepotreban dio, kao nešto od čega oni neće imati koristi u odnosu na trud koji će uložiti.

Govorit ćemo i o dometima koje želimo postići kroz izučavanje arapske književnosti od strane onih koji ne govore arapski jezik, te o stvarnoj koristi koju mogu imati studenti od izučavanja arapske književnosti. Da li će to studentima donijeti nešto što im je potrebno? Da li će to doprinijeti jačanju njihovog jezika ili je to beskoristan trud? Studenti mogu smatrati da kada bi oni svoje vrijeme uložili u izučavanje nečeg drugog (prečeg), kao što je izučavanje gramatike i njenih pravila, bilo bi im mnogo korisnije.

Odgovarajući na ovu problematiku oko koje su podijeljena mišljenja stručnjaka i profesora, te onih koji rade na polju podučavanja arapskog jezika, onih koji ga ne govore, vidimo da su se iskristalisala dva suprotna mišljenja - stava

**Prvi stav:** Oni koji smatraju da arapsku književnost **ne trebaju** izučavati oni koji ne govore arapski jezik.

**Drugi stav:** Oni koji smatraju da arapsku književnost **trebaju** izučavati oni koji ne govore arapski jezik.

Oba stava zasnivaju se na: prethodnim iskustvima - onom što su iskusili i vidjeli kroz rad sa njihovim studentima; izraženim ličnim stavovima studenata koji uče arapski jezik; ostvarenim rezultatima (u podučavanju) u odnosu na željene.

Izložiti ćemo temelje na kojima se zasnivaju oba oprečna stava.

**Ključne riječi:** *Arapska književnost, zagovornici, protivnici*

## Study of Arabic Literature at Universities

**ABSTRACT:** We will talk about Arabic literature with all its peculiarities in the context that it is not presented to a foreign student who teaches Arabic. The question that comes from this assumption is whether students who do not speak Arabic speak Arabic literature as an important part of the Arabic language learning process or need to leave them as an unnecessary part as something they will not benefit from to the effort he will invest.

We will also talk about the extent to which we want to achieve through the study of Arabic literature by those who do not speak Arabic, and about the real benefit that students can have from studying Arabic literature. Will it bring students something they need? Will it contribute to the strengthening of their language or is it a useless effort? Students may find that if they invested their time in studying something else (such as grammar and rules), it would be much more useful to them.

Responding to this issue, shared by experts and professors, and those who work in the field of teaching Arabic, those who do not speak it, we see that the two opposing opinions - the attitude

First attitude: Those who think that Arabic literature does not need to study those who do not speak Arabic.

Second attitude: Those who think that Arabic literature is to be studied by those who do not speak Arabic.

Both attitudes are based on: previous experiences - what they have experienced and seen through working with their students; express personal opinion of students who study Arabic; achieved results (in teaching) in relation to the desired.

We will present the bases on which both sides are based.

**Keywords:** *Arab literature, advocates, opponents*

## PROTIVNICI IZUČAVANJA ARAPSKÉ KNJIŽEVNOSTI OD STRANE ONIH KOJI NE GOVORE ARAPSKI JEZIK

Stav protivnika izučavanja arapske književnosti od strane onih koji ne govore arapski jezik se zasniva na nekoliko argumenata (El-Anati, 2009):

1. Ako je svrha učenja jezika uglavnom utemeljena na učenju jezičkih pravila, izučavanje književnosti neće mnogo doprinijeti ostvarenju ovog cilja, jer se ista odlikuje teškim gramatičkim pravilima
2. Izučavanje književnosti neće pomoći studentima na putu ostvarenja akademskih ili poslovnih ciljeva
3. Izučavanje književnosti je teško za studente, jer to za sobom povlači određeni kulturološki pogled koji potiče iz kulture iz koje dolazi, a kojoj isti pripada.

## ZAGOVORNICI IZUČAVANJA ARAPSKÉ KNJIŽEVNOSTI OD STRANE ONIH KOJI NE GOVORE ARAPSKI JEZIK.

Njihov stav se zasniva na sljedećim argumentima:<sup>1</sup>

1. Izučavanje književnosti doprinijet će jačanju svih jezičkih vještina, jer će nastojati svoj jezik oplemeniti navođenjem stvarnih primjera kroz različite izraze a primjenom gramatičkih pravila, te praćenjem stila stranog jezika
2. Izučavanje književnosti najbolji je put za formiranje pozitivnog odnosa prema stranom jeziku, te jačanju svijesti (o jeziku) kroz primjenu pravila jezika, različitih izraza i stilova.
3. Kulturološki utjecaj na književni izraz arapskih pisaca kod studenata koji uče arapski jezik ne svodi se na divljenje književnom izrazu nego pored svih poteškoća koje se ispriječe na putu jačanja obrazovnih sposobnosti fokus treba biti na književnosti kao na načinu za postizanje rezultata u učenju arapskog jezika.
4. Neki lingvisti smatraju da književnost predstavlja jedan način za dodatni uvid u bogatstvo jezičkog stila koji nedostaje kod učenja stranog jezika. To je zbog toga što književnost stvara osjećaj o jezičkom stilu kojeg nema u zemlji u kojoj se ne govori taj jezik. Stil predstavlja strani svijet; svijet jezika i kulture koji je rezultirao nastankom ove književnosti. Zato je književnost najbolji pomagač na putu doživljavanja atmosfere i istinske kulture kojoj književnik pripada.

Prema tome, književnost predstavlja veoma bitno sredstvo za studente, na putu spoznaje strane kulture, kulture jezika koji uči.

Pilar Agustin Llach (2007), u članku pod naslovom: „Učenje jezika kroz književnost“ kaže da su „jezik i književnost čvrsto povezani. Književnost je dio jezika. Ona predstavlja jedan od mnogih vidova jezičke upotrebe. On smatra da postoje tri osnovna mjerila koja opravdavaju upotrebu književnosti kao sredstvo za učenje jezika, a ta mjerila su:

### 1. Jezičko mjerilo:

Književnost se mora koristiti za učenje jezika, jer ona omogućava studentu da se upozna sa stvarnim, temeljnim primjerima jezika, kao i sa stvarnim primjerima upotrebe različitih stilova, te različitim vrstama tekstova. Krajnje je bitno, za one koji uče strani jezik, da budu osposobljeni za te jezičke aktivnosti.

### 2. Programsko mjerilo:

Na opravdanost upotrebe književnosti pri učenju arapskog jezika ukazuje činjenica da književni tekst podrazumijeva brojna tumačenja koja stvaraju različita mišljenja (pogleda, stavove) kod onih koji jezik uče. To vodi ka emotivnom i intelektualnom povezivanju između studenata i nastavnika tokom otkrivanja poruka koje tekst sa sobom nosi.

### 3. Poticajno mjerilo:

Ima veliku važnost, jer književni tekst ispoljava stvarne osjećaje pisca što stvara jak podsticaj kod studenata da i sami stignu do takvih iskustava.

Nakon što smo izložili suprotstavljene stavove, kao i razloge koji su do njih doveli, možemo zaključiti da su zastupnici drugog stava bliže istini i bolje je primijeniti njihov stav. Ovdje se ne radi o subjektivnoj odluci niti o stavu koji se prihvatio bez valjanih argumenata. Ali, da bismo došli do ovih rezultata, da prihvatimo stav onih koji zagovaraju i izučavanje književnosti, moramo prvo odgovoriti na ova pitanja:

### ZAŠTO? KADA? KAKO?

Kroz odgovore na ova pitanja potpuno će postati jasno zašto smo odabrali ovaj stav i dali mu prednost nad drugim.

Pitanje **Zašto** znači zašto podučavamo arapskoj književnosti studente koji ne govore arapskim jezikom, te koji su rezultati koje priželjkujemo od tog podučavanja. Odgovor na pitanje **Zašto** vodi nas do rezultata koji govore o značaju izučavanja arapske književnosti studenata kome je to strani jezik. Samim tim na red dolazi i drugo pitanje **kada** da počnemo sa izučavanjem arapske književnosti sa stranim studentima, te koji je to nivo poznavanja jezika kada studenti mogu da prate i shvate ono što im se nudi kroz lekcije iz književnosti.

Pošto smo odgovorili na ova dva prethodna pitanja preostalo nam je da malo zastanemo i razmislimo o tome kako da predočimo ovaj utvrđeni dio književnosti stranom studentu i šta je to što je potrebno da mu predočimo ili predstavimo.

### Prvo pitanje: Zašto podučavamo arapskoj književnosti studente koji ne govore arapskim jezikom?

Odgovor na ovo pitanje pojasnit će nam važnost izučavanja arapske književnosti od strane onih koji ne govore arapskim jezikom, a na osnovu njihovih brojnih

<sup>1</sup> Velid El-Anati, Jezičko viđenje podučavanja kroz kratku priču onih koji ne pričaju arapskim jezikom. Časopis 'Džami'atun-nedžahi lil ebhasi' (Humanističke nauke), 23. Tom (1), 2009.godine.

razloga i ciljeva učenja tog jezika. Neke od njih spomenut ćemo kroz riječi uglednih profesora, prvih u svojoj struci.

Llach (2007) u svom tekstu „Učenje jezika kroz književnost“ je rekao: „Književnost je saputnik jezika (...) književnost može u velikoj mjeri poboljšati čitanje i razumijevanje!“

Nedžva Nasr je govorila o najvažnijim oblicima koristi koje dobija onaj koji izučava strani jezik kroz izučavanje književnosti, te je kazala da to donosi nove domete za izučavanje jezika. Ona, također, smatra da to daje veliki podsticaj studentima kako da usvoje sve vještine jezika kroz studij, što doprinosi i jačanju svijesti kulture o jeziku, kao i jačanju kritičke strane studenata, a povrhu svega to predstavlja plodno tlo za različite aktivnosti, bilo u obliku konverzacije ili pisanog teksta.<sup>2</sup>

U radu pod naslovom „Izučavanje arapske književnosti“<sup>3</sup> autor je opširno govorio o važnosti izučavanja književnosti od strane studenata koji ne govore arapskim jezikom, pa je rekao: „U ovom radu izlažem jedan od bitnih elemenata (temelja) na putu podučavanja arapskom jeziku onih koji ne govore njime, a to je izučavanje književnosti kao djelotvornog sredstva za usvajanje jezika od strane oni koji ga uče. Arapski jezik je jezik književnosti koji sa sobom nosi svjetsku misiju. Zato, ako želimo da se ovaj jezik proširi, neka se proširi sa svojom književnošću koja je jednostavno produžetak velike civilizacije...“ Nakon toga, moguće je nabrojati neke bitne ciljeve koji se odnose na izučavanje književnosti, i to u okviru programa za podučavanje arapskom jeziku onih koji ga ne govore, kao što slijedi:

- Razvoj i jačanje jezičkog bogatstva kod onih koji ga izučavaju, te konstantno poboljšanje istog kroz književne primjere visokog nivoa.
- Vezivanje studenata za arapsko stvaralaštvo, te upoznavanje istih sa izvorima koji govore o tom stvaralaštvu.
- Razviti njihovu pažnju o arapskim književnim vrstama, poput proze i poezije, i slično.
- Upoznavanje studenata sa izvornim vrijednostima arapskog čovjeka kroz različite sfere života.
- Ukazivanje na tragove arapske kulture i književnosti sa svim što im pripada, te na ono što je nakon toga uslijedilo kao bilo kakva promjena.
- Razvoj sposobnosti za korištenje arapske književnosti i zapažanje različitih oblika književnog stvaralaštva.
- Upoznavanje studenata sa rezultatima književnog, pjesničkog i misaonog stvaralaštva Arapa.

- Razvoj mogućnosti kod studenata za ličnim književnim stvaralaštvom te predstavljanje arapskog kulturnog naslijeđa.
- Buđenje emocija kod studenata i jačanje emotivnih veza sa arapskim naslijeđem.

Dr. Hasan Hamis El-Mulejži kroz izdavanje knjige u dva toma pod naslovom: „Književnost i književni izrazi za one koji ne govore arapskim jezikom“ zapaža važnost izučavanja arapske književnosti od strane onih koji ne govore arapskim jezikom. U samom uvodu svoje knjige on objašnjava važnost izučavanja arapske književnosti od strane onih koji ne govore arapskim jezikom, te govori o ciljevima njenog izučavanja pa kaže (El-Mulejži, n.d.):

„Ciljevi izučavanja književnosti i književnog izraza za nearape su:

- **Jezičko osposobljavanje:**

Književni izraz u rečenici najbolje je sredstvo koje omogućava profesoru jezika da njegovo predavanje bude instrument razvoja jezika koji doprinosi bogaćenju rječnika kod studenata. Time im predočava lijep primjer korištenja jezičkog izraza na ispravan način. Također, to im pruža priliku da se uče izražavanju kroz oblike koje koriste književnici.

- **Kulturno osposobljavanje:**

Predavanja o književnom izrazu pomažu studentima da nauče značajan dio arapske kulture.

- **Kontakt sa arapskom knjigom:**

Književni izraz koji student izučava otvara mu put prema različitim književnim poljima upotrebom arapske biblioteke (knjige).

- **Razvijanje osjećaja zapažanja:**

Kroz književni izraz studenti jačaju svoja zapažanja o književnosti, te time donose ispravne stavove tako što će detaljno upoznati i analizirati sve segmente istog – ideja i poruka.

U prilog važnosti izučavanja književnosti od strane onih koji ne govore arapskim jezikom govori i činjenica da je jedan broj stranih univerziteta, i to odavno, kao sastavni dio sistema obrazovanja kod njih uvrstio i izučavanje arapske književnosti, pri tome je studentima predstavljajući na visokom nivou.<sup>4</sup> Kroz pripremu ovog rada naišao sam na knjigu, putem interneta, pod naslovom: „Savremena izabrana djela za onoga koji izučava arapsku književnost“. To je stara knjiga koja potiče još iz 1928. godine, po kojoj se radilo na Istočnom fakultetu, u Sovjetskom Savezu, tačnije u Lenjingradu. Tekstove za ovu knjigu je sakupila i uredila Kulsum Nasr (avdetu faslefija), predavač arapskog jezika na fakultetu. Predgovor knjizi napisao je Agnatijus Kračkovski, profesor historije arapske književnosti na fakultetu. U knjizi su sakupljeni tekstovi od velikih pisaca i književnika: Muhammed Abduhu, Kevakibi, Edib Ishak, Džordži Zejdan, Mustafa

<sup>2</sup>Ibid prenoseći od Nedžve Nasr (Literature in the new Lebanese curriculum).

<sup>3</sup>Rad se sastoji iz tri dijela, a naslovljen je kao „Izučavanje arapske književnosti“. Autor je Ebu Hišam. Rad se nalazi na web portalu: alarabiah.dmalaysia.com i nastao je 1997. godine.

<sup>4</sup>Visoki nivo u ovom kontekstu se odnosi na vrednovanje bogatog književno – jezičkog izraza.

Menfeluti, Abbas Akkad, Mihail Ne'ima, Melek Hafni Nasif, Selam Sa'ig, Halil Džubran, i drugi. Ti tekstovi su predočeni bez posrednog prevoda<sup>5</sup> i na zanimljiv način podijeljeni.

Spomenuvši niz argumenata koji govore o važnosti izučavanja arapske književnosti od strane onih koji uče arapski jezik, možemo kazati da smo spokojni zbog svog stava, a to je davanje prednosti izučavanju književnosti od strane studenata koji ne govore arapskim jezikom. Protivnici su ove prednosti zanemarili zbog čega je njihov stav manjkav. Nisu uočili koristi koje sa sobom nosi izučavanje arapske književnosti studenata koji uče arapski jezik, a ne govore njime.

**Drugo pitanje je *kada* da počnemo podučavati arapskoj književnosti strane studente** te koji je to nivo poznavanja jezika kada studenti mogu da prate i shvate šta je to što im se nudi kroz lekcije književnosti.

Odgovor na ovo pitanje, kao i pitanje koje slijedi, (**kako**) jako je bitan u našoj argumentaciji o važnosti izučavanja arapske književnosti od strane studenata koji ne govore arapskim jezikom. Ujedno, u njemu je i odgovor protivnicima ovog stava koji su zastali pred težinom stila arapske književnosti, koja obiluje manje poznatim izrazima, a koji možda i nisu bitni niti važni za strane studente što ih opet može navesti da napuste i učenje arapskog jezika zbog osjećaja nemoći da ga savladaju.

Odgovor protivnicima je jednostavan. On proizilazi iz mudrosti sačuvane za sva vremena koju navodimo i ponavljamo (لكل مقام مقال) – „Sve ima svoje mjesto i vrijeme!“

Zato, kada bismo stranim studentima koji koračaju prve korake na putu učenja arapskog jezika, predočili primjere predislamske poezije, naravno da oni to ne bi razumjeli. Tada bismo ostali nemoćni! U takvom stanju nikada ne bi osjetili stil, ljepote i vrijednosti koje sa sobom nosi predislamska poezija, a bili bi upravo da steknu osjećaj odbojnosti prema arapskoj književnosti te bi njeno izučavanje smatrali nemogućim, i teretom koji se ne može nositi.

U kome ili čemu je onda problem!? Ko je studente doveo u takvo stanje?! Da li je književnost ta koja je odgovorna za takvo stanje studenata ili onaj ko je odabrao sadržaje iz književnosti i ponudio ih svojim studentima?! Jasno je da je propust onog ko je odabrao sadržaje i onog ko ih prenosi na studente (predavača), jer on nije odabrao odgovarajuću temu za odgovarajuće prilike.

Šta da je taj predavač za studente u početnom stadiju odabrao lahke tekstove koji obiluju riječima koje su mnogo u upotrebi, a takvih je tekstova mnogo, kao što su tekstovi proze i poezije za djecu, te ih potom prezentuje studentima na zanimljiv i pitak način

kroz pjesmu ili glumu pojašnjavajući pri tome izraze i konstrukcije na jednostavan način - u tom slučaju ne bi pao značaj književnosti u očima studenata. Također, vidjelo bi se kako doživljavaju i kako pristupaju učenju arapskog jezika.

Ubijeden sam da će odgovor biti u korist onih koji zagovaraju izučavanje književnosti! Predavač će tako napredovati korak po korak dok sa studentima ne stigne do najvišeg piramidalnog nivoa u književnosti, a možda neki od njih dostignu i stepen stvaralaštva.

#### **Kao odgovor na pitanje *kada* kazat ćemo:**

Od početnog do naprednog stepena proći ćemo postupno, tako da studenti mogu ovladati odgovarajućim nivoom znanja jezika, gdje će steći određene jezičke spoznaje.

To je ono o čemu je govorio Myuskens kada je kazao: „Predavač može koristiti književne tekstove u početnim i srednjim fazama podučavanja sa ciljem konverzacije - da nauči čitati arapsko pismo. S druge strane, kod naprednih nivoa sa studentima se koriste književni tekstovi kako bi se razvila spoznaja o književnosti uopće te kako bi se razvila vještina čitanja i rasprave o stvaralaštvu i to tako što će im se ponuditi spoznaje i književni termini poput ljepote izraza i značenja, te specifičnostima koje sa sobom nosi književni tekst.“<sup>6</sup>

Vrijedno je napomenuti da se mora voditi računa o do sada postignutom jezičkom nivou studenata prilikom predavanja književnih sadržaja, posebno ako su u početnoj fazi učenja. Nema smisla da se strani studenti koji tek počinju učiti jezik podučavaju književnim sadržajima od prvog dana. „Nemoguće je i zamisliti da studenti prihvate izučavanje književnosti, u bilo kom jeziku, ako isti već ne posjeduju sposobnost za praćenje tih sadržaja. Izučavanje književnosti smatra se sljedećim nivoom, ili nastavkom izučavanja jezika, a nakon što su ovladali osnovama (nekog) jezika, i teoretski i praktično (Hišam, 1997). Još je dodao, prenoseći od dr. Rušdi Ahmeda Ta'ime, sljedeće: „Ne postoji naučna studija koja će nedvojbeno tvrditi da je bilo koji dio ( književnosti) odgovarajući znanju nekog nivoa (jezika) ... student u posljednjem dijelu početne faze može ovladati jednostavnim književnim tekstovima, i to u granicama koje mu omogućavaju da shvati pojmove, konstrukcije...“ (Ta'ime, 1989).

Dr. Hasan Hamis El-Mulejdži, autor knjige „Književnost i književni izrazi za one koji ne govore arapskim jezikom“, koju smo prethodno spomenuli, kada je prvom riječju u uvodu knjige definisao ciljnu grupu, kazavši: „Predajem knjigu 'Književnost i književni izrazi za one koji ne govore arapskim jezikom' ciljajući studente sa naprednim stepenom, one koji su

<sup>5</sup>Ovdje mislim na tekstove koji se izučavaju na arapskom jeziku, a ne kao što se radi na nekim stranim univerzitetima gdje se arapska književnost izučava na lokalnom jeziku, sa prevodom, pri čemu izgubi mnogo svoga sjaja i vrijednosti.

<sup>6</sup>Myuskens, J. A. 1983. Teaching Second-Language Literatures. Past, Present and Future. The Modern Language Journal 67. P413., preneseno od Mustafa Arabi Azb Mahmud, magistarski rad na temu: „Prijedlog programa...“ str. 4. Cairski univerzitet, 2013. godine.



slušali hiljadu i više časova, sa nadom da će nastojati da ostvare ciljeve koje sam im zacrtao!" (El-Mulejdži, n.d.).

U toj knjizi on govori o različitim književnim periodima, počev od vremena džahilijeta, pa sve do današnjeg vremena. Također, predstavljajući svoju knjigu on kaže: „Želio sam da knjigom 'Književnost i književni izrazi za one koji ne govore arapskim jezikom' predočim studentima nearapima jedan od segmenata arapske književnosti kroz vrijeme, počev od vremena džahilijeta sve do današnjeg vremena. Za svaki književni period ponudio sam kratak historijski uvod kako bi se studenti pripremili za izučavanje ostvarenja vezanih za taj period. Svaki period sam krunisao izvođenjem sažetka sa najznačajnijim književnim specifičnostima. Knjiga sadrži 48 tekstova proze i poezije što otvara prostor za odabir odgovarajućeg sadržaja od strane predavača.“

Odabir tekstova tekao je na sljedeći način:

- Raznolikost proze i poezije, uz raznolikost pjesničke sklonosti i prozne vještine.
- Poruka koja odgovara vremenu u kojem je nastala (izrečena), te oslikavanje smjera djelovanja (nastanka).
- Ona potiče od iskrenog književnog osjećaja, daleko od izvještane poezije ili preteške proze.
- Da je od najznačajnijih pjesnika i pisaca u različitim periodima. Kada je riječ o današnjem vremenu, planirali smo da izbor tekstova bude sveden na jedan broj književnika iz različiih dijelova arapskog svijeta.

Ova predavanja o književnosti zasigurno odgovaraju studentima sa naprednim poznavanjem jezika, ali ne odgovaraju studentima u početnoj ili fazi mimo napredne.

Posljednje pitanje je *kako* ćemo predočiti ovu književnost stranom studentu (Hišam, 1997).

Prvo se student mora pripremiti za ono što mu se želi predstaviti (čemu se želi podučavati), a to ima brojne načine. Neki od njih su:

- Odgovarajuća psihološka priprema studenata kako bi mogli prihvatiti književnu materiju (koju treba da izučava).
- Pružanje nekih privlačnih književnih oblika i poticajnih događaja kako bi im usmjerili pažnju na književnost.
- Predočavanje književne materije koja će im biti lahko shvatljiva. Neki lingvisti i predavači stranih jezika pokušali su da ponude rješenja i prijedloge kako bi olakšali izučavanje književnog teksta. Sandra Makaj smatra da je to moguće na brojne načine, poput: pojednostavljivanja teksta, odabir tekstova koji su *lagani*, odabir tekstova iz mladalačke književnosti, jer tekstovi ove vrste književnosti uglavnom su kratki i lahki (El-Anati, 2009).
- Objašnjenje posebnih odlika koje sa sobom nose studenti arapske književnosti, te da je književnost široko polje na kojem može doći do izražaja i stvaralaštvo.

Ova priprema je jedno od bitnih pitanja na koje predavač mora obratiti pažnju, posebno ako naiđe na studenta koji u osnovi ne voli izučavanje književnosti ili

je riječ o studentu koji je ranije učio književnost na težak način, a koja ga je odvrtila od nastavka školovanja ili učenja, ili čak od razmišljanja o vrijednostima književnosti. Što se tiče odabira materije koja treba da se izučava, onda je potrebno „prilagoditi je i odabrati tako da odgovara studentu, da ide uz *Plan i program*, da je poredana na prilagođen način... smisao je u odabiru tekstova koji idu uz usvojeni jezički nivo studenata, te njihova usklađenost sa njihovim kulturnim zanimanjem.

## ZAKLJUČAK

U ovom radu smo nastojali izložiti stavove koji se odnose na temu izučavanja arapske književnosti od strane studenata koji ne govore arapskim jezikom.

Vidjeli smo da su mišljenja podijeljena. Protivnici izučavanja arapske književnosti od strane stranih studenata smatraju da je književnost teška za studente, jer to za sobom povlači određeni kulturološki pogled koji potiče iz kulture iz koje dolazi, a kojoj isti pripada. Također, smatraju da izučavanje književnosti neće pomoći studentima na putu ostvarenja akademskih ili poslovnih ciljeva.

S druge strane zagovornici izučavanja arapske književnosti od strane stranih studenata smatraju da će izučavanje književnosti doprinijeti jačanju svih jezičkih vještina, jer će nastojati svoj jezik oplemeniti navođenjem stvarnih primjera kroz različite izraze, a primjenom gramatičkih pravila te praćenjem stila stranog jezika. Također, izučavanje književnosti najbolji je put za formiranje pozitivnog odnosa prema stranom jeziku, te jačanju svijesti (o jeziku) kroz primjenu pravila jezika, različitih izraza i stilova.

## Rezultati istraživanja:

Nakon što smo izložili suprotstavljene stavove, u radu se došlo do sljedećih zaključaka:

- Zastupnici drugog stava su na istini (uvjerljiviji) i kroz ovaj rad podržavamo njihov stav.
- Zastupnici drugog stava su ponudili uvjerljivije argumente, pa u ovom radu podržavamo njihovu ideju
- Kroz rad se moglo vidjeti da nije problem u samom izučavanju arapske književnosti, nego u načinu i vremenu predočavanja iste studentima.
- Onaj ko predaje arapsku književnost stranim studentima, da bi ostvario željeni cilj, mora prvo ponuditi odgovor na sljedeća tri pitanja: **Zašto? Kada? Kako?**

## LITERATURA

- El-Anati, V. (2009). Jezičko viđenje podučavanja kroz kratku priču onih koji ne pričaju arapskim jezikom. Časopis 'Džami'atun-nedžahi lil ebhasi' (Humanističke nauke), 23(1).
- El-Mulejdži, H. H. (n.d.). Književnost i književni izrazi za one koji ne govore arapskim jezikom (Uvod drugog izdanja). Kraljevina Saudijska Arabija: Institut za izučavanje arapskog jezika na Univerzitetu Kralj Saud.
- Hišam, E. (1997). Izučavanje arapske književnosti. Preuzeto sa alarabiah.dmalaysia.com
- Llach, P. A. (2007). Teaching Language through Literature. *Odisea*, 8, 7-17.
- Mahmud, M. A. Z. Z. (2013). Prijedlog programa...(magistarski rad). Cairski univerzitet.

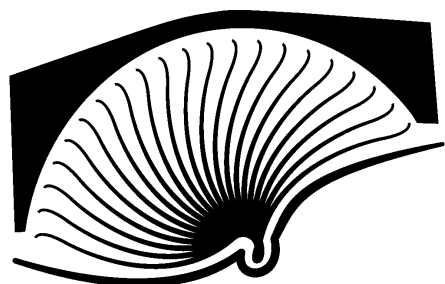
Nedžve Nasr (Literature in the new Lebanese curriculum).  
Ta'ime, R. A. (1989). Podučavanje arapskom jeziku onih  
koji ne govore arapskim jezikom – (planovi,) programi i

metode. Rabat: Islamske unije za obrazovanje, nauku i  
kulturu. ISESKO.

**INFORMACIJE O AUTORU**

**Ahmed Hasan Abdulgani**

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu



**Konferencija MICE 2017  
Inkluzija u obrazovanju**



## Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko-neretvanskom kantonu o inkluziji

Ekrem Čolakhodžić, Amela Medar, Rijad Novaković

**SAŽETAK:** Inkluzija u obrazovanju podrazumijeva uključenost učenika sa posebnim potrebama uz različite aspekte podrške od kojih zavisi kvalitet inkluzivnog procesa. Kvalitet rada temelji se na individualnom pristupu, uključenosti i uvažavanju svih osoba u okruženju, saradnji stručnjaka, nastavnika i roditelja, te evaluaciji inkluzivnog procesa. Cilj rada bio je da se utvrde i analiziraju stavovi nastavnika o procesu inkluzije, njenoj provedbi i neophodnim uslovima za inkluziju u školama HNK-a. Istraživanjem je obuhvaćeno 76 ispitanika, 29 nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja i 47 nastavnika Biologije i Hemije, zaposlenih u osnovnim i srednjim školama. Polna struktura je 39 (51%) žena i 37 (49%) muškaraca, prosječne starost 43,5 godina. Najveći broj ispitanika (64,2%) je u rasponu od 33 do 50 godina, sa prosječnim radnim stažom od 15,8 godina, a u pogledu stručne spreme najveći broj ispitanika ima završenu višu školu (56,58%). Rezultati upućuju na pozitivan stav o inkluziji, daju smjernice za unaprijeđenje formalnog obrazovanja, ukazuju na potrebu za dodatnom edukacijom, potrebu osiguranja i poboljšanja uslova neophodnih za provođenje inkluzije u cilju osnaživanja kompetencija nastavnika. Kod stručnog usavršavanja rezultati usmjeravaju na potrebu osiguranja dodatne edukacije i obezbjeđenje kvalitetnih informacija nastavnicima. Kao bitne teme u obuci nastavnici su izdvojili: inkluzija u nastavi i metode rada (38,15%), savremene metode i strategije rada u nastavi (36,84%) i izrada nastavnih planova i programa na temelju ishoda (18,42%). Stavovi potvrđuju da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uslovima rada, ali uz neophodne izmjene.

**Ključne riječi:** *Inkluzija, stavovi nastavnika; kompetencije nastavnika, uvjeti za provedbu inkluzije*

## The Attitudes on Inclusion of Teachers in Primary and Secondary Schools in Canton Herzegovina-Neretva

**ABSTRACT:** Inclusion in education that engages students with special needs to the various aspects of support that determine the quality of inclusive processes. The quality of work was based on individual approach, inclusion and respect for all people in the region, cooperation experts, teachers and parents, and evaluation of inclusive processes. The aim of this study was to identify and analyze the attitudes of teachers about the inclusion process, its implementation and the necessary conditions for inclusion in schools National Theatre. The study included 76 subjects, 29 teachers Physical and Health Education and 47 biology and chemistry teacher, employed in primary and secondary schools. Gender structure was 39 (51%) women and 37 (49%) men, average age 43.5 years. The largest number of respondents (64.2%) was in the range of 33 to 50 years, with an average length of service of 15.8 years, and in terms of qualifications largest number of respondents have college (56.58%). The results suggest a positive attitude on inclusion, provide guidelines for improving formal education, indicate the need for additional education, the need to ensure and improve the conditions necessary for the implementation of inclusion in order to strengthen the competence of teachers. In-service training results focused on the need to ensure additional education and providing quality information for teachers. As important topics in training teachers are singled out: inclusion in teaching and working methods (38.15%), modern methods and strategies for teaching and learning (36.84%) and production of curricula based on the outcome (18.42%). Attitudes confirm that inclusion can be implemented in the current conditions, but with the necessary changes.

**Keywords:** *Inclusion, teacher attitudes, teacher competence, conditions for the implementation of the inclusion*

### UVOD

Terminom inkluzija definira se proces obrazovanja zasnovan na pravu djeteta i njegovim specifičnim potrebama. Osnovna ideja inkluzivnog obrazovanja posebno naglašava povećanje dostupnosti obrazovanja svakom djetetu i istovremeno stvaranju uslova za kvalitetno obrazovanje u skladu sa potrebama i sposobnostima djeteta. U inkluzivnoj nastavi prihvaćena su i optimalno uključena i djeca sa teškoćama u razvoju, bez obzira na njihovu psihofizičku

razvijenost (nadareni i prosječni učenici, djeca sa smetnjama u učenju, djeca sa invaliditetom i sl.) rasnu, etničku, lingvističku ili neku drugu pripadnost i određenje. Početak reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini 2002. godine značio je i početak promoviranja inkluzivnog obrazovanja, a isti se počeo provoditi 2004. godine, nakon što je donesen Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju kojim je određeno da djeca i mladi s posebnim obrazovnim potrebama stječu obrazovanje u redovnim školama prema programima prilagođenim njihovim

individualnim potrebama. Sve strategije reforme obrazovanja, zakoni i različite politike promoviraju principe jednakog pristupa, prihvaćenosti, službene priznatosti, nediskriminacije i odsustva segregacije u obrazovanju. Pored toga što strategije nalažu navedeno, standardi kvaliteta i dostupnosti koji su zacrtani kroz strategiju reforme sistematski se ne primjenjuju. Trinaest godina poslije uvođenja inkluzivnog obrazovanja, i dalje je evidentno da postoji veliki jaz između zakonske regulative i prakse u školama i predškolskim ustanovama. Realizacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja važna je tema za pedagoški i društveni kontekst i predstavlja mogućnost i obavezu odgojno-obrazovne ustanove ka osiguranju kvalitetnog obrazovanja za svu djecu, bez obzira na njihove različitosti. Inkluzija podrazumijeva i da su sva djeca različita, te da se odgojno-obrazovna ustanova i obrazovni sistem prilagođavaju kako bi odgovorili potrebama svih učenika. Inkluzijom je naglašena otvorenost odgojno-obrazovne ustanove za svako dijete koje, bez obzira na bilo koju karakteristiku, postaje dio zajednice koja uči. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva proces koji je uključen u savremenu školu. Proces se primjenjuje nad djecom sa posebnim potrebama. Dijete sa posebnim potrebama predstavlja osobu u kojoj je vidljivo znatno više od njene smanjene sposobnosti. Pri provedbi inkluzije u obrazovanju potrebno je, prije svega, stvoriti pozitivnu emocionalnu klimu u razredu u kojem će biti uključena djeca sa posebnim potrebama, a isto može podsticati jedino nastavnik. Nastavnik mora biti adekvatno osposobljen za rad sa djecom posebnih potreba, i on mora balansirati između svake individue u razredu, te na adekvatan način saradivati sa roditeljima, mobilnim timovima u školi, kao i širom društvenom zajednicom.

### **Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom odjeljenju**

Zakonski i podzakonski akti vrlo jasno definiraju obaveznu dodatnu obuku nastavnika koji rade sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, međutim nigdje nije definiran obim i oblik navedenog stručnog usavršavanja. Nastavnici koji rade sa učenicima posebnih obrazovnih potreba su imali malo ili nimalo stručne obuke tokom studija, ali i tokom stručnog usavršavanja. Na temelju različitih istraživanja o inkluzivnom obrazovanju može se konstatirati da postoji jako mali broj obuka iz navedene oblasti. Kompetencije stečene tokom studija su minimalne ili nedovoljne, tako da se nastavnici svakodnevno suočavaju sa novim profesionalnim izazovima, koji im nameću različite odgovornosti i mnogobrojna očekivanja. Kompetencije najčešće predstavljaju skup znanja, vještina, stavova i uvjerenja koji omogućava pojedincu efikasno djelovanje u konkretnoj situaciji ili poslu koji obavlja.

Istraživanje (Kafedžić, 2009) je pokazalo da nastavnici nisu dovoljno pripremljeni i osposobljeni za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnom odjeljenju u toku inicijalnog obrazovanja; da je nastavnicima neophodno kontinuirano stručno usavršavanje iz područja inkluzivnog odgoja i obrazovanja; da značajan broj nastavnika nije prošao obuku za realizaciju inkluzivne pedagoške prakse; da su nastavnici koji su više vezani za školu i zadovoljni pojavama u njoj i oko nje zaslužniji za inkluzivno obrazovanje; da nastavnici

razredne nastave imaju pozitivniji stav prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju u odnosu na nastavnike predmetne nastave, te da su mlađi nastavnici pozitivniji prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Stvaranje inkluzivne odgojno-obrazovne ustanove, prije svega, traži od nastavnika da razvije neophodne kompetencije i stavlja nastavnika u jednu novu i drugačiju ulogu. Ako nastavnik ne doživljava zadovoljstvo i radost u svom radu i ako nije dovoljno pripremljen i osposobljen za svoj poziv, neće mu mnogo pomoći dobro razrađeni ciljevi i zadaci predmeta, kvalitetno urađeni programi i udžbenici, opremljeni kabineti itd. Ispostavlja se da nastavnicima više nisu dovoljne samo stručno-predmetne i osnovne pedagoško-psihološke kompetencije, s obzirom na to da sve više dolaze u dodir s različitom populacijom učenika. Rad u inkluzivnim odjeljenjima od nastavnika zahtijeva sljedeće kompetencije: prilagodljivost, rad u timu, vještine komunikacije, didaktičko oblikovanje i priprema nastave, kreativnost, upravljanje odjeljenjem, interkulturalni odgoj i obrazovanje.

## **METODE ISTRAŽIVANJA**

### **Ciljevi istraživanja**

Osnovni cilj istraživanja je ispitati, analizirati, utvrditi i interpretirati stavove nastavnika osnovnih i srednjih škola o inkluziji, mogućnostima provedbe i neophodnim uslovima za inkluzivnu nastavu u HNK. Razvoj stavova je složen proces, koji ovisi o iskustvima i znanju, stoga je potrebna preorijentacija u smislu pozitivnih iskustava u interakciji s djecom s posebnim obrazovnim potrebama, obavještanje javnosti, stručnog usavršavanja itd. (Bratković i Teodorović, 2003). Promjena ličnih stavova je preduvjet, ali i posljedica inkluzije. Do promjene u stavovima prema inkluziji dolazi se stvaranjem uvjeta u kojima će doći do interakcije osoba s teškoćama i osoba bez poteškoća (Kobešćak, 2003). Levandovski (1985) je isticala važnost cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, odnosno da se nastavnicima trebaju omogućiti programi obrazovanja putem kojih bi stekli spoznaje o osnovnim načelima rada s djecom s teškoćama u razvoju u redovnim školskim ustanovama. Da se pomaci događaju malim koracima na tom području, što je vidljivo i iz istraživanja Mamić (2012), koja navodi da je nastavnicima važno omogućiti kvalitetno stručno usavršavanje u vidu povećanja satnice, teorijskih i praktičnih znanja u skladu sa savremenosti edukacijsko-rehabilitacijske nauke. Kroz dosadašnja istraživanja o zastupljenosti mjera i principa inkluzivnog obrazovanja u školama na području BiH (Duga i EducaAid, 2013), utvrđeno je da stanje obrazovne inkluzije u odgojno-obrazovnoj praksi škola u BiH još uvijek nije uređeno, što se također implicira na stanje u ovoj oblasti i na području HNK-a. Činjenice ukazuju na značajan broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, koji pri upisu ne prilažu rješenja i mišljenja stručne komisije o kategorizaciji i stepenu razvojne poteškoće, te prema tome i ne pohađaju nastavu po individualnom i prilagođenom programu. Česti su slučajevi pogrešne kategorizacije djece sa posebnim obrazovnim potrebama, a one uvijek idu na štetu djeteta i bitno otežavaju rad nastavnika. Situacija je puno složenija u srednjim školama na području HNK-a, gdje učenici sa posebnim obrazovnim potrebama imaju

mogućnost odabrati jednu srednju školu i dva zanimanja u istoj.

Važnu odluku o izboru škole i programa (redovni ili prilagođeni) po kojem će se školovati imaju roditelji. Konačne odluke o upisu i odabiru škole, te vrsti programa po kojem će dijete nastaviti školovanje svodi se na izbor roditelja, jer najčešće mišljenje stručne komisije nije obavezujuće za roditelje (UNICEF BiH i Save the Children UK, 2009). Dodatnu složenost problemu daje i nedostatak adekvatne dokumentacije o učeniku sa posebnim obrazovnim potrebama, posebno prilikom prelaska iz osnovnog u srednjoškolski nivo obrazovanja. Navedeno se odražava na sam program prilagođavanja programa individualnosti učenika, jer je onemogućen uvid u informacije o mogućnostima i sposobnostima učenika. Cilj ovog istraživanja je ispitati stavove nastavnika o inkluziji i neophodnim uslovima za njenu primjenu u školama na području Hercegovačko –neretvanskog kantona.

### Problemi istraživanja

U skladu sa navedenim ciljevima, definirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati stavove nastavnika o inkluziji.
2. Ispitati stavove nastavnika o mogućnostima provođenja inkluzije u školama na području Hercegovačko –neretvanskog kantona.

### Hipoteze istraživanja

Prema postojećim teorijskim konceptima i dosadašnjim istraživanjima, kreirane su glavne hipoteze istraživanja:

H<sub>1</sub> - Pretpostavljamo da su stavovi nastavnika o inkluziji pozitivni i da podržavaju inkluziju.

H<sub>2</sub> - Pretpostavljamo da nastavnici smatraju da je moguće provesti inkluziju u dosadašnjim uslovima rada uz određene izmjene.

### Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 76 nastavnika i profesora, od toga 29 nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja i 47 nastavnika Biologije i Hemije, zaposlenih u osnovnim i srednjim školama sa područja HNK-a.

#### Opći podaci o ispitanicima

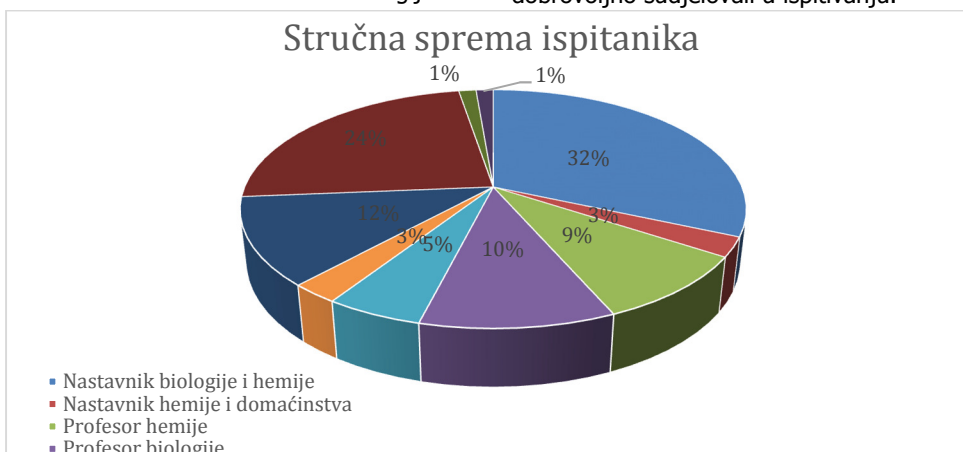
Stručna sprema ispitanika prikazana je u grafikonu 1. Iz grafikona se može iščitati da su nastavnici biologije i

hemije, te nastavnici tjelesnog i zdravstvenog odgoja u ispitivanom uzorku zastupljeni sa 44%. Zastupljenost nastavnica biologije i hemije je 32%, a tjelesnog i zdravstvenog odgoja 12%. Navedenih 44% je završilo 2. godišnji studij, odnosno imaju višu stručnu spremu. Ovakav podatak je koristan u radu, zbog činjenice da se za vrijeme kada je studij trajao 2 godine, vrlo malo poučavalo o inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Iz grafikona 1, također je vidljivo da 24% nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja ima završen studij u trajanju od 4 godine, 10 % je profesora biologije i 9% je profesora hemije, odnosno 43% ispitanika ima visoku stručnu spremu, a u svom dodiplomskom školovanju nisu imali posebne predmete koji bi ih pripremili za rad u inkluzivnom obrazovanju. Mali je postotak ispitanika sa završenim stepenom mastera ili doktora struke. Vidljivo je da se postotak smanjuje kako se godine studija povećavaju.

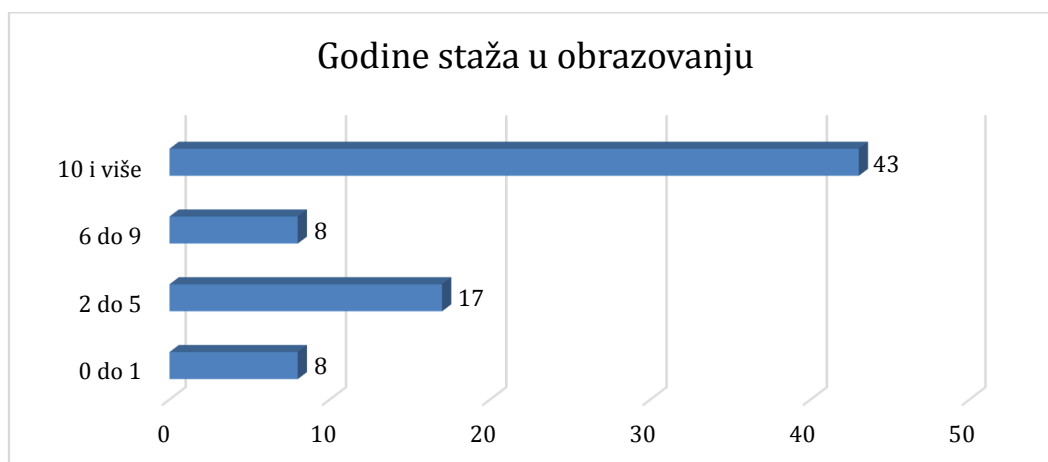
Polna struktura uzorka je uravnotežena - u uzorku je 39 (51%) žena i 37 (49%) muškaraca. Ispitanici su starosti od 24 do 64 godine, prosječna starost ispitanika je 43,5 godine, a najveći broj ispitanika (64,2%) je u rasponu od 33 do 50 godina. U skladu sa tim je i dužina radnog staža nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Dužina njihovog radnog staža u obrazovanju je od 0 do 39 godina. Prosječna dužina radnog staža je 15,8 godina. Najveći broj nastavnika i profesora (56,57%) ima staž u rasponu od 10 do 20 godina, pri čemu su ispitanici ujednačeno raspoređeni u dijelu istraživanja koji predstavlja dužinu radnog staža. U pogledu stepena stručne spreme struktura ispitanog uzorka je sljedeća: najveći broj nastavnika – njih 43 (56,58%) ima završenu višu školu (ovo su nastavnici koji rade duže od 15 godina u obrazovanju).

### Mjerni instrumenti

U svrhu ispitivanja hipoteza ovog istraživanja, kao mjerni instrument korišten je *anketni list za nastavnike*. Istraživanje je obavljeno tokom stručnog usavršavanja nastavnika biologije i hemije, te nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja koje je organizirano u Pedagoškom zavodu Mostar i Nastavničkom fakultetu Mostar u januaru 2017. godine. Prije samog prikupljanja podataka vršene su pripreme za istraživanje, bazirane na razgovoru sa nastavnicima, kako bi se pojasnila važnost provođenja ovog istraživanja. Ispitivanja su bila anonimna. Ispitanici su dobrovoljno sudjelovali u ispitivanju.



**Grafikon 1.** Stručna sprema ispitanika



Grafikon 2. Godine staža u obrazovanju ispitanika

Tabela 1. Da li podržavate inkluziju u obrazovanju

Nastavnik	Odgovor „DA“	Odgovor „NE“	Neodlučan sam	Ukupno
TZO	25	0	4	29
Biologija i hemija	40	1	6	47
Ukupno:	65	1	10	76

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### Stavovi nastavnika TZO i biologije i hemije prema inkluziji u obrazovanju

U ovom poglavlju analizirani su rezultati dobiveni ispitivanjem nastavnika iz škola u HNK o inkluziji učenika sa posebnim potrebama u redovne škole. Struktura odgovora je predstavljena u tabeli 1.

Nastavnici i profesori u istraživanom uzorku na pitanje „Da li podržavaju inkluziju u obrazovanju?“ imali su 65 potvrdnih odgovora, dakle da podržavaju inkluziju ili 85,5 %, dok je 10 ispitanika je u svojim odgovorima bilo neodlučno ili 13,16 %. Ispitana je statistička značajnost u ponuđenim odgovorima na osnovu hi-kvadrat testa. Izračunavanje Hi-kvadrat testa obavljeno je na temelju opaženih i slučajnih frekvencija prema formuli:

$$\chi^2 = \frac{(f^0 - f^t)^2}{f^t}$$

Dobivene vrijednost *hi-kvadrat testa*, na prvom stepenu slobode, nemaju statistički značajna odstupanja od granične vrijednosti *hi-kvadrata* na nivou 0,05 (3,84). Na osnovu čega se može izvesti zaključak da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, te nastavnika Biologije i Hemije. I jedni i drugi podržavaju inkluziju u obrazovanju.

### Inkluzivno obrazovanje u dosadašnjim uslovima rada škola

Uspješne inkluzije nema ako se nastavnicima ne pruže različiti oblici podrške. Procjena dostupne i

potrebne podrške za uspješnu inkluziju je prema (Skočić Mihić, 2011) subjektivna stvarnost nastavnika. Prema Mikas i Roudi (2012) osiguravanje potrebnih materijalnih uvjeta, vremena i prostora za individualizirani pristup su jedan od važnih uvjeta koji se moraju zadovoljiti kako bi proces inkluzije djeteta s teškoćama bio što kvalitetniji. Nastavnici su istakli važnost materijalnih resursa u uspješnoj realizaciji inkluzivne prakse. Materijalni resursi koji su potrebni nastavnicima za što uspješniju provedbu inkluzivne prakse su fizička prilagodba prostora za djecu s teškoćama, odgovarajući didaktički materijali i tehnička oprema kao podrška edukaciji djece s teškoćama (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013). Fizičko prilagođavanje prostora odnosi se na staze za kretanje, adekvatno osvjetljenje, uklanjanje prepreka itd. Didaktički materijali, prikladni razvojnim potrebama djeteta s teškoćama, omogućavaju kvalitetnije učenje i stjecanje vještina potrebnih za dalji razvoj. Iz tog razloga smo provjerili stavove nastavnika o opremljenosti i uslovima za inkluziju u školama na području HNK-a. Rezultati su prikazani u tabeli br. 2.

Dobivene vrijednost hi-kvadrat testa, na drugom stepenu slobode, ukazuju na statistički značajna odstupanja od granične vrijednosti hi-kvadrata na nivou 0,05 (5,99). Na osnovu čega se može izvesti zaključak da postoji statistički značajna razlika u ponuđenim odgovorima nastavnika.

Iz table 2, može se konstatirati da su 53 nastavnika ili 69,73% ponudila odgovor „Da uz određene izmjene“, što je statistički visoko značajno u odnosu na odgovore da (13,16%) i odgovor ne (17,11 %).



**Tabela 2.** Da li smatrate da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uslovima rada u školi

Nastavnik	Da	Da, uz određene izmjene	NE	Ukupno
TZO	7	14	8	29
Biologija i hemija	3	39	5	47
Ukupno:	10	53	13	76

### Nastavne metode, oblici i sadržaji, diferencijacija s ciljem prilagođavanja individualnim mogućnostima i potrebama učenika

Uvidom u rezultate odgovara na pitanje: „*Da li u svom radu kroz nastavne metode, oblike i sadržaje te dinamiku rada vršite diferencijaciju, s ciljem prilagođavanja individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika sa kojima radite (uključujući djecu sa poteškoćama, nadarenu i talentovanu djecu i dr.)?*“, 51 nastavnik ili 67,11% su ponudili potvrđan odgovor. Iz navedenog se može izvesti zaključak, bez obzira da li su imali posebnu stručnu obuku u okviru stručnog usavršavanja ili u okviru formalnog obrazovanja, nastavnici se često samostalno i samoinicijativno obrazuju u području inkluzije. U ranijim istraživanjima o inkluziji u obrazovanju rađenim u Pedagoškom zavodu Mostar 2016. godine, većina nastavnika navodi kako su školovani za rad sa „prosječnim učenicima“, ističući potrebu za unaprijeđenjem svojih kompetencija u cilju osiguranja razvoja potencijala kod svakog djeteta. Potom, kao najveće prepreke u ovoj oblasti navode i veliki broj djece u odjeljenjima, specifične potrebe djece, nedostatak kompetencija za rad sa nadarenom djecom. Također, određeni broj nastavnika navodi da za izradu individualnih programa rada trebaju pomoć cijelog stručnog tima koji u njihovoj školi ne postoji (s obzirom na to da većina škola ne zapošljava defektologe, socijalne radnike niti asistente u nastavi). Problem individualno prilagođenih programa ogleda se u činjenici da se prilagođavanje često shvata kao sadržajno prilagođavanje, odnosno smanjivanje obima sadržaja za učenje. Iako u ovom istraživanju nisu ustanovljene statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja i

nastavnika Biologije i hemije, za neke nastavnike obuhvaćene istraživanjem rad po prilagođenom programu nije moguće provesti u vremenskom okviru od 45 minuta. Zbog navedenog, određeni broj nastavnika u ovom istraživanju ili 32,89% smatra da nemaju dovoljno vremena da se posvete svim učenicima, te su ponudili odgovor da samo ponekad u svom radu vrše diferencijaciju i prilagođavanje individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika.

### Uvjeti za inkluzivnu nastavu

Prema provedenim istraživanjima, kvalitetu inkluzije u obrazovnim institucijama doprinosi kvalitet konteksta u kojem se provodi taj proces, kvalitet i educiranost nastavnika, realnost u očekivanjima (Mikas i Roudi, 2012), saradnja sa stručnjacima, te trud samih nastavnika. U skladu s navedenim, u školama na području HNK-a često su prisutni nedostaci organizacijskih i objektivnih uvjeta u vidu manjkavosti odgovarajućih stručnih saradnika, velikog broja djece u odjeljenjima i loše materijalne opremljenosti. Upravo su to ometajući faktori koji nepovoljno utiču na provedbu inkluzije u sistemu obrazovanja. Ne smijemo zanemariti ni pozitivne i realne stavove prema djeci s teškoćama koji uz dostupne resurse/sredstva/izvore doprinose kvalitetu rada nastavnika u inkluzivnoj sredini (Rudelić et al., 2013). U tabeli 4. obrađeni su stavovi ispitanika o neophodnim uslovima za inkluzivnu nastavu. Dobivene vrijednost *hi-kvadrat testa*, na trećem stepenu slobode, ukazuju na statistički značajna odstupanja od granične vrijednosti *hi-kvadrata* na nivou 0,05 (7,81). Na osnovu čega se može izvesti zaključak da postoji statistički značajna razlika u ponuđenim odgovorima nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja i nastavnika biologije i hemije.

**Tabela 3.-** Da li u svom radu kroz nastavne metode, oblike i sadržaje te dinamiku rada vršite diferencijaciju, s ciljem prilagođavanja individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika sa kojima radite (uključujući djecu sa poteškoćama, nadarenu i talentovanu djecu i dr.)

Nastavnik	DA	Ponekad	Ukupno
TZO	19	10	29
Biologija i hemija	32	15	47
Ukupno	51	25	76

**Tabela 4.** - Neki od neophodnih uvjeta za inkluzivnu nastavu

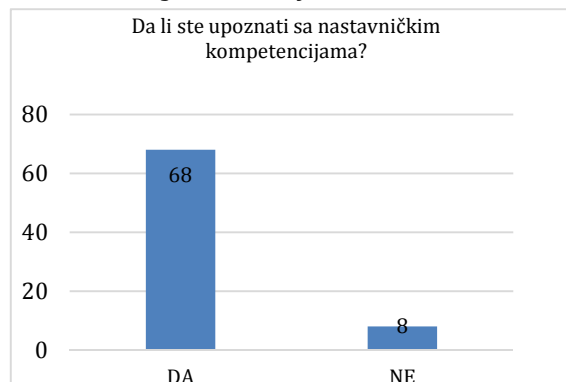
Odgovor	Broj odgovora nastavnika	
	TZO	Biologija i hemija
a) Dodatna edukacija nastavnika	20	39
b) Saradnja nastavnika i stručnih saradnika	19	42
c) Manji broj učenika u odjeljenjima	21	41
d) Saradnja nastavnika i roditelja	18	34
e) Opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu	27	42
Ukupno ispitanika	29	47

Nastavnici Tjelesnog i zdravstvenog odgoja kao prioritetne uvjete za provedbu inkluzije navode sljedeće: opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu navodi 27 nastavnika ili 93%, manji broj učenika u odjeljenjima navodi 21 nastavnik ili 72,41% i dodatnu edukaciju nastavnika navodi njih 20 ili 68,97%. Ovako poredani prioriteti kod nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja su razumljivi, jer su adaptacija programa vježbanja prilagođavanjem tehničkih uvjeta vježbanja, kao što je izbor specifičnih rekvizita, dimenzije terena i vrsta terena, ako se radi o sportskoj igri ili takmičenju ključni u provedbi inkluzije. Kod nastavnika Biologije i hemije prioriteti u provedbi inkluzije su nešto drugačije postavljeni: isti broj ispitanika 42 ili 85,71% je kao prioritete postavio saradnju nastavnika i stručnih saradnika, te opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu, na drugom mjestu je manji broj učenika u odjeljenjima koji navodi 41 nastavnik ili 83,67%, a na trećem mjestu je dodatna edukacija nastavnika koju navodi 39 nastavnika ili 79,59%.

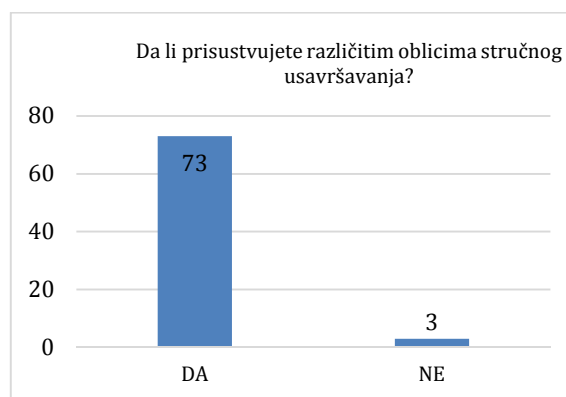
### Stručno usavršavanje

Glavni nositelji odgojno-obrazovnog rada, a time i učesnici inkluzivnog procesa su nastavnici koji trebaju biti osposobljeni za izvođenje individualiziranog rada s djecom s teškoćama, posebno u ostvarivanju praktičnih aspekata individualizacije (Bouillet, 2010) i temeljnih načela rada, odnosno važna je njihova kompetentnost u području rada s učenicima. Prema Skočić Mihić (2011) kompetencije su dinamička kombinacija kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina, te etičkih vrijednosti, a temeljni elementi profesionalnog identiteta stručnjaka su prema Žižak (1997) profesionalna znanja, profesionalne vještine i lični potencijali, talenti, odnosno karakteristike ličnosti. Profesionalna kompetentnost nastavnika obuhvata nastavnikovo pedagoško, didaktičko i stručno obrazovanje, obrazovanje iz područja psihologije i pedagogije, sposobnost ostvarivanja uspješne verbalne i neverbalne komunikacije, te sposobnost evaluacije i mijenjanja svoje i tuđe odgojno-obrazovne prakse, ali i njegove kvalitete i sposobnosti (Loborec i Bouillet, 2012). Kako inkluzivna politika i filozofija doprinose sve većem uključivanju djece s različitim stepenom složenosti razvojnih teškoća u škole (Rudelić et al., 2013) nastavnikova je uloga još zahtjevnija (Skočić Mihić, 2011). Zbog toga inkluzivno obrazovanje mora biti opća politika i praksa, te duboko ukorijenjena u redovne obrazovne programe. Stručno usavršavanje nastavnika je složen proces. Potrebno ga je sagledati s različitih aspekata, razumijevajući da je nastavnik onaj koji istovremeno poučava i uči, da je i učitelj i učenik. U osnovi stručnog usavršavanja jeste proces unaprjeđenja nastavnčkih kompetencija potrebnih za ostvarenje obrazovnih postignuća učenika, razvoja ličnosti učenika, primjene savremenih dostignuća u struci i dio je lične kulture nastavnika. Stručno usavršavanje nastavnika će biti potrebno sve dok postoji potreba za promjenama u obrazovanju. S obzirom na stalne promjene u naučnom svijetu, čini se da stručno usavršavanje neće nikada izgubiti na važnosti, odnosno svakim danom će biti sve važnije. Stručno usavršavanje nastavnika neophodan je uvjet za kvalitetnu realizaciju inkluzivnog odgoja i

obrazovanja. U provedenom istraživanju analizirane su i potrebe nastavnika za stručnim usavršavanjem. Rezultati istraživanja prikazani su u grafikonima 3, 4 i 5. Nastavnici Biologije i hemije, te Tjelesnog i zdravstvenog odgoja na pitanje; Da li su upoznati sa nastavničkim kompetencijama? su dali odgovore prikazane u grafikonu 3. Iz grafikona 3 se može konstatirati da je 68 nastavnika ili 89,47% upoznato sa nastavničkim kompetencijama. Također je iz grafikona 4 vidljivo da 73 nastavnika ili 96% prisustvuje različitim oblicima stručnog usavršavanja.



**Grafikon 3.** Da li ste upoznati s nastavničkim kompetencijama

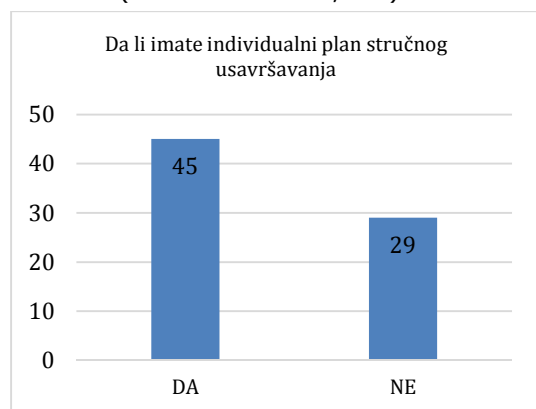


**Grafikon 4.** Da li prisustvujete različitim oblicima stručnog usavršavanja

Grafikon 5 prikazuje da 45 nastavnika u ispitivanom uzorku ima individualni plan stručnog usavršavanja ili 59,21%, dok njih 29 ili 38,16% nema plan stručnog usavršavanja. Ovo se može objasniti činjenicom da je problematika inkluzivnog odgoja i obrazovanja izuzetno značajna na svim nivoima obrazovanja, ali se posebno ističe u predmetnoj nastavi. Mnogo je razloga koji potvrđuju naprijed navedeno, a izdvajaju se: svaki predmet ima „svoga“ nastavnika, za razliku od razredne nastave, gdje jedna osoba vodi odjeljenje i predaje većinu predmeta; nastavnici u jednom danu, uglavnom, predaju isti sadržaj u nekoliko različitih razreda i kognitivno su usmjereni na sadržaj, a manje na one kojima „predaju“ sadržaj; nastavnici predmetne nastave nemaju dovoljno znanja iz područja pedagogije i psihologije.

U provedenom istraživanju kao nužne teme u procesu stručnog usavršavanja nastavnici su naveli sljedeće:

1. Inkluzija u nastavi i metode rada (29 nastavnika ili 38,15%)
2. Savremene metode i strategije rada u nastavi (28 nastavnika ili 36,84%)
3. Izrada nastavnih planova i programa na temelju ishoda (14 nastavnika ili 18,42%)



**Grafikon 5.** Da li imate individualni plan stručnog usavršavanja

Pored navedenih tema, postoji interesovanje nastavnika, uglavnom sporadično i neujednačeno, za teme iz metodike rada navedenih predmeta, zatim za teme iz dokimologije itd. Neki od prijedloga nastavnika za poboljšanje i unaprjeđenje nastave u školama HNK-a u provedenom istraživanju bili su:

1. Bolja opremljenost škole, prostora za izvođenje nastave TZO i kabineta (46 nastavnika ili 63,16%)
2. Edukacija nastavnika (7 nastavnika ili 9,2%)
3. Saradnja nastavnika i stručnih saradnika (5 nastavnika ili 6,6%)

## ZAKLJUČCI

Glavni nositelji odgojno-obrazovnog rada i inkluzivnog procesa u školama su nastavnici, koji trebaju biti osposobljeni za izvođenje individualiziranog rada s djecom s teškoćama, posebno u ostvarivanju praktičnih aspekata individualizacije i temeljnih načela rada. Ispitivanjem stavova 76 nastavnika Biologije i hemije, te nastavnika Tjelesnog izdravstvenog odgoja o inkluziji, mogućnostima provedbe i neophodnim uslovima za inkluzivnu nastavu, na prigodnom uzorku sa područja HNK-a došlo se do slijedećih zaključaka:

1. Stavovi nastavnika iz škola sa područja HNK-a o inkluziji učenika s posebnim potrebama su pozitivni. Tako da su imali 65 potvrdnih odgovora, dakle da podržavaju inkluziju ili 85,5%, dok je 10 ispitanika u svojim odgovorima bilo neodlučno ili 13,16%. Dobiveni hi-kvadrat pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, te nastavnika Biologije i Hemije, i jedni i drugi podržavaju inkluziju u obrazovanju.
2. Rezultati istraživanja potvrđuju postavljenu hipotezu da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uslovima rada u školi, ali uz određene izmjene. Dobiveni rezultati pokazuju da je razlika u odgovorima statistički visoko signifikantna, gdje je 53 nastavnika ili 69,73% ponudilo odgovor „Da, uz određene izmjene“, što

je statistički visoko značajno u odnosu na odgovore da (13,16%) i odgovor ne (17,11%).

3. Uvidom u rezultate odgovara na pitanje: „*Da li u svom radu kroz nastavne metode, oblike i sadržaje te dinamiku rada vršite diferencijaciju, s ciljem prilagođavanja individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika sa kojima radite (uključujući djecu sa poteškoćama, nadarenu i talentovanu djecu i dr.)?*“, 51 nastavnika ili 67,11% je ponudilo potvrđan odgovor. Iz navedenog se može izvesti zaključak, da bez obzira da li su imali posebnu stručnu obuku u okviru stručnog usavršavanja ili u okviru formalnog obrazovanja, nastavnici se često samostalno i samoinicijativno obrazuju u području inkluzije.
  4. Istraživanje je ukazalo na nalaze koji govore kako su nastavnici u većini slučajeva nezadovoljni kvalitetom njihova osposobljavanja za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Nastavnici ističu da imaju vrlo mali broj teoretske i praktične nastave za rad s djecom s teškoćama. Osim toga, imaju malo mogućnosti za učenje od kompetentnog mentora. Sve navedeno je nedovoljno kvalitetno i ispitanici vrlo malo toga mogu primijeniti u sadašnjem radu, a nakon završetka studija i stjecanja diplome imaju manjak samopouzdanja i osjećaju se manje kompetentnima za rad s djecom s teškoćama.
  5. Postoji statistički značajna razlika u ponuđenim odgovorima nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja i nastavnika Biologije i hemije kada su ispitivani stavovi o potrebnim uslovima za provedbu inkluzije. Nastavnici Tjelesnog i zdravstvenog odgoja kao prioritetne uvjete za provedbu inkluzije navode slijedeće: opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu navodi 27 nastavnika ili 93%, manji broj učenika u odjeljenjima navodi 21 nastavnika ili 72,41% i dodatnu edukaciju nastavnika navodi njih 20 ili 68,97%. Kod nastavnika Biologije i hemije prioriteti u provedbi inkluzije su nešto drugačije postavljeni: isti broj ispitanika 42 ili 85,71% je kao prioritet postavio saradnju nastavnika i stručnih saradnika, te opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu, na drugom mjestu je manji broj učenika u odjeljenjima koje navodi 41 nastavnika ili 83,67%, a na trećem mjestu je dodatna edukacija nastavnika koju navodi 39 nastavnika ili 79,59%.
  6. Kod stručnog usavršavanja nastavnika nalazi istraživanja usmjeravaju na potrebu osiguravanja više edukacija, obezbjeđenje količine i kvaliteta informacija koje se nude nastavnicima.
- Kao bitne teme nastavnici su izdvojili slijedeće: inkluzija u nastavi i metode rada (29 nastavnika ili 38,15%), savremene metode i strategije rada u nastavi (28 nastavnika ili 36,84%) i izrada nastavnih planova i programa na temelju ishoda (14 nastavnika ili 18,42%)

**LITERATURA**

- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratković, D. i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U A. Dulčić & M. Pospíš (ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Duga i EducaAid. (2009). Kvalitativni i kvantitativni monitoring inkluzije u osnovnim školama u Bosni i Hercegovini. Sarajevo: Autor.
- Kafedžić, L. (2009). *Iskustva i problemi inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama Kantona Sarajevo (2004–2008)* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Sarajevu Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina.
- Kobeščak, S. (2003). Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U A. Dulčić & M. Pospíš (ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 27-29). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Levandovski, D. (1985). Uloga odgajatelja, defektologa i članova stručnog tima u provođenju programa rada s djecom s teškoćama u razvoju. U D. Levandovski (ur.), *Djeca s teškoćama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta* (str. 5-17). Zagreb: Savez društva defektologa Hrvatske, USZ društvene brige o djeci predškolskog uzrasta grada Zagreba.
- Loborec, M. i Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153(1), 21-38.
- Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću* (Specijalistički rad). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska.
- Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56(Supl 1), 207-214.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154(1-2), 131-148.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Doktorska disertacija). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska.
- UNICEF BiH i Save the Children UK (2009). Izvještaj o istraživanju: Mapiranje inkluzivnih praksi u osnovnom obrazovanju u BiH. Sarajevo: Autor.
- Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 5(1-2), 1-10.

**INFORMACIJE O AUTORIMA****Ekrem Čolakhodžić**

Nastavnički fakultet Mostar

e-mail: ekremcolakhodzic@unmo.ba

**Amela Medar**

Pedagoški zavod Mostar

e-mail: amelamedarppz@gmail.com

**Rijad Novaković**

Nastavnički fakultet Mostar

e-mail: rijad.novakovic@unmo.ba

## Inkluzivno obrazovanje djece ometene u razvoju

Ibro Skenderović, Suada Aljković Kadrić, Fatima Kriještora, Mustafa Fetić

**SAŽETAK:** Inkluzija je pedagoško — humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju ravnopravnosti svakog djeteta i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućiti optimalan razvoj svakog djeteta u skladu sa njegovim mogućnostima. Praksa inkluzije vjerovatno će biti jedina praksa koja će svojim vlastitim razvojem i usavršavanjem sama sebe ukinuti. Istinska, praktična i stvarna inkluzija učinit će suvišnom svaku dalju borbu za ravnopravno uključivanje svakog djeteta u obrazovanje. Praksa inkluzije svojim daljim razvojem činit će samu sebe suvišnom.

Obzirom da je inkluzija sada uzela maha i što se koristi sa djecom u radu i primjenjuje u nastavi, upravo kroz ovaj rad ćemo ukazati na karakteristike primjene inkluzije u nastavi i važnost same inkluzije kao procesa za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama.

Uloga učitelja u njenoj organizaciji je od neminovne važnosti i svaki učitelj treba da zna kakvu ulogu ima inkluzija u razvoju djece ometene u razvoju. Inkluzija pomaže djeci sa posebnim potrebama da se razvijaju u harmoničnu osobu, da učestvuju u sanaciji svoga stanja i uključuju se u vaspitno-obrazovni rad.

Stoga možemo zaključiti svebitnost inkluzije i njenu značajnost u razvoju djeteta, ali i nužnoj ulozi učitelja u koordiniranju i pravilnom rukovođenju vaspitanja i obrazovanja kroz inkluziju.

**Ključne riječi:** *inkluzija, djeca ometena u razvoju, učitelj, obrazovanje*

## Inclusive Education of Children with Special Educational Needs

**ABSTRACT:** Inclusion is a special pedagogical-humanistic approach that strives for equality for every child, as well as providing such conditions in schools that would enable everyone to develop according to their personal abilities. The inclusion practice is probably the only practice that will exclude itself by developing and perfecting. The true, practical and real inclusion would make every further attempt for equality and incorporating children into the educational process unnecessary. The inclusion with its further development will make itself unnecessary.

Considering the fact that inclusion is already in use when working with children with special educational needs, and also incorporated in schools, this paper will point out the characteristic uses of inclusion in the educational process, as well as the importance of inclusion as a process for children with special educational needs.

The role of the teacher in this process is crucial, and every teacher should be aware of the role the inclusion has when working with children with special educational needs. Inclusion as it is, helps children develop into a harmonic person, includes them in making their state better, as well as incorporate into educational process. Considering all of the above, we can conclude how important the role of the inclusion is, as well as its significance in the development of a child along with the role of the teacher in coordinating and manouvering with education and development of the children through inclusion.

**Keywords:** *inclusion, inclusive education, children, special educational needs*

### UVOD

Pokretu inkluzije neposredno je prethodio pokret integracije. Šezdesetih godina dominirao je pokret integracije u kome se nastojala ostvariti integracija manjinske djece, siromašne djece, djece druge rase ili jezičkog i kulturnog porijekla. Integracija je snažno podstakla pokret multikulturalnosti koji je omogućavao da proces integracije teče uzajamnim poštovanjem, uvažavanjem i razumijevanjem različitih kultura.

Inkluzija znači „uračunavanje, sadržavanje u sebi, obuhvatanje, uključanje, podrazumijevanje“ i kako Vujaklija (1980) navodi onda se ne može biti malo obuhvaćen, sadržan, uključen. Tu se može biti ili

obuhvaćen ili ne, uključen ili ne, ili sadržan ili ne, dok djelimične ili polovične inkluzije nema.

Za razliku od integracije gdje se manje grupe pripajaju većinskoj cjelini, dodaju, inkluzija podrazumijeva obuhvaćenost, sadržanost i pojedinačnu uključenost. Inkluzija je dakle pedagoško — humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju ravnopravnosti svakog djeteta, i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućiti optimalan razvoj svakog djeteta u skladu sa njegovim mogućnostima. Praksa inkluzije vjerovatno će biti jedina praksa koja će svojim vlastitim razvojem i usavršavanjem sama sebe ukinuti. Istinska, praktična i stvarna inkluzija učinit će suvišnom svaku dalju borbu za ravnopravno

uključivanje svakog djeteta u obrazovanje. Praksa inkluzije svojim daljim razvojem činit će samu sebe suvišnom (Pašalić - Kreso, 2003). Samo jedan aspekt inkluzije u društvu je inkluzija u obrazovanju. Inkluzija se nikako ne odnosi samo na djecu s posebnim potrebama već na sve one koji su na neki način drugačiji ili su diskriminirani. Razlog diskriminacije može biti pripadnost etničkoj grupi ili religiji, različita kultura, jezik, boja kože, socio-ekonomski status i dr.

Možemo se složiti sa Dautovićem (2009), koji pored navedenih grupa djece spominje još i sljedeće grupe: djeca koja su bez jednog ili oba roditelja, djeca koja su žrtve nasilja, djeca čiji su se roditelji odali raznim drogama, djeca sa specifičnim razvojnim poremećajima, psihozama razvojnog doba, poremećajima raspoloženja (afektivni poremećaji), razvojnim disharmonijama, poremećajima (teškoća) prilagođavanja, zlostavljana i zanemarena djeca, djeca koja zlostrebavljaju supstancije, koja su suicidalna u razvojnom periodu, djeca sa poremećajima ishrane, poremećajima spavanja, internacionalne klasifikacije epileptičnih napada, ali i talentovana i nadarena djeca, djeca sa specifičnim potrebama u razvoju, djeca povratnici, djeca iz nepotpunih porodica i djeca iz manjinskih grupa"

Inkluzija uvažava učenike sa smetnjama u razvoju kao ravnopravne učesnike obrazovnog sistema. Ovaj termin ne podrazumijeva jednakost svih već teži stvaranju novih ideja. „Polazi se o toga da svako pripada društvu i da na svoj način obogaćuje društvo kroz saradnju i međusobnu komunikaciju“ (Dmitrović, 2006, str. 20). Inkluzijom se teži staviti svakoga u ravnopravnu poziciju.

## POJAM INKLUZIJE

Inkluzija se nikako ne odnosi samo na djecu s posebnim potrebama već na sve one koji su na neki način drugačiji ili su diskriminirani. Razlog diskriminacije može biti pripadnost etničkoj grupi ili religiji, različita kultura, jezik, boja kože, socio-ekonomski status i dr.

Pored navedenih grupa djece spominju se još i djeca koja su žrtve nasilja, djeca bez jednog ili oba roditelja, djeca čiji su se roditelji odali raznim drogama, djeca sa specifičnim razvojnim poremećajima, psihozama razvojnog doba, poremećajima raspoloženja (afektivni poremećaji), razvojnim disharmonijama, poremećajima (teškoća) prilagođavanja, zlostavljanje i zanemarivanje djece, zlostreba supstancija, suicidnost u razvojnom periodu, poremećaji ishrane, poremećaji spavanja, internacionalne klasifikacije epileptičnih napada, ali i talentovana i nadarena djeca, djeca sa specifičnim potrebama u razvoju, djeca povratnici, djeca iz nepotpunih porodica i djeca iz manjinskih grupa" (Hatibović i Salihović, 2004; prema Strategiji za modernizaciju obrazovanja u BiH, 2002).

Inkluzija uvažava učenike sa smetnjama u razvoju kao ravnopravne učesnike obrazovnog sistema. Ovaj termin ne podrazumijeva jednakost svih već teži stvaranju novih ideja.

## ULOGA UČITELJA, NASTAVNIKA, KAO PROFESIONALNOG VASPITAČA

Kod nas je uobičajena praksa da se vaspitači učenika razredne nastave nazivaju učiteljima, u predmetnoj nastavi u osnovnoj školi nastavnicima, ponekad i

profesorima, a u srednjoj školi profesorima. U novije vrijeme prevladava opšti naziv učitelj za sve vaspitače u osnovnoj školi. Obzirom da savremena škola traži sve više inventivne, kreativne i odgovorne stručnjake to se mijenja i uloga učitelja-nastavnika.

Uloge savremenog učitelja su:

- poučavanje učenika u svrhu razvoja sposobnosti, vještina i stjecanja znanja (obrazovanje polaznika učenika); uloga obrazovanja. Poučavanje učenika u svrhu stvaranja stavova i navika, promjene vrijednosti ili usvajanja, (odgajanje polaznika, učenika), uloga vaspitača.
- učestvovanje u procesima odgoja i obrazovanja, razvoja škole, odnosno u razvoju procesa zajedno sa ostalim članovima obrazovne organizacije, stručnjacima iz razvojnih službi, inspektorima, savjetnicima i razvojna uloga (Ajanović i Stevanović, 1998).

Zadaci koji se postavljaju pred savremenog nastavnika su brojni. Ti zadaci su:

- novi nastavni sadržaj,
- nove nastavne strategije (oblici, metode, sredstva),
- nova uloga učenika,
- osposobljavanje učenika za permanentno obrazovanje,
- korištenje raznovrsnih izvora znanja.

Iz navedenih zadataka proizilaze i uloge nastavnika koje su determinizirane, pa je učitelj-nastavnik sve više:

- organizator,
- koordinator,
- analitičar svog i učenikovog rada,
- tražitelj i davatelj informacija,
- kreator stvaralačkog izražavanja učenika,
- istraživač i inicijator,
- racionalizator,
- onaj koji grupu orijentiše i ukazuje na pravce daljeg kretanja,
- programer,
- mentor' (Ajanović i Stevanović, 1998).

Novu ulogu učitelja u novim uslovima naglašava i Biondić (1993). Naime, učitelj „više nije jedini koji zna znanje i pređe gradivo, njegova je uloga da organizuje, podržava, evaluira i podstiče kod djece različite procese učenja, te, kada je to potrebno, djeluje kompenzacijski u edukacijskom procesu“.

Odgovarajući na pitanje kakav bi trebao biti savremeni (emancipacijski) vaspitač, polazi se od njegovih pretpostavljenih vještina i zahtjeva.

U vezi s tim navodimo pet „pedagoških zakona“ i pet učiteljskih kompetencija.

Ti zakoni i kompetencije su:

1. Vaspitač će biti uspješniji ako uspije dublje i svestranije spoznati strukturu i funkciju vaspitanika,
2. Vaspitač će biti uspješniji ako prihvata progresivne i ljudske ideale i ciljeve, ako oslobađa radne i stvaralačke mogućnosti svih učenika,

3. Vaspitač će biti uspješniji što više uspije ovladati multimedijском i totalnom komunikacijom u odgojnom procesu,
4. Vaspitač će biti uspješniji ako organizuje odgojni proces u komunikacijski primjerenim zajednicama i
5. Vaspitač će biti uspješniji ako temeljitije savlada i primijeni složen evaluacijski postupak koji mu omogućuje da svakog trenutka zna gdje jest i šta mu valja činiti (Biondić, 1993).

Prema tome što to nastavnici trebaju znati da bi podučavali sve učenike prema novim standardima navodimo:

1. Nastavnici trebaju shvatiti sadržaj predmeta na takav način što bi im omogućilo da ga organizuju da učenici mogu stvarati korisne kognitivne mape tokom učenja,
2. Shvatanje sadržaja predmeta omogućava postavljanje osnove za upoznavanje pedagoških činjenica na navedeni način, što pruža sposobnost prezentacije određenih ideja nastavnicima kako bi bile pristupačne drugima,
3. Opisivanje izjava i osmišljavanje produktivnih iskustava za učenike i ponašanja učenika zahtijeva znanje o razvoju - ponašanje i mišljenje adolescenata i djece, što oni pokušavaju dostići, što oni već znaju i najčešće poteškoće određenog uzrasta u čemu oni pronalaze interesovanje,
4. Podučavanje zahtijeva razumijevanje razlika koje mogu biti vezane za školovanje, kulturu, zajednicu, jezik, pol, porodicu, prethodne ili neke druge faktore koji uslovljavaju iskustva ljudi a isto tako razlike se mogu javiti zbog preferiranih stilova učenja, razvojnog nivoa inteligencije, ili specifičnih teškoća učenja,
5. Prethodna svaka daje dobru osnovu za formiranje pedagoškog saznanja učenika koji raste kako nastavnik otkriva na koji način određeni učenici misle i zaključuju, u čemu imaju problem na koji način najbolje uče, i šta ih motiviše,
6. Potrebno je da uoče nastavnici važnost razumijevanja motivacije kao kritičan trenutak podučavanja,
7. Potrebno je da nastavnici posjeduju određene vrste znanja o učenju,
8. Potrebno je da nastavnici budu osposobljeni za korištenje širokog aspekta i formiranje tehnika vrednovanja, evaluacije učeničkih stilova učenja tako i ocjenjivanja kako učeničkog znanja,
9. Navedeno takođe zahtijeva adekvatno upravljanje strategijama podučavanja prema različitim svrshishodnim naglašenim ciljevima učenja i različitim stilovima učenja,
10. Potrebno je da nastavnici poznaju resurse kurikulumu i tehnologije,
11. Potrebno je da nastavnici imaju znanja o saradnji, sa roditeljima i drugim nastavnicima i među učenicima. I na kraju potrebno je osposobiti nastavnike za promišljanje i analizu o sopstvenom djelovanju, kako bi se mogli vrednovati efekti podučavanja i prečešljati unaprijed instrukcije.

Prema Pašalić – Kreso (2003) prednosti inkluzije su:

- Inkluzija u obrazovanju povećava učešće učenika a umanjuje njihovu isključenost iz kurikuluma, školske kulture i odgovarajuće lokalne zajednice,
- Inkluzija podrazumijeva restrukturiranje kulturne politike i prakse u školama tako da oni odgovaraju učeničkoj raznovrsnosti u njihovim ustanovama,
- Inkluzija se brine za učešće i učenje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo one s poteškoćama ili one koji su kategorizirani kao učenici s posebnim potrebama,
- Inkluzija nastoji da poveća kvalitet škole ne samo za učenike - nego i za sve zaposlene,
- U nastojanju da se prevaziđu prepreke koje ometaju pristup i učešće određenih učenika moguće je utvrditi različite propuste u nastojanju škole da generalno udovolji raznovrsnosti,
- Svi učenici imaju pravo na obrazovanje u blizini svog doma,
- Raznovrsnost nije problem koji treba prevazilaziti, već dragocjen resurs koji podržava princip - obrazovanje za sve,
- Inkluzija nastoji da podstiče i razvija obostrane odnose između škole i lokalne zajednice,
- Inkluzija u obrazovanju je samo jedan aspekt inkluzije u društvu (Pašalić – Kreso, 2003).

### INTEGRATIVNI UČITELJ

S obzirom na to da je u našoj sredini sve više na snazi i u praksi školovanje djece sa poteškoćama u razvoju u integrativnim uslovima potrebno je razmotriti ulogu i zadatke integrativnog učitelja. Tako J. Q. Affleck i dr. (1973; prema Biondiću, 1993) navode da redovni učitelji u integriranim odgojnim uslovima trebaju imati sljedeće kompetencije:

1. da može raditi kao član ekipe,
2. da je osposobljen za individualnu i skupnu primjenu dijagnostičkih testova,
3. da može primjenjivati različite programske intervencije i dodatne postupke za postignuća specifičnih ciljeva,
4. da je osposobljen za primjenu različitih postupaka evaluacije učenikovih napredovanja.

Uspjeh u radu učitelja sa djecom sa teškoćama u razvoju zavisi i od osobina samog učitelja, nastavnika.

Suzić (1995) je istraživao kako osobine nastavnika, učitelja, determinizuju doživljaj učenika određenog nastavnog predmeta i nastave. Istraživanje je pokazalo da je odnos učenika prema određenom nastavnom predmetu u tijesnoj vezi sa osobinama nastavnika, učitelja.

Prema mišljenju A. J. Lewisa (1974) smatra da uspjeh djece sa teškoćama u razvoju u redovnoj školi zavisi od načina i vremena školovanja učitelja (Biondić, 1993).

S tim u vezi on navodi da učitelji tokom obrazovanja trebaju da:

1. steknu sposobnosti i znanja koja su im potrebna, da bi mogli provoditi individualiziranu nastavu za svu djecu,

2. prodube znanja o djeci s hendikepom, što im daje mogućnost da mogu dijagnosticirati potrebe učenja i provoditi primjerene poboljšane mjere i postupke,
3. razviju svoje stajalište prema djeci s hendikepom, koje im omogućuje da svoje zadatke mogu postaviti s osjećanjem stručnosti umjesto sažalnog dobročinitelja (Biondić, 1993).

O obrazovanju učitelja se navode preporuke Mije Cindrića koji daje preporuke za daljnji razvoj hrvatskog učiteljstva a koje su primjenjive i na Bosnu i Hercegovinu. Te preporuke su:

1. Početno obrazovanje učitelja moralo bi se zasnivati na širokom kvalitetnom opštem obrazovanju. Ono bi dalo učiteljima intelektualne temelje potrebne za suočavanje sa izazovima budućeg vremena te za odabir onoga što je bitno iz mnoštva dostupnih informacija. Naglasak bi trebao biti na razvoju sposobnosti komuniciranja, -prilagodljivosti, kreativnosti, samouvjerenosti i izražajnosti kao važnima za upravljanje razredom, razvoju sposobnosti i smisla da timski radi, komuniciranju s roditeljima, didaktičkom oblikovanju i pripremi nastave.
2. Izbor učitelja mora biti kompatibilan zahtjevima koji se postavljaju pred školstvo.
3. Važno je u studijski program interpolirati sadržaje koji se odnose na interkulturalno obrazovanje.
4. Obrazovna praksa u početnom obrazovanju bi trebala osigurati učitelju lagani prijelaz iz njegovog početnog (dodiplomskog) obrazovanja u stvarni obrazovni sistem.
5. Studentima bi valjalo omogućiti uvid u rezultate znanstvenih istraživanja iz područja školskog rada, upravljanja, međukulturalnog razumijevanja, ljudskih prava, građanskih prava, evropske globalne svijesti, zdravlja i sigurnosti.
6. U toku studija treba povećati opseg pedagoške prakse studenata i uspostaviti stalnu povezanost studenata s određenim mentorom u školi.
7. Mentore valja stalno stručno usavršavati po posebnom programu (skladno njihovoj ulozi).
8. Početno i stalno obrazovanje treba shvatiti kao nedjeljiv proces. Stalno stručno usavršavanje valja, na temelju praćenja i vrednovanja samoobrazovanja učitelja, usklađivati s potrebama učitelja i učenika te prioriteta prosvjetnih vlasti.
9. Učitelja bi trebalo osposobiti za samovrjednovanje (ocjenjivanje) svojih profesionalnih uspjeha, kako bi spoznao osobne nedostatke i ispravio ih preko različitih oblika stručnog usavršavanja.
10. Treba stalno pratiti, vrednovati i unapređivati stručno usavršavanje učitelja.
11. Nastojati se uklopiti u međunarodnu razmjenu učitelja i studenata.
12. Svaki učitelj u toku nastavnog rada mora stvoriti klimu visokih očekivanja (Zečić i Jeina, 2006).

Ovo podrazumijeva da bi trebalo načiniti tekst u skladu sa politikom obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini.

Redovni učitelji u integriranim uslovima sve više preuzimaju zadatke dosadašnjih specijalnih škola, odnosno specijalnih učitelja (pedagoga). Svi učitelji bi zbog toga tokom obrazovanja trebali biti osposobljeni za prepoznavanje teškoća u razvoju i da znaju adekvatno djelovati na njihovom sprječavanju. Redovni učitelji u integriranim uslovima sve više preuzimaju zadatke dosadašnjih specijalnih škola, odnosno specijalnih učitelja (pedagoga). Svi učitelji bi zbog toga tokom obrazovanja trebali biti osposobljeni za prepoznavanje teškoća u razvoju i da znaju adekvatno djelovati na njihovom sprječavanju.

Prema Biondiću (1993) takvo osposobljavanje učitelja može se provesti na različite načine:

- tokom redovnog osposobljavanja, tako da se u taj program uvrste specifični specijalno - pedagoški sadržaji (koji iznose da 1/10 od sveukupnog programa);
- stjecanjem dodatnih specijalno-pedagoških kvalifikacija nakon dodiplomskog obrazovanja;
- tijekom permanentnog osposobljavanja i usavršavanja iz specijalno-pedagoške tematike.

Ti bi programi trebali imati težište na sljedećim specijalno-pedagoškim zadacima da učitelji:

- mogu prepoznati odstupanja na polju kognicije, ponašanja, govora i psihomotorike, uključujući psihološka i sociološka pitanja;
- prihvate pedagoške mjere za učenike s hendikepom, uključujući diferencirajuće i individualizirajuće preventivne mjere,
- više doznaju o radu ustanova za pedagoško napredovanje djece s hendikepom na predškolskom, osnovnoškolskom i izvanškolskom polju,
- budu osposobljeni za provedbu preventivnih mjera i postupaka kod djece s hendikepom,
- steknu mogućnost da hospitalizuju i praktično rade u izvanškolskim aktivnostima.

Među važnije integrativno – pedagoške kompetencije savremenog učitelja ubrajamo:

- komunikativno - kooperativnu djelatnu kompetenciju,
- dijagnostičku kompetenciju u unapređivačkoj procesnoj dijagnostici,
- sposobnosti i spremnost za permanentno učenje,
- stručnu kompetenciju za unutarnju diferencijaciju sa stajališta psihologije učenja i razvojne psihologije,
- sposobnost za pribavljanje informacija i njihovo pretvaranje u pedagoško djelovanje,
- fleksibilnost kod promijenjenih uslova prakse,
- kompetencije za planiranje i organizaciju,
- bezpredrasudni stav naspram hendikepirane i nehendikepirane djece,
- sposobnost za diferenciranu percepciju u reguliranje grupnih i interakcijskih procesa (Sunko i Lujan, 2011).



## UČITELJ - SPECIJALISTA

Savremena tehnologija i sve razvijene bio-psiho-socio-kulturne potrebe vaspitanika sve više nameću potrebu za stručnjacima specijalističkog obrazovanja. Oni bi pružali pomoć učenicima (savjetima, terapijom i dr.) i opštim specijalistima u rješavanju sve složenijih obrazovnih pitanja.

Prema sadašnjem stepenu razvoja i tehnologije, ti bi se učitelji mogli specijalizirati za: obrazovnu tehnologiju (posebnu izradu softvera, pojedinačne (određene) metodike, rad u slobodnom vremenu (rekreacija i animacija), obrazovanje učenika s posebnim potrebama (nadarenima i hendikepiranima) itd. (Biondić, 1993).

U svijetu je sve veća potreba za „učiteljima-specijalistima“ koji bi se osposobljavali za obrazovanje učenika sa posebnim potrebama na višem stepenu. S obzirom na uslove integriranog školovanja mijenja se i uloga specijalnih učitelja (pedagoga). „On nije više vezan samo za specijalne škole, već je (zajedno s „integriranim učiteljem“) odgovoran za obrazovanje sve djece koja trebaju potporu, poseban napredak nezavisno o tome da li se radi o stalnim ili privremenim mjerama. Sveukupan rad specijalnih pedagoga mora biti usko povezan s radom učitelja redovne škole“ (Biondić, 1993, str. 112).

Uloga specijalnog pedagoga jako je važna u opservaciji učenika s teškoćama u razvoju u funkciji kvalitetne (adekvatne dijagnostike). „Opservacija nije samo klasična metoda posmatranja, već uključuje primjenu različitih metoda i sredstava s ciljem upoznavanja učenika s teškoćama u razvoju, odnosno s poremećajima u ponašanju njegovih skrivenih mogućnosti, sposobnosti ograničenja, sa svrhom odabira najprimjerenijeg oblika školovanja, odnosno izrade primjerenog programa školovanja i rehabilitacije“ (Suzić, 2008).

Škola u kojoj se ostvaruje opservacija dužna je izraditi program opservacije. Program izrađuje stručni tim koga čine (učitelj, nastavnik, defektolog, pedagog, psiholog, doktor i predstavnik Komisije koja je dijete uputila na opservaciju).

Koordinator stručnog tima u osnovnoj školi redovno je defektolog ili pedagog, zavisi koga imenuje stručni tim.

Zadatak defektologa u radu stručnog tima je da:

- od organa uprave ovlaštenoga za poslove školstva i opštinskog organa uprave ovlaštenog za poslove zdravstva, odnosno organa uprave ovlaštenog za poslove školstva... preuzima obrazac za sprovođenje opservacije djece sa teškoćama u razvoju i otvara dokumentacijski dosije za pojedino dijete,
- brine o stalnom obavljanju zadatka članova stručnog tima za opservaciju učenika s teškoćama u razvoju pri određivanju primjerenog oblika vaspitanja i obrazovanja,
- prema porebi vodi sastanke stručnog tima za opservaciju,
- brine o osiguranju specifičnih sredstava i pomagala i dr.,
- saraduje sa stručnim timovima i službama koje su određenim postupcima prethodno obrađivale

dijete s teškoćama u razvoju, brine o primjerenom sprovođenju zdravstvenih pregleda,

- ispunjava i vodi popis praćenja djeteta na opservaciji,
- brine o izradi kvalitetnog i postupnog izvješća o ostvarivanju programa opservacije,
- u zajedništvu s drugim članovima stručnog tima izrađuje temeljito stručno mišljenje i obrazloženi prijedlog oblika i obrazovanja djeteta,
- brine da se izvještaji o praćenju zdravstvenog stanja, stručno mišljenje i obrazloženi predlog pravedno dostave Komisiji za utvrđivanje djetetova psihofizičkog stanja, koja je dijete uputila na opservaciju,
- vodi cjelokupnu dokumentaciju i popis o ostvarivanju programa opservacije u odnosu prema oblicima, načinu sprovođenja, vremenu trajanja i postignutim rezultatima opservacije“ (Mustać i Vicić, 1996).

Isti autori navode i sledeće zadatke defektologa kao koordinatora stručnog tima:

- upoznaje dijete i njegove roditelje;
- proučava i temeljito upoznaje dokumentaciju o djetetu,
- upoznaje roditelje s ciljem i zadacima pedagoške i zdravstvene opservacije, s metodama i sredstvima rada za što uspješniji razvoj njihova djeteta i pripremanja za primjereni oblik školovanja,
- u zajedništvu s učiteljem, pedagogom i psihologom škole izrađuje program opservacije djeteta,
- tokom promatranja daje stručnu pomoć djetetu, učitelju i djetetovim roditeljima i o tome pravi zabilješke,
- na sastancima stručnog tima iznosi teškoće opservacije i savetujući se s drugim stručnjacima dogovara metode i oblike rada kojima će se postići bolji rezultati opservacije,
- sudeluje u stvaranju zajedničkoga stručnog mišljenja s predlogom za najprimjereniji oblik vaspitanja i obrazovanja.

Deutscher Bildungsrat (1973; prema Biondić, 1993) od specijalnih pedagoga zahtijeva da:

- „individualno podupiru djecu s hendikepom u nastavi redovnih razreda,
- osiguraju primjeren raspored sjedenja u redovnom razredu, kako bi se mogli kompenzovati vizualni i akustični poremećaji,
- zajedno s razrednim, razvijaju dodatne programe u nastavi (u kojoj je potreban dodatni napredak) za učenike s hendikepom,
- upućuju djecu s hendikepom kako će rukovati specifičnim sredstvima i pomagala (elektropisaći strojevi, pismo za slijepe, kasete-rekorderi),
- pomažu i savjetuju razredne u primjeni specifičnih materijala i medija,
- opskrbljuju djecu s hendikepom materijalom koji se ne može dobiti na tržištu (npr. tekstovi za pismo slijepih, tonske vrpce i dr.), eventualno uz potporu dobrovoljnih pomagača (npr. roditelja),

- osiguraju savjetovanje razrednog i predmetnog učitelja o fizičkoj i psihičkoj opterećenosti djece s hendikepom“.

Nivoi angažmana specijalnih učitelja u odgoju djece s hendikepom koje navode Tumbull i JSchulz (1979; prema Biondiću, 1993) su:

- specijalni pedagozi ostvaruju dodatne programe u individualnom radu s djecom ili malom skupinom u okviru dijela školskog vremena svaki dan ili prema nedeljnom rasporedu (resource teacher),
- mobilno-patronažni specijalni pedagozi imaju sličnu ulogu kao i ovi spomenuti, ali zbog manjeg broja djece s hendikepom u jednoj školi, oni su zaduženi za više škola i putuju od jedne do druge (peripatetic teacher),
- specijalni pedagozi rade u specijalnim razredima s učenicima koji se iz različitih razloga ne mogu uključiti u redovne razrede (special teacher).
- specijalni pedagozi savjetnici pružaju pomoć i informacije redovnim učiteljima, takvi specijalni pedagozi obično su završili postdiplomske studije (consulting teacher).

Važno je da obrazovanje opštih specijalista (učitelja) i specijalističkih učitelja (pedagoga) bude takvo da oni odgovore zahtjevima što ih pred njih postavlja savremena škola u današnjem vremenu.

## ZAKLJUČAK

U novije vrijeme prevladava opšti naziv učitelj za sve nastavnike u osnovnoj školi. Obzirom da savremena škola traži sve više inventivne, kreativne i odgovorne stručnjake to se mijenja i uloga učitelja-nastavnika. Pred savremenog učitelja-nastavnika postavljaju se brojni zadaci.

Budući da je u našoj sredini sve više na snazi i u praksi školovanje djece sa teškoćama u razvoju u integrativnim uslovima potrebno je razmotriti ulogu i zadatke integrativnog učitelja.

Redovni učitelji u integrisanim uslovima trebaju imati sljedeće kompetencije:

- da može raditi kao član ekipe,
- da je osposobljen za individualnu i grupnu primjenu dijagnostičkih testova,
- da ne može primjenjivati različite programske intervencije i dodatne postupke za postignuća specifičnih ciljeva,
- da je osposobljen za primjenu različitih postupaka evaluacija učenikova napredovanja.

Savremena tehnologija i sve razvijenije bio-psiho-socio-kulturne potrebe vspitanika sve više nameću

potrebu za stručnjacima specijalnog odgoja. Oni bi pružali pomoć učenicima (savjetima, terapijom i dr.) i opštim specijalistima u rješavanju sve složenijih odgojnih pitanja.

Uloga specijalnog učitelja (pedagoga) mijenja se s obzirom na uslove integriranog školovanja. Rad specijalnog pedagoga usko je povezan sa radom učitelja redovne škole. Uloga defektologa u osnovnoj školi značajna je u radu stručnog tima i opservaciji učenika.

Važno je da obrazovanje opštih specijalista (učitelja) i specijalističkih učitelja (pedagoga) bude takvo da oni odgovore zahtjevima što ih pred njih postavlja savremena škola u današnjem vremenu.

## LITERATURA

- Ajanović, Dž. i Stevanović M. (1998). *Školska pedagogija*. Sarajevo: Prosvjetni list.
- Biondić, I. (1998). *Integrativna pedagogija*. Zagreb: Školske novine.
- Dautović, N (2009). Modeli rada u inkluzivnoj praksi. *Naša škola-časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 49, 113-130.
- Dmitrović, P. (2006). *Osnovi pedagogije*. Bijeljina: Pedagoški fakultet u Bijeljini.
- Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 2–24). Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Salihović, N., Hatibović, Ć. i Junuzovic, L.(2004). Povezanost jezičkih sposobnosti sa uspjehom u učenje (prikaz slučaja).Tuzla.
- Sunko, E. i Lujan, M. (2011). Inkluzija učenika s hiperaktivnosti i poremećajem pažnje u nižim razredima osnovne škole. U: *M. Vantić Tanjić (ur.), Tematski zbornik sa druge međunarodne naučne konferencije Unapređenje kvalitete života djece i mladih* (str. 335-346). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih u Tuzli i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi* (4. izdanje). Banja Luka: TTCentar.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Vujaklija, M. (1980). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- Zečić, S. i Jeina, Z. (2006). *Nastavnik u inkluzivnom okruženju*. Fojnica: Štamparija Fojnica.

#### **INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Ibro Skenderović**

Internacionalni Univerzitet u Novi Pazar -Novi Pazar  
e-mail: ibro.skenderovic@os-mpecanin.edu.me

**Suada Aljković Kadrić**

Internacionalni Univerzitet u Novi Pazar -Novi Pazar  
e-mail: suada.a.kadric@hotmail.com

**Fatima Kriještora**

Internacionalni Univerzitet u Novi Pazar -Novi Pazar  
e-mail: fatimakarisik@yahoo.com

**Mustafa Fetić**

Internacionalni Univerzitet u Novi Pazar -Novi Pazar  
e-mail: mustafafetic@gmail.com



## Obrazovanje i društvena nejednakost

Elvira Islamović

**SAŽETAK:** Nejednakost predstavlja jedan od najvažnijih i najsloženijih problema savremenog društva. Odnos između obrazovanja i društvene jednakosti jedna je od središnjih tema sociologije obrazovanja. Rad je posvećen temi sociološke perspektive odnosa obrazovanja i društvene nejednakosti. Brojna istraživanja pokazuju da je obrazovanje povezano sa socijalnom nejednakošću. Drastičan porast društvenih nejednakosti u tranzicijskim uvjetima, problemi nezaposlenosti i siromaštva, te odlazak mladih obrazovanih ljudi iz Bosne i Hercegovine, potiču niz pitanja o uzrocima i posljedicama tih procesa. Iako obrazovanje osigurava individualnu dobrobit, razvoj svakog pojedinca, ali i napredak društva, sociološke analize pokazuju da obrazovanje ima ograničenu moć u smanjivanju društvenih nejednakosti. U radu se problematiziraju oblici nejednakosti i društvena isključenost s obzirom na različite faktore te zaključuje da su obrazovna postignuća i dalje snažno determinirana klasnim, etničkim i rodnim obilježjima. Osiguranje jednakih mogućnosti, borba protiv diskriminacije i socijalne isključenosti, pomoć ranjivim društvenim grupama i razvoj inkluzivne kulture, predstavljaju osnovu za smanjenje razlika, socijalno uključivanje i razvoj društva u cjelini.

**Ključne riječi:** *društvena nejednakost, obrazovanje, socijalna isključenost, jednakost šansi*

## Education and Social Inequality

**ABSTRACT:** Inequality is one of the most important and complex issues of modern society. The relationship between education and social equality is one of the central themes of the sociology of education. This paper analyses the sociological perspective of the relationship of education and social inequality. Numerous studies have shown that education is closely related to social inequality. A drastic increase in social inequalities in terms of transition, problems of unemployment and poverty as well as the exodus of young educated people from Bosnia and Herzegovina, raise a series of questions about the causes and consequences of these processes. Although education provides personal well-being, development of each individual, as well as the progress of society, sociological analyses show that education has limited power to reduce social inequalities. This paper discusses the forms of inequality and social exclusion due to various factors and concludes that educational achievements are still strongly determined by class, ethnic and gender characteristics. Ensuring equal opportunities, combating discrimination and social exclusion, helping vulnerable social groups and developing an inclusive culture, are the basis for reducing differences, for social inclusion and the development of society as a whole.

**Keywords:** *social inequality, education, social exclusion, equality of opportunities*

### UVOD

Obrazovne ustanove tokom povijesti iskazivale su ekskluzivnost i diskriminaciju, birajući kome će omogućiti stjecanje znanja. Školovanje je bilo omogućeno odabranim pripadnicima zajednice, prvenstveno muškarcima, bogatim i privilegiranim društvenim slojevima. Do polovine 19. stoljeća škole su isključivale siromašne članove društva, žene, obojene, bolesne i osobe sa invaliditetom. Industrijalizacija i potreba za obrazovanom radnom snagom, potaknula je masovno obrazovanje čime je omogućena demokratizacija obrazovanja i povećanje obuhvata djece dorasle za školu iz deprivilegiranih društvenih skupina. Distribucija društvenih, ekonomskih i kulturnih dobara u društvu je uglavnom asimetrična. Nejednakost u društvu zasniva se na nejednakoj raspodjeli vrijednih resursa različitim kategorijama pojedinaca, među kojima su najvažnije klasne, etničke i rodne kategorije. Pod pojmom društvena stratifikacija

obično se misli na postojanje strukturalnih nejednakosti između grupa u društvu, u pogledu njihovog pristupa materijalnim ili simboličnim nagradama.<sup>1</sup> Socijalna

<sup>1</sup> Društvena stratifikacija je samo jedan oblik društvene nejednakosti koji se izražava u rangiranju društvenih slojeva, zavisno od materijalnog bogatstva, moći i ugleda koje njihovi pripadnici imaju. Stratifikacijski sistemi mogu se temeljiti na različitim društvenim karakteristikama, npr. društvenoj klasi, rasi, porijeku, rodu ili dobi. Te se karakteristike mogu odnositi na obilježja koja su povezana sa prestižem (društvenim ugledom), statusom ili ekonomskim obilježjima koja upućuju na klasu. U savremenim društvima akcenat se stavlja na ekonomske karakteristike. Međutim i druga obilježja poput etničke pripadnosti ili roda, čine osnov stratifikacijskog društvenog pozicioniranja.

stratifikacija utječe na podjelu obrazovnih mogućnosti, na sličan način kao i na podjelu bogatstva, moći i prestiža u društvu. Nejednakosti u obrazovanju, za posljedice imaju nejednakosti u „životnim šansama“ i izgledima pojedinca za stjecanje dijela društvenih, ekonomskih i kulturnih dobara. U idealnim uvjetima, obrazovanje bi trebalo biti sredstvo izjednačavanja ili barem približavanja društvenih položaja pojedinaca, odnosno sredstvo smanjivanja društvenih nejednakosti. Međutim, istraživanja pokazuju da na obrazovni uspjeh utječe društvena klasa kojoj učenikova porodica pripada. Socioekonomski status porodice pokazao se kao veoma važan faktor koji značajno utječe na mogućnost nastavka školovanja učenika. Pored ravnopravnosti u obrazovnim mogućnostima, uspjeh u školovanju je drugi značajan indikator socijalnog diferenciranja u procesu obrazovanja.

Obrazovanje ima visoku korelaciju sa socijalnom, profesionalnom i statusnom pozicijom pojedinca u društvu. Socijalna promocija putem obrazovanja u društvu se ostvaruje na razini pojedinca ili manjih socijalnih grupa. Ukoliko je društvena struktura zatvorenija prema promjenama, obrazovanje postaje značajnijim faktorom mobilnosti na mikro planu. Tokom 20. stoljeća mnogi teoretičari obrazovanja raspravljali su o ulozi obrazovanja u smanjenju društvenih nejednakosti. U duhu tradicionalnih humanističkih teorija naglašava se važnost sveopće socijalne jednakosti i mogućnosti obrazovanja za sve društvene grupe, naročito one marginalizirane, kao i očekivanja da obrazovanje doprinese poboljšanju i napretku društva, kvaliteti života i ispunjenja ličnih težnji pojedinca. Princip pravednosti u obrazovanju podrazumijeva da bi obrazovanje moralo biti jednako za sve. Postoji nekoliko teorijskih stajališta o obrazovanju u modernim društvima i implikacijama koje ono ima na nejednakost u društvu.

### JEDNAKOST OBRAZOVNIH ŠANSI

Jednakost šansi jedan je od najvažnijih oblika jednakosti u modernim društvima i obično se definira kao ostvarivanje približno istih početnih mogućnosti za sve pripadnike jednog društva, na osnovu individualnih sposobnosti i zasluga, bez vanjskih ograničenja. U kontekstu jednakosti šansi, posebno se razmatra uloga škole kao tzv. kanala društvene pokretljivosti u modernim društvima. Društvena pokretljivost (mobilnost) odnosi se na kretanje pojedinaca na različitim slojevima društvene hijerarhije i uglavnom se definira s obzirom na kategorije društvene klase ili zanimanja. Novija istraživanja društvene pokretljivosti uvode razliku između apsolutnih i relativnih stopa pokretljivosti. Apsolutne stope odnose se na postotak društveno pokretljivih ljudi iz neke od osnovnih kategorija. Stope relativne pokretljivosti pokazuju relativne šanse pojedinaca različitog klasnog porijekla za pristup različitim klasnim položajima. Uobičajeno je da se vertikalno društveno napredovanje putem školovanja ili profesionalnog obrazovanja i djelovanja smatra pokazateljem otvorenosti neke društvene strukture i jednakosti šansi. Ukoliko je dostupnost obrazovnih institucija šira, a udio individualnih napora i sposobnosti u vertikalnom socijalnom napredovanju veći, utoliko je društvo otvorenije i može se očekivati da će se ono brže razvijati. I obrnuto, ukoliko je dostupnost obrazovnih

institucija manja, a utjecaj pripisanog socijalnog statusa na vertikalno društveno napredovanje veći, utoliko je društvena struktura zatvorenija, a društvo će se vjerovatno sporije razvijati (Mimica i Bogdanović, 2007). Obrazovno postignuće stiže se individualnim radom i uspjehom u savladavanju određenih zadataka. U tom smislu, škola bi trebala biti jedan od najvažnijih i najobjektivnijih mehanizama sticanja i raspodjele društvenih uloga i položaja. Međutim, u praksi se taj ideal teško ostvaruje. Razlozi tome nalaze se, s jedne strane u društvu, a s druge u školi. Iz prve grupe činilaca najvažniji su oni koji potiču iz temeljnih obilježja zatečene društvene strukture, prije svega, zato što povoljniji društveni status roditelja stvara i povoljnije uvjete za školovanje i dalje napredovanje djece; i drugo, povoljniji društveni status roditelja stvara i povoljnije uvjete za školovanje i dalje napredovanje djece. S druge strane, povoljniji društveni status roditelja omogućava da se mnogo lakše podnesu posljedice eventualnog neuspjeha u školovanju i kasnijoj profesionalnoj djelatnosti. Sociologinja Julia Evetts (1986) ističe kako je jedna od najvažnijih društvenih zadaća obrazovanja da svakom djetetu, bez obzira na irelevantne faktore, kao što su klasa, dohodak, religija, rasa ili rani hendikepi – pruži jednake šanse da ostvari svoje urođene sposobnosti. Evetts (1986) smatra kako jednakost u obrazovanju može imati tri značenja.

1. Jednakost šansi koja podrazumijeva da svaki pojedinac ima jednak pristup obrazovnim resursima, da svatko ima jednako pravo na školovanje, a škola će obaviti selekciju prema sposobnostima.
2. Drugo shvaćanje pojma jednakosti u obrazovanju odnosi se na činjenicu da nemaju svi ljudi jednake sposobnosti. Ako učenike grupiramo prema (intelektualnim) sposobnostima, svakoj grupi možemo ponuditi nastavni program koji učenici mogu svladati, te na taj način dobivamo *jednakost u obrazovnim rezultatima*.
3. Treće shvaćanje jednakosti J. Evetts naziva *pozitivnom diskriminacijom*. To znači pridavanje posebne pažnje onim učenicima koji su – zbog toga što su odrasli u nižim društvenim slojevima – lišeni vještina i znanja koje škola visoko vrednuje. Njima treba omogućiti nadoknadu tih manjkavosti. Takav se pristup ponekad naziva *kompensacijskim obrazovanjem*. Na taj se način nadarenoj djeci želi omogućiti da nadoknade manjkavosti koje su posljedica njihovog socijalnog porijekla. Kompenzacijsko obrazovanje treba da poboljša nepovoljan položaj ili barem smanji razlike u postignućima siromašne djece u odnosu na djecu sa povoljnijim društvenim položajem (Evetts, 1986, str. 73).

Prema funkcionalističkoj teorijskoj perspektivi, obrazovanje već ispunjava sve zahtjeve i očekivanja koja se od njega traže. Talcott Parsons je tvrdio da su sistemi stratifikacije izvedeni iz zajedničkih vrijednosti. Prema Parsonsu "stratifikacija, u svom vrijednosnom aspektu, jest rangiranje jedinica u društvenom sistemu u skladu sa zajedničkim sistemom vrijednosti." Parsons tvrdi kako je za učinkovito funkcioniranje društva, važan vrijednosni konsenzus. U američkom društvu škole promoviraju dvije ključne vrijednosti: 1)

vrijednost postignuća i 2) vrijednost postignuća šansi. Pojedince se stavlja u isti položaj u školi omogućujući im da se pod jednakim uvjetima takmiče u obrazovnom postignuću. Funkcionalisti smatraju da te vrijednosti imaju veliku ulogu u funkcioniranju društva, posebno u razvijenom industrijskom društvu gdje se radna snaga nagrađuje u skladu sa postignutim uspjehom i gdje će se smatrati da je sistem ispravan i pravedan jer se status postiže u okolnostima u kojima svi imaju jednake šanse. Funkcionalistička teorijska stajališta tvrde da su industrijska društva meritokratska i da pružaju istinsku jednakost šansi. U meritokraciji se društveni položaj u profesionalnoj strukturi zauzima na osnovu individualnih zasluga i rezultata definiranih predstvom univerzalnih kriterija postignuća, a ne pripisanih kriterija kao što su dob, spol i naslijeđena dobra. Ideologija tzv. američkog načina života ili 'američkog sna', prema kojoj svako može uspjeti u životu onoliko koliko je sposoban i koliko se trudi, izražava upravo meritokratski ideal. Kao jedno od načela socijalne ili distributivne pravde, meritokratski princip označava zahtjev da se koristi i obaveze proizišli kao rezultat društvene saradnje raspodjeljuju među pojedincima shodno njihovim zaslugama. Princip meritokracije nije univerzalno prihvaćen. Meritokratski princip suočava se sa poteškoćom osiguravanja objektivnog mjerenja koje bi omogućilo prepoznavanje sposobnosti neovisno o naslijeđenim prednostima. Funkcionalisti Davis i Moore (1945) nastojali su objasniti univerzalnu nužnost koja izaziva stratifikaciju u svakom društvenom sistemu. Oni smatraju kako svi društveni sistemi imaju zajedničke određene funkcionalne preduvjete koji moraju biti zadovoljeni ukoliko sistem želi opstati i učinkovito funkcionirati. Jedan od takvih funkcionalnih preduvjeta je i učinkovita dodjela uloga, što znači da: 1) sve uloge moraju biti popunjene, 2) moraju biti popunjene onima koji su najспособniji izvesti ih, 3) za to se mora proći nužno školovanje, 4) uloge se moraju obavljati savjesno. Društvena stratifikacija je mehanizam koji osigurava da se najспособniji pripadnici društva rasporede na one položaje koji su za društvo najfunkcionalniji. Obrazovni sistem je sredstvo kojim se raspodjeljuju uloge.

### PRIVID JEDNAKOSTI OBRAZOVNIH ŠANSI

Kritičar teorije Davisa i Moorea, Melvin Tumin zaključio je da stratifikacija, po svojoj naravi, ne može nikad odgovarajuće obavljati funkcije koje su joj Davis i Moore pripisali. On je tvrdio da oni koji su rođeni u nižim slojevima nikad ne mogu imati iste mogućnosti za realizaciju vlastitih talenata kao što imaju oni rođeni u višim slojevima (Haralambos i Holborn, 2002, str. 29). Davisu i Mooreu zamjera se pored ostalog i da:

1. Akademske svjedodžbe i nagrade u zanimanju nisu u naročito tijesnoj vezi. Prihodi su vrlo labavo povezani sa školskim uspjehom
2. Vrlo je upitna pretpostavka da školski sistem ocjenjuje polaznike prema sposobnostima. Često se pokazuje da inteligencija vrlo malo utječe na uspjeh u obrazovanju.
3. Mnogi dokazi upućuju na to da utjecaj društvene stratifikacije uglavnom sprječava školski sistem da uspješno ocjenjuje pojedince prema

sposobnostima (Haralambos i Holborn, 2002, str. 780).

Sociolozi su bili zaokupljeni pitanjem nejednakih mogućnosti obrazovanja, posebno u odnosu prema klasnoj pripadnosti. Za razliku od funkcionista koji smatraju da stratifikacija integrira društvo, teoretičari marksističke orijentacije smatraju da stratifikacija razdvaja društvo na dvije glavne društvene grupe: vladajuću i potčinjenu klasu. Ne slažu se sa funkcionistima da obrazovanje pruža istinsku jednakost šansi. Budući da je obrazovanje ključni element socijalne mobilnosti, postoji visok stupanj korelacije između stepena obrazovanja i socijalnih položaja. Socijaldemokratske teorije istakle su osnovne slabosti i nedostake postojećih obrazovnih sistema, kako bi ispunila očekivanja da ispravljanjem određenih nedostataka, obrazovni sistemi mogu pomoći pojedincima da razviju svoje potencijale, smanje nejednakost šansi i stvore pravednije društvo. Od 60-ih godina prošloga stoljeća, bila je raširena predodžba kako se ekonomska nejednakost može smanjiti tako da se u obrazovnom sistemu omogući veća jednakost šansi. Ove nade nisu se ostvarile, a kasnije marksističke teorije u sociologiji obrazovanja, dokazivale su da obrazovanje jednostavno ne može nadoknaditi nejednakosti koje postoje u društvu kao cjelini. Socijalna stratifikacija utječe na raspodjelu obrazovnih mogućnosti, jednako kao i na raspodjelu bogatstva, prestiža i moći. Na taj način, obrazovanje ne izjednačava, nego upravo služi kao sredstvo očuvanja i reprodukcije društvenih nejednakosti. Drugi teoretičari bavili su se sadržajima koji se prenose u procesu obrazovanja i koji na vrlo suptilan način dovode do diferencijacije. Francuski sociolog Pierre Bourdieu ispituje utjecaj habitusa u funkciji reprodukcije postojećeg društvenog poretka preko njegove sprege sa školskim sistemom, koji, usprkos proklamiranoj demokraciji "jednakih šansi", svojim prikrivenim mehanizmima selekcije i vrednovanja zapravo učvršćuje uspostavljene klasne razlike. Jednakost obrazovnih šansi moguća je samo u društvu bez društvene stratifikacije. Bourdieu polazi od toga da je glavni zadatak obrazovnog sistema *kulturna reprodukcija*, ne samo prenošenje kulture, nego prenošenje obrazovnih sadržaja vladajućih klasa. Ti obrazovni sadržaji predstavljaju kulturni kapital, tj. moguće ih je pretvoriti u imetak i moć. Privilegirani društveni slojevi unose u obrazovni proces simbolički kapital koji im omogućava bolje početne pozicije, stil života, samopouzdanje i navike neophodne za uspjeh. Obrazovna i kulturna reprodukcija odnosi se na načine na koje škole, zajedno sa drugim društvenim institucijama, pomažu u neprekidnom održavanju društvenih i ekonomskih nejednakosti iz generacije u generaciju. Reprodukcija kulture vladajućih klasa, prema tome, je osnovna funkcija školskog sistema. Tu nametnutu dominantnu kulturu Bourdieu, naziva *kulturni kapital*, odnosno, skup znanja i vještina koji djeca primaju u najranijoj dobi. Izraz kulturni kapital Bourdieu je prvi put upotrijebio u okviru kritike službene sociologije obrazovanja u djelu *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970) (Bourdieu i Passeron, 1970). Kako se taj kulturni kapital ne prenosi na djecu iz radničke klase, školski sistem ocjenjivanja, koji se čini neutralnim i objektivnim, zapravo legitimira

ekonomsku nejednakost između društvenih klasa pozivanjem na ideološki pojam prirodnih sposobnosti. U svojim kasnijim istraživanjima o sveučilištima i znanstvenicima Bourdieu razvija složeniju podjelu na *društveni kapital* (moć se osigurava preko članova porodice ili drugih društvenih mreža), *simbolički kapital* (kao što je ugled ili čast), *ekonomski kapital* (posjedovanje ekonomskih dobara kao što su imovina, dionice ili ulaganja), te, konačno, *kulturni kapital* (obrazovne kvalifikacije i istaknutost u svijetu umjetnosti i znanosti). Dio vladajuće klase čija moć proizilazi iz kulture (prije svega preko obrazovnih postignuća) uvijek će biti podređena dominantnoj ekonomskoj klasi i zbog toga Bourdieu njihov klasni položaj opisuje kao „dvosmislen“. Njihova postignuća i kulturne dispozicije odvajaju ih od radničke klase, ali ipak ne pripadaju u potpunosti dominantnoj ekonomskoj klasi (Abercrombie, Hill i Turner, 2008). Kulturni kapital nije ravnomjerno raspoređen u društvu. Djeca iz viših klasa dobivaju puno više, nego djeca iz nižih klasa, zbog toga što se od početka socijaliziraju u dominantnoj kulturi. Kulturni kapital preko sistema obrazovanja služi reprodukciji vladajuće klasne strukture društva. Nasljeđivanje društvenih položaja, i pripadnost povlaštenoj klasi, ne odvija se, dakle, samo posredstvom ekonomskog kapitala, nego i putem kulturnoga kapitala, a upravo obrazovanje u tome ima odlučujuću ulogu. U svemu tome Bourdieuova teorija prilično nalikuje onoj koju je u Britaniji razvio sociolingvisti B. Bernstein. On razlikuje dva tipa jezika (u britanskom društvu): jezik 'niže, radničke klase' i jezik 'srednje klase' (Bernstein, 1979). Djeca iz srednjih i viših slojeva poznaju oba jezička koda što im u školi pruža odlučujuću prednost jer se u njoj njeguje i prihvata samo drugi od ta dva (Flere, 1986, str. 113). Time on objašnjava ulogu škole u socijalnoj i kulturnoj reprodukciji klasne vladavine. Tokom velikih ekspanzija obrazovanja u posljednjim decenijama, došlo je do sukoba klasa u tom području, u kojem su prema Bourdieuu najviše uspjeha imala djeca koja nasljeđuju 'kulturni kapital', mada je došlo i do povezivanja i prelijevanja 'kulturnog i 'novčanog' kapitala. No, obrazovanje je djelovalo i kao kanal društvene pokretljivosti, iako je to posljednje po njegovom mišljenju sekundarno i marginalno u poređenju sa reproduktivnom funkcijom obrazovanja (Flere, 1986, str. 113). Bourdieu tvrdi da je glavna uloga obrazovnog sistema društvena funkcija eliminacije. Ta se funkcija sastoji u eliminaciji pripadnika radničke klase iz viših obrazovnih nivoa.

Bowles i Gintis smatraju kako obrazovanje posredstvom skrivenog nastavnog programa, ali i neizravno putem legitimacije nejednakosti koristi kapitalizmu. Oni smatraju kako kapitalistička društva nisu meritokratska, i kako se meritokracija ne može postići u okvirima kapitalističkog društva. Tvrde da je klasna pripadnost najvažniji faktor utjecaja na razinu postignuća. „Iluzorno je tvrditi da se svi mi takmičimo u ravnopravnim uvjetima. Djeca bogataša i moćnika uglavnom stječu visoke kvalifikacije i dobivaju dobro plaćene poslove bez obzira na svoje sposobnosti. A to obrazovni sistem prikriva svojim mitom o meritokraciji“ (Haralambos i Holborn, 2002). Privid meritokracije, koji se gaji u školama, vodi uvjerenju da je sistem raspodjele uloga pravedan, ispravan i pošten. Obrazovanje stvara mit da oni na vrhu zaslužuju moć i

povlastice koje imaju, da su svoj status postigli vlastitom zaslugom, a da oni na dnu za svoj položaj mogu okrivljivati samo sebe. Obrazovni sistem na taj način smanjuje nezadovoljstvo što ga obično donosi hijerarhija bogatstva, moći i prestiža" (Haralambos i Holborn, 2002, str. 789). Za francuskog sociologa Raymonda Boudona utjecaj stratifikacije na obrazovanje je neupitan, a odvija se posredstvom subkulturnih razlika među društvenim slojevima. Sekundarni utjecaj stratifikacije na nejednakosti u obrazovanju Boudon objašnjava pozicijskom teorijom, prema kojoj, obrazovno postignuće pojedinca ovisi o njegovom položaju u društvenoj strukturi (Boudon, 1974). Ispitivanje obrazovnih šansi i nejednakosti koje je proveo James Coleman poznato i kao "Colemanov izvještaj" ukazalo je na faktore koji utječu na nejednakosti u postignućima učenika. Coleman je na osnovu anketnog istraživanja na velikom uzorku i primjenom kvantitativnih metoda analize, izveo zaključak da je princip jednakosti obrazovnih šansi pogrešan, te je prije fikcija nego stvarnost (Mimica i Bogdanović, 2007). Do sličnih zaključaka došao je i Christopher Jencks u studiji *Nejednakost. Preispitivanje efekata porodice i školovanje u Americi* (Mimica i Bogdanović, 2007). On je konstatirao da su se škole podijelile klasno i rasno. U istraživanju je utvrđeno da porodično porijeklo ima veći ujecaj na rezultate koje pojedinac postiže u toku školovanja čak i od koeficijenta inteligencije.

Težnja za ostvarenje ideala jednakosti šansi, nailazi na brojne poteškoće. Sociološke analize pokazuju kako obrazovanje ima ograničenu moć da djeluje kao egalizirajući činoc u društvu.<sup>2</sup> Ni u jednom društvu do sada nije ni približno ostvareno željeno stanje da status pojedinca zavisi isključivo od njegovih individualnih sposobnosti, znanja i zalaganja. Ni u jednom do sada poznatom društvu društveni status nije neposredno uvjetovan i povezan sa stvarnim doprinosima pojedinaca i društvenih grupa održanju i razvoju globalnog društva ili njegovih pojedinih segmenata, tj. njihovim udjelom u stvaranju novih materijalnih i duhovnih dobara i vrijednosti, što znači da u svakom od njih postoji više ili manje izraženo odstupanje od tog normalnog i poželjnog stanja. Nemilosrdna socijalna utakmica koja vlada u savremenim društvima nije prvenstveno stavljena u funkciju razvoja svakog čovjeka i društva kao cjeline, već prije služi određenim parcijalnim društvenim interesima, koji postaju cilj po sebi, obavezujući i potčinjavajući sve ostale ljudske potrebe, vrijednosti i ciljeve, a ne vidi se kako se to može izmijeniti i racionalno preusmjeriti (Mimica i Bogdanović, 2007, str. 216). Usprkos nastojanjima da se poboljša društvena funkcija obrazovanja u pogledu smanjivanja društvene nejednakosti putem obrazovanja, obrazovna postignuća i dalje su snažno determinirana obilježjima poput socijalnog i etničkog porijekla, spola, klase i sl. „Tipičan izraz liberalne hipokrizije jest pozivanje na ljudska prava kao univerzalno načelo te zagovor

<sup>2</sup> Vidjeti npr. u: (Flere, 1986) i (Haralambos, 1994).



slobodne utakmice i jednakosti šansi. Takvi ideali nesrazmjerno odudaraju u odnosu na stvarno hijerarhijski podijeljeno društvo pa "slobodna utakmica" i „jednakost šansi“ izgledaju kao cinizam antikvara" (Katunarić, 2007, str. 306).

## **PRAVO NA OBRAZOVANJE, ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA SVE**

Pitanje neravnopravnog tretiranja djece u obrazovanju s obzirom na porodično porijeklo, spol, klasu, rasu, naciju, religiju, izgled, sposobnosti, i dr. potaknulo je široke rasprave od 1950-ih i 1960-tih godina, sve do danas. Zahtjev za jednakošću šansi u obrazovanju naglašava uspjeh na temelju učinkovitosti, a ne na temelju socijalnog porijekla. Pravo na obrazovanje je osnovno ljudsko pravo svakog čovjeka. Ono osigurava individualnu dobrobit i razvoj svakog pojedinca, ali i napredak i rast društva. Katarina Tomaševski određuje tri aspekta prava na obrazovanje: pravo *na* obrazovanje, prava *u* obrazovanju, te prava *putem* obrazovanja (Spajić-Vrkaš, Stričević i Maleši Mijatović, 2004). Obavezno i besplatno osnovno obrazovanje, te dostupno srednje i više obrazovanje, zaštićeno je nizom dokumenata na globalnom, evropskom i nacionalnom nivou. Usprkos brojnim mehanizmima zaštite ljudskih prava, neravnopravnost i diskriminacija u obrazovanju je čest slučaj. Socijalna realnost u Bosni i Hercegovini pokazuje da postojeće strategije i mehanizmi za borbu protiv siromaštva i poboljšanja života različitih socijalno isključenih kategorija, ne pokazuju naročit uspjeh u ostvarenju prava na obrazovanje na makro planu. Nastojanje da se ostvari ideal društva koje se temelji na ljudskim pravima i slobodama svih, bez diskriminacije, potaknuo je na promišljanja o uvođenju obrazovanja za ljudska prava. Ono je jedan od oblika kojima se nastoji postići nediskriminacija i ravnopravnost u odgojno-obrazovnim institucijama, te se stoga njime pokušava podići individualna i kolektivna svijest o temama kao što su univerzalnost, nedjeljivost i neotuđivost ljudskih prava i sloboda, ali i osposobiti građane za borbu protiv nejednakosti koja polazi od spolnih, etničkih, jezičkih, religijskih, socioekonomskih ili nekih drugih diskriminativnih obilježja (Dürr, Martins i Spajić-Vrkaš, 2002, str. 53).

Međutim, postavlja se pitanje koliko je u praksi obrazovanje dostupno i prilagođeno svima, te koje sve pravne, administrativne i finansijske barijere vode isključivanju i diskriminaciji pojedinih društvenih skupina iz obrazovnog sistema. Sociološke teorije pokazuju da obrazovne institucije nisu sredstvo napredovanja na skali socijalne mobilnosti, nego prije, sredstvo održanja postojeće strukture društva. Dakle, stajalište da obrazovanje može direktno smanjiti nejednakosti u društvu treba uzeti sa rezervom. Mnoga istraživanja pokazuju da je obrazovanje odraz širih ekonomskih nejednakosti. U većem broju nerazvijenih zemalja u svijetu, još uvijek obavezno obrazovanje traje četiri godine, školovanje djevojčica i dalje nije zakonski obavezno ili su čak u školama odvojene od dječaka, te postoje različiti oblici socijalne segregacije i podjela. U društvu postoje ogromne razlike u kvaliteti znanja, njegovom socijalnom prestižu i materijalnim naknadama. Mogućnost svakog pojedinca da, neovisno o svom socijalnom položaju, razvije svoje sposobnosti i stekne znanja, i da naprimjer njegova prijava za

zasnivanje radnog odnosa bude razmatrana isključivo na temelju njegovih sposobnosti i znanja, u bosanskohercegovačkom društvu ipak predstavlja nedostižan ideal. Realnost prepuna koruptivnih, nepotističkih i stranačkih utjecaja pokazuje nešto drugačiju sliku stvarnog stanja. Djeca u Bosni Hercegovini nemaju iste obrazovne šanse i mogućnosti. U Bosni i Hercegovini djeca čine jednu trećinu ukupnog stanovništva. Između 5% i 6% djece nije završilo obavezno osnovno školovanje, dok je njih 18% prisiljeno obavljati teške poslove.<sup>3</sup> Diskriminacija u obrazovanju manifestira se na više načina. Djeca iz marginaliziranih skupina uglavnom su isključena iz predškolskog odgoja i obrazovanja, što ima negativan učinak na njihovo dalje obrazovanje. Praksa diskriminacije, segregacije, asimilacije i politizacije je sveprisutna u obrazovanju u BiH. Opasnost predstavlja i izrazito političko i ekonomsko prisustvo unutar obrazovnih društvenih procesa, uz sve izraženiju tendenciju komercijalizacije obrazovanja.

Mnogi društveni uzroci generiraju nejednakosti na obrazovnom planu. Djeca iz siromašnih porodica nemaju iste mogućnosti prilikom školovanja, kao djeca iz imućnijih porodica. Nejednak obrazovni položaj imaju također i djeca iz ruralnih ili povratničkih područja, od djece u urbanim i gradskim sredinama. Evidentne su nejednakosti unutar školske strukture, nejednakosti u finansiranju škola, u kvaliteti školskog programa i razini nastave. Školska infrastruktura, opremljenost škola, kvalitet nastavnika i nejednak kvantum znanja učenika, također pružaju uvid u neujednačenu sliku našeg školskog sistema smanjujući time mogućnost ostvarivanja demokratizacije obrazovanja. Romska populacija je u mnogim društvima isključena iz političkog, ekonomskog, kulturnog i društvenog života. Manjinska grupa najčešće se definira kao grupa ljudi koja je manjina u određenom društvu, i koja se zbog svojih posebnih fizičkih ili kulturnih obilježja često nalazi u nejednakom položaju u okviru tog društva. U Bosni i Hercegovini Romi predstavljaju posebno ugroženu manjinu, budući da su izloženi siromaštvu, diskriminaciji i segregaciji kada se radi o pristupu obrazovanju, zapošljavanju, stambenom zabrinjavaju i socijalnim uslugama, uključujući i zdravstvenu zaštitu.<sup>4</sup> Iako su Romi najbrojnija manjina u Bosni i Hercegovini, oni se tradicionalno nalaze u lošijem socijalnom položaju. Veoma mali postotak uključene romske djece u obrazovni sistem, značajno sužava njihove šanse za kasnije zapošljavanje. Posljedice lošeg obrazovanja Roma, su siromaštvo, socijalna isključenost, 'nevidljivost' i marginaliziranost Romske zajednice u

<sup>3</sup> Od tog broja, svakom drugom djetetu uskraćeno je zdravstveno osiguranje, dok 60% djece pripada kategorijama kojima je uskraćen neki dio sistema socijalne pomoći. Svako četvrto dijete žrtva je nekog oblika nasilja (Papić, Ž. (2008). Socijalno uključivanje i „filozofije razvoja. *Forum Bosne-Ekonomija ubrzanog razvoja*, 43(08), 269).

<sup>4</sup> Evropska komisija, 2010), str. 7-8.

Bosni i Hercegovini. Bez formalnog obrazovanja, mogućnosti zaposlenja su izrazito male. Stoga je važno uključiti što više Roma, kako djece tako i odraslih, u sve oblike formalnog obrazovanja: od predškolskog do visokog obrazovanja. Međutim, osim prava *na* obrazovanje, i prava *putem* obrazovanja, treći ključan aspekt prava u kontekstu obrazovanja (kako ih određuje Katarina Tomaševski), naročito za pripadnike manjinskih grupa, jeste pravo u obrazovanju. Romska populacija mora se uključiti u oblike formalnog obrazovanja bez bojazni od asimilacije. Odgojno obrazovni sistem treba uključiti sve, omogućavajući svakom pojedincu da ostane ono što jest.

Premda je od početka sedamdesetih godina škola pratila tendencija intenzivne integracije, tj. uključivanje u redoviti školski sistem djece sa smetnjama u razvoju, osobe sa invaliditetom imaju i dalje ograničen pristup obrazovanju, te stoga i ograničen pristup pri zapošljavanju. Opći trend u novijim pedagoškim teorijama, školskoj politici i praksi odgoja i obrazovanja jeste i individualizacija, odnosno proces prilagođavanja prema učenikovim sposobnostima i interesu. Individualizacija je danas načelo izgradnje sistema odgoja i obrazovanja i poželjan odnos u demokratskoj praksi savremene škole. U cilju smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju i integracije manjinske djece, siromašne djece, djece druge rase ili jezičkog kulturološkog porijekla, te djece sa poteškoćama u razvoju i njihovo uključivanje u redovno školovanje, sve veću važnost ima razvoj ideje i prakse obrazovne inkluzije. Ona počiva na premisi poštivanja i uvažavanja ljudske različitosti, koju vidi kao bogatstvo, a ne povod za isključenost iz socijalnog života. Koncept inkluzije sadržan je u zahtjevu *odgoj i obrazovanje za sve*. Ideja inkluzije počiva na ideji da je svako dijete različito, te da je neophodna transformacija škole kako bi se ona osposobila za prihvatanje i uvažavanje raznovrsnosti. Inkluzija prema tome, naglašava važnost afirmiranja individualnih razlika među učenicima. Individualizacija je također svojevrsni sinonim za "pedagogiju osobnih potreba" koja uvažava temeljne razlike (kognitivne, konativne i afektivne, zdravstvene i fizičke) među učenicima. Prema ovoj koncepciji, potrebna je promjena polazišta u obrazovanju, od integracije prema inkluziji, budući da integracija prethodi inkluziji, sugerira da je riječ o segregaciji, dok inkluzivno polazište podrazumijeva da su svi učenici integralni dio školske sredine.

## ZAKLJUČAK

Jednakost među ljudima predstavlja temeljni političko-etički ideal. Kvalitetno obrazovanje mora se osigurati jednako za sve i primijeniti se na cijelo društvo: na lokalnom, nacionalnom, evropskom i globalnom nivou. Zadaća države i relevantnih institucija, jeste da u ime svih građana i poreskih obaveznika, osigura kvalitetno obrazovanje za sve. Stoga, prema mišljenju mnogih autora, obrazovanje bi trebalo omogućiti jednakost, ne samo u obrazovanju, nego i utjecati na smanjivanje nejednakosti u društvu, te kreiranje pravednijih društvenih uvjeta za razvoj i socijalnu i profesionalnu afirmaciju svakog pojedinca. Obrazovanje je javno dobro koje mora biti dostupno svima. Obrazovni sistemi sami po sebi ne smiju izazivati izvlaštenost. Načelo jednakosti trebalo bi biti polazište za sve obrazovne opcije, uz značaj

dostupnosti temeljnog obrazovanja specifičnim kontekstima, najsiromašnijim i socijalno isključenim društvenim slojevima uz osiguravanje različitih mogućnosti obrazovanja za sve, kako bi se omogućila nužna znanja, sposobnosti i vještine za produktivan život svakog pojedinca u društvu. Većina zemalja nastoji prevazići ili barem ublažiti neravnopravnosti u svojim sistemima obrazovanja koja se preventivno odnose na grupe koje su historijski redovito bile diskriminirane i marginalizirane, kao što su manjine, siromašni slojevi društva, žene, nadarena djeca, djeca sa poteškoćama u razvoju. Iako je u većini obrazovnih sistema modernih društava uspostavljena formalna jednakost obrazovnih šansi i pristupa obrazovanju, nivoi obrazovnih postignuća, značajno se razlikuju. Postoje brojni primjeri koji upozoravaju da etnička pripadnost, spol i društveno porijeklo i dalje igraju značajnu ulogu u smanjivanju šansi u pogledu obrazovanja i zapošljavanja, gdje društvene skupine koje su manje privilegirane u društvu sa znatno boljim postignućima u obrazovanju, ostvaruju slabiji efekat u poređenju s općom populacijom. Dakle, za određene deprivilegirane društvene skupine, viši nivo obrazovanja i bolje obrazovno postignuće ne znači automatski bolje šanse i društveni status. Jaz između bogatih i siromašnih i dalje raste i teško ga može išta zaustaviti, posebice je nerealno očekivati da to učini obrazovni sistem. Društvo bi trebalo stvoriti uvjete u kojima će mogućnosti optimalnog razvoja, biti podjednako dostupne svim pojedincima. Međutim, odgojno-obrazovna realnost i stvarni život pokazuju da je ovaj obrazovni ideal još uvijek daleko od svoje praktične realizacije, što predstavlja direktnu prijetnju društvenoj integraciji. Ovom društvenom problemu, možemo dodati i problem izostanka svijesti o značaju obrazovanja kao dugoročnom ekonomskom, društvenom i ljudskom ulaganju. Trajno aktuelni zahtjevi u pravcu smanjenja društvenog jaza i nejednakosti i razmatranje uloge obrazovanja u smanjivanju društvene nejednakosti, nezaposlenosti, siromaštva i socijalne isključenosti, upućuju da je obrazovni sistem značajan, ali ne i jedini dovoljan u smanjivanju nejednakosti. Zbog sve težih mogućnosti zapošljavanja, posebno u zanimanju za koje su se školovali, mladi iz deprivilegiranih društvenih slojeva ne uspijevaju putem obrazovanja realizirati značajniju društvenu promociju. Značajan dio mladih prisiljen je na prekvalifikaciju za poslove koji nisu u rangu završenog stepena obrazovanja. S aspekta socijalne pokretljivosti radi se o silaznoj socijalnoj mobilnosti. U Bosni i Hercegovini položaj velikog dijela populacije mladih, veoma je nepovoljan ne samo u pogledu mogućnosti internaliziranja uloga, nego i zbog nemogućnosti izmjene i kreiranja vlastitog položaja. Nezaposlenost je najizraženiji problem današnje mlade generacije u Bosni i Hercegovini. Socijalna isključenosti među mladima u Bosni i Hercegovini dovodi do razočarenja u budućnost, osjećaja beznadežnosti i odlaska iz zemlje. Među mladim ljudima koji nisu pohađali nikakve obrazovne ustanove najniža je stopa onih koji imaju zdravstveno osiguranje. Djeca i mladi u kategoriji siromašnih nemaju pristup obrazovanju što ih u dugoročnom smislu dovodi u krug naslijeđenog siromaštva. Čak i ako imaju pristup obrazovanju, taj bi pristup bio ugrožen ako bi njihovi roditelji pali ispod praga siromaštva. Pored toga, djeca koja su odrasla u siromaštvu redovno postaju siromašni odrasli, odnosno

ostaju zarobljeni u krugu tzv. "naslijeđenog" siromaštva te se Bosna i Hercegovina suočava sa problemom generacijske reprodukcije siromaštva (Papić, 2008).

Jedan od najvažnijih ciljeva odgojno-obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta, pa tako i Bosne i Hercegovine je omogućavanje pristupa obrazovanju svoj djeci i mladima. Prema pokazateljima iz *Izveštaja o humanom razvoju - milenijumski razvojni ciljevi*, u BiH osnovna škola sporo i nedovoljno pripremljeno otvara vrata za marginalizirane grupe djece. Dosada se uglavnom nije poklanjala odgovarajuća pažnja učenicima sa poteškoćama u razvoju. Oni su sistemski izolirani i marginalizirani od strane samog društva. Takva se djeca, ako se uopće školuju, (trenutno njih 0,4% se školuje, ali se računa da je broj takve djece barem duplo veći) uglavnom se nalaze u specijalnim ustanovama iako postepeno počinju procesi njihove integracije u osnovne škole. Slična je situacija i sa romskom djecom, siromašnom djecom, kao i manjinskom djecom (UNDP BiH, 2003, str. 76). Razvoj inkluzivne kulture i promoviranje inkluzivnog pristupa obrazovanju, kao i socijalnih struktura za različite oblike podrške, zahtijeva odgovarajuću političku i finansijsku podršku i usmjerenost na mnogo aktera (učenci, nastavnici, stručni saradnici, roditelji, lokalna uprava, i druge institucije). Osiguranje jednakih mogućnosti, borba protiv diskriminacije i socijalne isključenosti, te pomoć ranjivim društvenim grupama, predstavlja osnovu za smanjenje razlika, socijalno uključivanje i razvoj društva u cjelini.

## LITERATURA

- Abercrombie, N., Hill, S. i Turner, B. S. (2008). *Rječnik sociologije*. (J. Čačić-Kumpes i J. Kumpes, Prev.). Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Bernstein, B. B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Bigz.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction, Elements pour une the'orie du syste'me d'enseignement* (Paris, Ed de Minit).
- Bourdieu, P. (1971). *Reproduction culturelle et reproduction sociale*. *Social Science Information/Information sur les sciences sociales*, 10(2), 45-79.
- Davis, K., & Moore, W.E. (1945). Some principles of stratification. *Americal Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- Dürr, K., Martins, I. F. i Spajić-Vrkaš, V. (2002). *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Evetts, J. (1986). Jednakost obrazovnih šansi: novija povijest pojma. U S. Flere (ur.), *Proturječja suvremenog obrazovanja - ogledi iz sociologije obrazovanja*. Zagreb: Radna zajednica republičke konferencije Saveza socijalističke omladine.
- Evropska komisija (2010). *Saopćenje Komisije Evropskom parlamentu i Vijeću, Strategija proširenja i ključni izazovi 2010.-2011*. Brisel: autor.
- Flere, S. (ur.) (1986). *Proturječja suvremenog obrazovanja. Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Zagreb: RZRKSSO.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (2002). *Sociologija. Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Katunarić, V. (2007). *Lica kulture*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus.
- Mimica, A. i Bogdanović, M. (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Papić, Ž. (2008). Socijalno uključivanje i „filozofije razvoja“. *Forum Bosnae*, 43(08), 256-283.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš D. i Mijatović, M. (2004). *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

## INFORMACIJE O AUTORU

### Elvira Islamović

Pedagoški fakultet Univerzitet u Bihaću

Luke Marjanovića bb, Bihać

e-mail: elviraislamovic@gmail.com



## Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika osnovnih škola u procesu primjene inkluzije

Majra Lalić, Vesna Čorluka Čerkez

**SAŽETAK:** Razumijevanje inkluzije sa pedagoško-psihološkog aspekta je, većim dijelom, usmjereno na ulogu nastavnika u procesu primjene inkluzije. Implementacija inkluzije u odgoju i obrazovanju podrazumijeva sasvim nove pristupe, koji kreiraju školu kao mjesto gdje se svaki učenik osjeća ugodno. Ove okolnosti podrazumijevaju spremnost nastavnika na izazove i primjenu savremenih pristupa i metoda, te njihovo prihvatanje nužnosti za stručnim i osobnim usavršavanjem. U radu analiziramo kompetencije nastavnika, da bismo stekli što jasniji uvid u trenutno stanje u osnovnim školama u Mostaru.

U istraživanju je učestvovalo 107 nastavnika i nastavnica osnovnih škola. Pored obavljenih intervjua, uz odobrenje autora, primijenjeni su i dijelovi Skale učiteljskih kompetencija (Lončarić i Majić, 2015), kojima su obuhvaćena stručna znanja i interpersonalne vještine nastavnika; profesionalne vrijednosti i posvećenost radu, te odgojne vrijednosti, kreativnost i stvaralaštvo. Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za razvijanjem programa i osiguravanjem uslova za dodatnu edukaciju nastavnog kadra, u cilju unaprjeđenja, veoma značajne, odgojno-obrazovne, uloge koju imaju u procesu primjene inkluzije.

**Ključne riječi:** *inkluzija, kompetencije nastavnika*

## Pedagogical-psychological Competences of Teachers in Primary Schools in the Process of Inclusion Implementation

**ABSTRACT:** Understanding the inclusion from the pedagogical-psychological aspect is, for the most part, focused on the role of teachers in the process of inclusion implementation. Implementation of inclusion in education implies completely new approaches, which create a school as a place where every student feels comfortable. These circumstances include willingness of teachers to accept challenges and application of modern approaches and methods, and their understanding of need for professional training and personal development. In this paper we analyze teachers' competences in order to gain as clear an insight into the current state in the primary schools in the City of Mostar.

107 male and female teachers in primary schools participated in the research. In addition to interviews, parts of the Teacher Competence Scale (Lončarić & Majić, 2015) were used with the approval of the author, which covered expertise and interpersonal skills of teachers; professional values, commitment to the work and educational values, and creativity. The research results point to the need for developing programs and providing conditions for further education of teachers, in order to improve a very important educational role they play in the process of inclusion implementation.

**Keywords:** *inclusion, teachers' competences*

### UVOD

Kada se govori o reformi obrazovnog sistema i uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovni obrazovni sistem, najčešće se susrećemo sa terminima inkluzija i integracija. Nije rijetka činjenica da se ova dva termina često koriste kao sinonimi. Integraciju autori najčešće definiraju kao „pridodavanje“, u ovom slučaju učenika, već postojećoj datoj cjelini u ovom slučaju obrazovnom sistemu (Cerić, 2004). Kavkler (2004, prema Cerić, 2004) navodi kako se ne radi tek o pukoj zamjeni termina integracija sa terminom inkluzija, nego je riječ o promjeni koncepta tretiranja djece s posebnim potrebama, što znači da bi se dijete lakše uključilo u redovni sistem obrazovanja

neophodno je prilagoditi ga nekom „prosjeku“ i onda je njegova potpuna integracija ovisna o sposobnosti prilagodbe. S druge strane, termin inkluzivno obrazovanje odnosi se na zahtjev za promjenom sredine, stava učesnika u odgojno-obrazovnom procesu sa svrhom zadovoljavanja posebnih odgojno – obrazovnih potreba djece, u okviru kojeg će se otkloniti prepreke koje osporavaju optimalan razvoj potencijala sve djece (Cerić, 2004). Inkluzija kao filozofija najuže je povezana sa ostvarivanjem ljudskih prava, kojim se prepoznaje da svaka osoba ima pravo na dostojanstven život bez obzira na karakteristike, što podrazumijeva jedan neprekidan proces, pozitivnu promjenu, odgoj i obrazovanje za sve, učenje i učešće u zajednici (Kafedžić, 2015).

Započinjanjem reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini, počelo je promovisanje i ideja provedbe inkluzivnog obrazovanja u obrazovni sistem Bosne i Hercegovine. Da je proces uvođenja sistema inkluzivnog obrazovanja počeo potvrđuje i činjenica da je BiH potvrdila prihvatanje međunarodnih dokumenata kao što su Konvencija o pravima djeteta iz 1989; Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom 1993; Izjava iz Salamanke, 1994; i Okvir iz Dakra: Obrazovanje za sve, 2000. Ovim dokumentima se na direktan i indirektan način afirmira inkluzivno obrazovanje (Cerić, 2007). S obzirom na osnovnu filozofiju inkluzije i Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju<sup>1</sup>, odlučili smo se koristiti termin inkluzija u ovom radu.

Sprovođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru redovnih škola podrazumijeva niz aktivnosti i promjena u cjelokupnoj školskoj praksi i uloji svih njenih sudionika. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovna razredna odjeljenja osnova je inkluzivnog koncepta i zahtjeva primjenu novih metoda i oblika rada primjerenih mogućnostima svakoga djeteta. Inkluziju možemo posmatrati kao proces protiv predrasuda, kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su „drugačije“, te kojim se teži pružiti specijalnu edukaciju i rehabilitaciju osobama koje bi trebalo da ravnopravno sudjeluju u životu ljudske zajednice (Sindik, 2013). Prihvatanje i uvažavanje različitosti među djecom nije prepreka, nego postaje poticaj u procesu učenja i poučavanja (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan i Shaw, 2002). Koncept inkluzivne nastave predstavlja veliki izazov za nastavnike koji su direktni implementatori inkluzivnih principa u nastavi. Osnovni cilj inkluzivne nastave je stvaranje mogućnosti za kvalitetnije učenje svih učenika koje će najbolje odgovarati njihovim individualnim različitostima (Ilić, 2010, str. 14). Kontinuirano stručno usavršavanje nakon inicijalnog obrazovanja, jedna je od ključnih pretpostavki za razvijanje pozitivnih stavova prema inkluziji, vještina i kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju (Forlin, 2013). Od nastavnika se očekuje stjecanje novih kompetencija neophodnih za zadovoljavanje odgojno-obrazovnih potreba svakog djeteta. U literaturi pronalazimo različita određenja kompetencija. Tako Mijatović (2002, prema Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013) definiše kompetenciju kao osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalan ili neformalan način. Masterpasqua (1991, prema Kostović-Vranješ i

Ljubetić, 2008) definira kompetencije fokusirane na osobne karakteristike ili naučene stavove i sklonosti koje vode do prilagodbe koristeći socijalne vještine, spoznajne vještine i one koje naglašavaju emocionalnu i motivacijsku važnost procjenjivanja pojedinca, te očekivanja od njegovih sposobnosti prilagodbe. Keuffer (2010, prema Juričić, 2014) kompetencije diferencira u kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnoga znanja, ličnog uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijskoga usmjerenja. Rychen (2003, prema Juričić, 2014) ističe da su kompetencije sposobnosti pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješno izvođenje aktivnosti ili zadaće.

Kompetencijski profil nastavnika u savremenoj školi je nužno promatrati sa dva različita aspekta. Prvi aspekt karakteriziraju dimenzije pedagoške kompetencije, a drugu dimenzije didaktičke kompetencije nastavnika. Tako školski profesionalni lik suvremenoga nastavnika, njegov kompetencijski profil objedinjava strategije odgoja i strategije obrazovanja (Juričić, 2014). Osnovni cilj ovog istraživanja je da se utvrdi kako nastavnici razredne i predmetne nastave procjenjuju vlastitu pripremljenost za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ispitali smo i da li postoje razlike u rodu, radnom stažu, vrsti studija i statusu učitelja, prilikom procjene pripremljenosti za rad u inkluzivnoj nastavi.

## METOD

### Sudionici

Prilikom odabira sudionika, korišten je jednostavni slučajni odabir (bez ponavljanja), pri čemu su 4 škole izabrane sa spiska osnovnoškolskih ustanova. U istraživanju su sučestovali nastavnici i nastavnice (N=107) osnovnih škola, na području grada Mostara i okoline. Istraživanje je provedeno u osnovnim školama J.U. "Mujaga Komadina" (N=41), J.U. "Šejh Jujo" (N=26), J.U. Blagaj (N=25) J.U. Šesta osnovna škola (N=15). Grupu čine 50 nastavnica (46.7%) i 57 nastavnika (53.3%). Totalni raspon dobi učesnika je od 23 do 65, a njihova prosječna dob je 39.85 godina (SD=8.73). Pored prethodno navedenih, socio-demografskim upitnikom su obuhvaćene i ostale varijable koje su se činile značajnima za analizu: radni staž (godine), vrsta završenog studija (dvo godišnji ili četverogodišnji stručni studij) i status učitelja (pripravnik ili nastavnik). Nešto više od polovine uzorka čine nastavnici s 20 godina radnog staža (54.2%), dok je gotovo jednak broj onih koji imaju 10 (22.4%) ili 30 godina radnog staža (23.4%). Od ukupnoga broja sudionika, dvogodišnji studij je završilo 46.6%, a četverogodišnji studij njih 53.4%. U statusu pripravnika je 42.7% sudionika, a u statusu nastavnika 57.3%.

Iako je uzorak slučajno odabran, potrebno je naglasiti da je njegova reprezentativnost ograničena, s obzirom da su u uzorak uključene, samo, škole u kojima se nastava održava na bosanskom jeziku.

### Instrumentarij

U istraživanju su korištena dva mjerna instrumenta, Upitnik socio-demografskih karakteristika, koji je konstruisan u svrhu provedbe ovog istraživanja i Skala učiteljskih kompetencija. Skala za učitelje nije korištena u cijelosti. Originalna verzija Skale se sastoji iz pet

<sup>1</sup> U Okvirnom zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju (član. 3 i 4.) stoji da je potrebno osigurati jednake mogućnosti za obrazovanje i mogućnost izbora na svim nivoima obrazovanja, bez obzira na spol, rasu, nacionalnu pripadnost, socijalno i kulturno porijeklo i status, porodični status, vjeroispovijest, psihofizičke i druge lične osobine; Svako dijete ima jednako pravo pristupa i jednake mogućnosti učešća u odgovarajućem obrazovanju, bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi.

kategorija: (A) Stručna znanja i interpersonalne vještine; (B) Temeljna znanja i vještine; (C) Istraživanje i stvaranje novih znanja; (D) Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu, te (E) Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo. Za potrebe našeg istraživanja, izdvojili smo sljedeće kategorije: A (15 čestica), D (10 čestica) i E (8 čestica). Učesnici su odgovarali na tvrdnje bilježenjem odgovora na skali Likertovoj tipa, u rasponu od 1 do 5 stepeni, pri čemu se procjenjivali, koliko se određena tvrdnja odnosi na njih (od 1=vrlo malo, do 5=izrazito). Skale i subskale predstavljaju zbir rezultata na pojedinim tvrdnjama, podijeljen s brojem tvrdnji u pojedinoj skali ili subskali. U svrhu realiziranja, drugog, kvalitativnog dijela istraživanja, konstruisan je Vodič za intervju.

### Postupak

Za upotrebu standardiziranog mjernog instrumenta, dobivena je saglasnost autora. Realizacija istraživanja su odobrili direktori i stručni saradnici škola. Istraživanje je provedeno tokom drugog polugodišta školske 2016/2017. godine, u dogovoru s direktorima i stručnim saradnicima osnovnih škola u Mostaru. Prikupljanje podataka su obavile autorice rada, koje su svima prisutnima pročitale opću uputu i naglasile, da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno. Vrijeme predviđeno za popunjavanje upitnika je bilo 20 minuta, s tim da je nekim nastavnicima bilo potrebno i dodatno vrijeme za rad (3 – 5 minuta), što im je i omogućeno. U kvalitativnom dijelu istraživanja, urađeni su dubinski intervjui, s manjim brojem nastavnika (šestero), koji su pristali na razgovor. Pored pitanja predviđenih Vodičem za intervju, autorice su postavljale i dodatna pitanja, koja su se činila relevantnima, s obzirom na cilj istraživanja, u situacijama kada se to činilo potrebnim. Prosječno trajanje intervjua je bilo 30 do 35 minuta.

## REZULTATI

### Deskriptivni podaci

Rezultati provedenog istraživanja obrađeni su u statističkom paketu SPSS verzija 20.0, (IBM) za operativni sistem Windows. U nastavku slijede deskriptivni podaci svih varijabli koje su relevantne za istraživanje (na cjelokupnom uzorku i prema rodu sudionika).

Iz tabele 1 se može vidjeti da na deskriptivnoj razini nastavnice imaju više radnog staža, u odnosu na nastavnike. Nastavnice u odnosu na nastavnike bolje procjenjuju vlastita stručna znanja i interpersonalne vještine, organizaciju i samovrednovanje. Ovi podaci mogu upućivati na činjenicu da su nastavnice sigurnije u svoja stručna znanja, vještine i organizacijske sposobnosti, zbog dužine radnog staža kojeg imaju u odnosu na nastavnike.

U problemima istraživanja imamo samo jednu nezavisnu varijablu ili prediktor i šest zavisnih ili kriterijskih varijabli (područja učiteljskih kompetencija), pa smo se, prilikom ispitivanja problema, koristili nizom t-testova (nezavisni uzorci).

**Tabela 1.** Aritmetičke sredine i standardne devijacije varijabli, na cjelokupnom uzorku i prema rodu sudionika.

Varijabla	Uzorak	N	M	SD
RS	C	107	2.01	.68
	Ž	50	2.20	.70
	M	57	1.84	.621
VS	C	107	1.92	.93
	Ž	50	1.74	.85
	M	57	2.07	.98
SU	C	107	2.16	.52
	Ž	50	2.00	.00
	M	57	2.30	.68
A	C	107	3.87	.68
	Ž	50	3.93	.59
	M	57	3.82	.75
A1	C	107	3.97	.75
	Ž	50	4.03	.67
	M	57	3.91	.81
A2	C	107	3.80	.82
	Ž	50	3.91	.65
	M	57	3.70	.94
A3	C	107	3.91	.80
	Ž	50	3.83	.86
	M	57	3.99	.76
D	C	102	4.11	.67
	Ž	50	4.12	.67
	M	57	4.10	.67
E	C	107	4.17	.84
	Ž	50	4.12	.64
	M	57	4.21	.98

Legenda: RS – Radni staž; VS – Vrsta studija; SU – Status učitelja; A – Stručna znanja i interpersonalne vještine; A1 – Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje; A2 – Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); A3 – Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; D – Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; (E) - Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo; C – cjelokupni uzorak.

Prije nego što smo, primjenom t-testa, ispitali statističku značajnost razlike između dvije aritmetičke sredine, bilo je potrebno da utvrdimo, da li su varijance za dvije grupe iste ili različite, odnosno, da uradimo Levenov F-test homogenosti varijanci.

**Tabela 2.** Levenov test jednakosti varijance pogreške područja učiteljskih kompetencija.

Kompetencije	F	df 1	df 2	p
A	.693	1	105	.407
A1	.662	1	105	.418
A2	1.687	1	105	.197
A3	1.077	1	105	.302
D	.029	1	105	.865
E	.294	1	105	.589

Legenda: A – Stručna znanja i interpersonalne vještine; A1 – Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje; A2 – Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); A3 – Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; D – Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; (E) - Odgojne vrijednosti kreativnost/stvaralaštvo.

Analizom tabele 2, možemo ustanoviti da F-omjeri nisu statistički značajni, što znači da svaka od prikazanih varijabli zadovoljava kriterij homogenosti varijance pogreške podgrupa.

S obzirom da se rod sudionika i radni staž nisu pokazali statistički značajnima za izraženost pojedinih područja učiteljskih kompetencija, te rezultate nismo prikazali.

### Ispitivanje izraženosti područja učiteljskih kompetencija, s obzirom na vrstu studija

U tabeli 3 su prikazane procjene učiteljskih kompetencija, u odnosu na vrstu studija. Učitelji su na

skali od 1 do 5 procjenjivali, u kojoj mjeri je potrebno razvijati stručna znanja i interpersonalne vještine; organizaciju, vođenje i samovrednovanje; interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo.

**Tabela 3.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije, vrijednosti t-testa i značajnostrazlika u vrsti studija, za kriterijske varijable

Varijabla	Studij	N	M	SD	t	df
A	2	50	3.66	.69	-3.084**	105
	4	57	4.37	.14		
A1	2	50	3.79	.86	-2.032	105
	4	57	4.39	.33		
A2	2	50	3.51	.86	-2.752**	105
	4	57	4.32	.25		
A3	2	50	3.85	.79	-2.302*	105
	4	57	4.48	.50		
D	2	50	4.03	.59	-2.789**	105
	4	57	4.60	.34		
E	2	50	4.12	.68	-1.277	105
	4	57	4.42	.35		

Legenda: A – Stručna znanja i interpersonalne vještine; A1 – Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje; A2 – Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); A3 – Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; D – Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; (E) - Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo; 2 – dvogodišnji studij; 4 – četverogodišnji studij; \*\* p < .01; \* p < .05.

Iz spomenute tabele se može vidjeti da postoji statistički značajna razlika između nastavnika u procjeni potrebe razvoja kompetencije, s obzirom na dužinu završenog studija. Nastavnici koji imaju završen četverogodišnji studij percipiraju da je u većoj mjeri potrebno razvijati kompetencije kao što su stručna znanja i interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika, individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama, te profesionalne vrijednosti i posvećenost radu. Ovi podaci mogu upućivati na nedovoljan broj predmeta na fakultetima, koji imaju zadatak da pripreme buduće nastavnike za rad u inkluzivnoj praksi. Također, upućuju na činjenicu da nastavnici imaju određenu razinu svijesti o kompetencijama koje je neophodno razvijati, u cilju postizanja uspjeha u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

### Ispitivanje izraženosti područja učiteljskih kompetencija, s obzirom na status učitelja

U nastavku su prikazane procjene učiteljskih kompetencija, s obzirom na status nastavnika ili pripravnika. Iz tabele 4 se vidi da postoji statistički značajna razlika u procjeni kompetencija koje se odnose na interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti i razvoj), te

kompetencija koje se odnose na individualizirani rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Iz tabele 4 se može vidjeti i da pripravnici, u odnosu na nastavnike, smatraju da je potrebno u većoj mjeri razvijati kompetencije koje se odnose na interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenikovih potreba, sposobnosti i razvojnih karakteristika. Ovakvi podaci se mogu povezati sa odgovorima ispitanika, koji navode da na fakultetskom obrazovanju nisu imali dovoljno predmeta, ni sadržaja koji detaljno izučavaju tematiku rada sa učenicima s teškoćama u razvoju, stavljajući akcenat na različite vrste teškoća. Nastavnici, u odnosu na pripravnike, smatraju da je u većoj mjeri potrebno razvijati kompetencije koje se odnose na individualizirani rad s djecom s teškoćama u razvoju. Kada se govori o organizaciji individualiziranog rada s djecom, nastavnici se susreću s mnogim objektivnim i subjektivnim preprekama, koje otežavaju ili onemogućavaju realizaciju. Findak i Neretljak (2010), navode neke od razloga, kao što su obaveznost nastave iz pojedinih predmeta, broj učenika na satu, neriješen problem koedukacije (još uvijek), nepovoljni uslovi rada u pojedinim školama, neadekvatan sistem permanentnog usavršavanja nastavnika itd.



**Tabela 4.** Aritmetičke sredine, standardne devijacije, vrijednosti t-testa i značajnost razlika u statusu učitelja, za kriterijske varijable

Varijabla	Status	N	M	SD	t	df
A	P	46	4.67	.67	2.357	105
	N	61	4.05	.35		
A1	P	46	4.75	.32	1.890	105
	N	61	3.75	.71		
A2	P	46	4.88	.70	2.748*	105
	N	61	4.05	.40		
A3	P	46	4.00	.85	-3.416*	105
	N	61	4.47	.18		
D	P	46	4.80	.21	1.417	105
	N	61	4.50	.28		
E	P	46	4.25	.16	.208	105
	N	61	4.18	.48		

Legenda: A – Stručna znanja i interpersonalne vještine; A1 – Organizacija, vođenje i (samo)vrednovanje; A2 – Interpersonalne vještine, poznavanje i uvažavanje učenika (potrebe, sposobnosti, razvoj); A3 – Individualizirani rad s djecom s posebnim potrebama; D – Profesionalne vrijednosti i posvećenost radu; (E) - Odgojne vrijednosti, kreativnost/stvaralaštvo; P – pripravnik; N – nastavnik; \*\* p < .01; \* p < .05.

U kvalitativnom dijelu istraživanja, ispitanicima je ponuđeno da usmeno obrazlože odgovore na pitanja iz upitnika, koja se odnose na potrebu razvoja kompetencija. Na pitanje „Koje kompetencije biste izdvojili kao one koje želite da razvijate“, ispitanici su većinom odgovarali da žele razvijati kompetencije koje se odnose na rad s djecom s teškoćama u razvoju, što podrazumijeva prilagođavanje postojećih nastavnih planova i programa potrebama i mogućnostima te djece. U aktualnim programima nije predviđen individualizirani rad s učenicima, tj. razvijanje potencijala svakog djeteta, zbog čega se nastavnici osjećaju uskraćenima. Idol (2006), u istraživanju pod nazivom *Toward Inclusion of Special Education Students in General Education*, koje je podrazumijevalo evaluaciju u osam škola, dovodi u vezu iskustvo u radu s djecom s teškoćama i kompetencije učitelja u uspješnom sprovođenju inkluzivne nastave. Dobiveni rezultati ukazuju da se kod nastavnika, koji stječu više iskustva u inkluziji, povećava i njihovo prihvatanje učenika s teškoćama u razvoju, te da postaju vještiji i u tumačenju gradiva (Skočić Mihić et al., 2014).

Na pitanje „Kakav je odnos ovih kompetencija sa znanjima i kompetencijama koje donosite sa fakulteta i iz životnog iskustva“, ispitanici odgovaraju da na fakultetima većinom stječu teorijska saznanja, koja nisu dovoljna za razvoj kompetencija neophodnih za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja provedenih u našoj, ali i u drugim zemljama, ukazuju jednako, tj. da nastavnici smatraju da imaju teorijska znanja, ali ne i vještine neophodne za praktični rad (Spasenović i Matović, 2015). Većina ispitanika ističe da, na svojim fakultetima nisu imali mnogo kolegija koji se bave izučavanjem ove problematike, barem ne na odgovarajući način. Navode da teorijska saznanja nisu imali priliku primjenjivati ili usavršavati, jer na fakultetima nije bilo predmeta u okviru kojih bi studenti, npr. za jedan ili dva semestra, bili obavezni obaviti praksu u centrima za djecu s posebnim potrebama, što bi im olakšalo dalji razvoj kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Na pitanje „Koje kompetencije tek treba da steknete kroz profesionalni razvoj“, ispitanici navode da kroz profesionalni razvoj treba da steknu kompetencije koje se odnose na različite teškoće sa kojima se susreću u radu s učenicima. To podrazumijeva teorijsko poznavanje osnovnih razvojnih karakteristika učenika.

Na pitanje „Kako biste na osnovu toga planirali svoj razvoj u godini pripravnštva“, ispitanici se slažu da nedostatak potrebnih znanja, razumijevanja i kompetencija najbolje mogu kompenzirati kroz neformalno obrazovanje.

## ZAKLJUČAK

Implementacija inkluzije podrazumijeva postojanje stručnjaka, koji su osposobljeni za zadovoljavanje odgojno-obrazovnih potreba svakog učenika. Takva osposobljenost podrazumijeva razvoj dodatnih kompetencija za primjenu inkluzije, koje omogućavaju kvalitetniji rad. Ovo istraživanje potvrđuje saznanje da nastavnici nisu u dovoljnoj mjeri, barem ne na nivou dodiplomskog obrazovanja, osposobljeni za rad s djecom s teškoćama u razvoju, na što ukazuju brojni propusti. Na visokoškolskim ustanovama, tematiku rada s djecom s teškoćama u razvoju, bi trebalo objediniti u nastavnim sadržajima i predviđenom praktičnom dijelu nastave. Ako sadržaji, koji obrađuju ovu tematiku, ne postoje kao zasebni predmeti, onda bi trebalo da budu integrisani u srodne predmete, bez obzira na vrstu studijskog programa za obrazovanje odgajateljskog i nastavnog kadra. Na osnovu rezultata ovog istraživanja, možemo reći da je nastavnicima potrebna pomoć, kao i podrška za dalje usavršavanje. Škole bi trebalo da ostvare saradnju s organizacijama u vladinom i nevladinom sektoru, kojima je u cilju edukacija i osposobljavanje roditelja, nastavnika, učitelja i pedagoga za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

**LITERATURA**

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cerić, H. (2007). Kontinuum shvatanja o inkluzivnom obrazovanju. U E. K. Rašidagić (ur.), *Problemi djece i omladine u kontekstu ljudskih prava u BiH* (str. 177-197). Sarajevo: UNICEF BiH.
- Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 50(29), 87-95.
- Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), 34-44.
- Findak, V. i Neljak, B. (2010). Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije. U V. Findak (Ur.), *Individualizacija rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*. Zbornik radova 19. ljetne škole kineziologa RH (str. 5-12). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(2), 19-31.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94.
- Ilić, M. (2010). *Inkluzivna nastava [Inclusive teaching]*. Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Juričić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.
- Kafedžić, L. (2015). Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno – obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima. U Odbor simpozijuma (Ur.), *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*. Publikacija stručnih radova i izlaganja sa stručnog simpozijuma (str. 9-23). Sarajevo: Save the children.
- Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147-162.
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309-334.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154(3), 303-322.
- Spasenović, V. i Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 207-222.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju Bosne i Hercegovine. „Sl. glasnik BiH“, broj 18/03.

**INFORMACIJE O AUTORIMA****Majra Lalić**

Nastavnički fakultet, Mostar  
e-mail: majra.lalic@unmo.ba

**Vesna Čorluka Čerkez**

Nastavnički fakultet Mostar  
e-mail: vesna.corluka@unmo.ba

## Poznavanje romske kulture kao preduvjet uspješne inkluzije romske djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Sanja Nuhanović, Maja Koporčić

**SAŽETAK:** Vodeći se strategijom Vlade Republike Hrvatske o unaprjeđivanju položaja romske djece u odgojno-obrazovnom sistemu kroz Nacionalni program za Rome u ovome radu se promišlja o stanju i mogućnostima inkluzije romske djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Kao preduvjet uspješne inkluzije autorice vide u interesu odgajatelja za upoznavanjem romske kulture što bi uvelike olakšalo boravak romske djece u, za njih, kulturalno raznolikom okruženju.

Kako bi utvrdile koliko su odgojitelji upoznati s romskom kulturom te kako percipiraju romsku populaciju, autorice su provele istraživanje među 76 odgojiteljica u vrtićima na području grada Slavonskoga Broda. Rezultati istraživanja su pokazali da više od polovice odgajateljica percipira romsku populaciju pozitivno. Bez obzira što se njih 57,89 % izjasnilo da su u svojoj vrtićkoj grupi imali jedno ili više romske djece, pokazalo se da nisu upoznati s romskom kulturom te da nisu obilježavali i predstavljali romsku kulturu na nivou svoje grupe i/ili cijele ustanove. Upravo upoznavanje ne-romske djece s romskom kulturom olakšalo bi boravak romske djece, stvorilo pozitivno ozračje i razvijalo interkulturalnu osjetljivost u grupi i/ili ustanovi s čime se slaže gotovo 60% odgajateljica.

U drugom dijelu rada analiziraju se kurikulumi dječjih vrtića iz osam gradova RH koji prema zadnjem popisu stanovništva iz 2011. g. uključuju u većem broju romsko stanovništvo. Analizom kurikuluma želi se utvrditi zastupljenost programa i projekata koji za cilj imaju uspješnu odgojno-obrazovnu inkluziju romske djece.

Cjelokupno gledajući, rezultati upućuju na sustavnije promišljanje o kvalitetnijem i djelovanjem provođenju strategija za inkluziju romske djece s posebnim naglaskom na potporu radnicima odgojno-obrazovnih ustanova koji nisu pripremljeni za rad u kulturalno raznolikim skupinama djece.

**Ključne riječi:** *romska kultura, inkluzija, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kurikulum*

## Knowledge of the Roma culture as a postulate for successful inclusion of Roma children in early and pre-school education

**ABSTRACT:** Guided by the strategy of the Croatian Government on improving the situation of Roma children in the education system through the National Program for Roma, this paper reflects on the situation and possibilities of inclusion of Roma children in early and pre-school education. The postulate for the successful inclusion, the authors see in the interest of educators to get to know the Roma culture which would greatly facilitate the stay of Roma children in a culturally diverse environment. To determine the level of educators familiarity with Roma culture and how they perceive the Roma population, the authors conducted a survey among 76 educators in kindergartens in the city of Slavonski Brod.

The second part studied the curricula of kindergartens from eight cities of Croatia which, according to the last census in a year of 2011, include a large number of the Roma population. The study of the curriculum aims to determine the incidence of programs and projects aimed at successful educational inclusion of Roma children.

Overall speaking, the results suggest a more systematic thinking about better quality and more efficient implementation of the strategy for the inclusion of Roma children, with special emphasis on the support to an educators that are not prepared to work in a culturally diverse groups of children.

**Keywords:** *Roma culture, inclusion, early and pre-school education, educators, curriculum*

### UVOD

Prema posljednjem popisu stanovništva u RH iz 2011. g. utvrđeno je kako su Romi, četvrta nacionalna manjina po zastupljenosti te ih se kao Romi izjasnilo 16. 975 što čini 0,40 % ukupnog stanovništva (Državni zavod za statistiku RH, 2011). Iako se smatra da je taj

broj puno veći jer se Romi pri popisu stanovništva često izjašnjavaju i kao pripadnici neke druge narodnosti, Romi su još uvijek marginalizirana grupa kako u RH, tako i u mnogim drugim zemljama. S obzirom na to da je nezaposlenost Roma velik problem u svakoj državi članici, a to je u suštini i najveća prepreka pozitivnom integracijskom procesu, EU je

odlučio posvetiti više pažnje romskom pitanju unutar svojih granica (Đukić i Kukovec, 2015).

Kao rezultat takve odluke Vijeća Europe u RH 2003. g. nastaje Nacionalni program za Rome koji je polazišni dokument utemeljen na međunarodnim dokumentima o ljudskim pravima i pravima nacionalnih manjina koje je RH ratificirala. S obzirom na uočene pojedine nedostatke program je usklađen s Okvirom EU za nacionalne strategije integracije Roma i Europa 2020 – Europskom strategijom za pametan, održiv i uključiv rast (Đukić i Kukovec, 2015). Republika Hrvatska uključila se i u program *Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015.*, te je 2005. godine nastao i Akcijski plan kao dopuna Nacionalnom program za Rome iz 2003. čiji je cilj bio rješavanje problema zapošljavanja, stanovanja, obrazovanja i zdravlja pripadnika romske nacionalne manjine. Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. pored četiri područja: zapošljavanje, stanovanje, obrazovanje i zdravlje, uključuje i područja socijalne zaštite, uključivanje u društveni i kulturni život, kao i statusna rješenja, suzbijanje diskriminacije i pomoć u ostvarivanju prava. Svi navedeni programi za cilj imaju poboljšati položaj romske nacionalne manjine u RH potpunom inkluzijom Roma u društvenu zajednicu. Brust Nemet i Kostić (2015) navode kako se Nacionalna strategija za uključivanje Roma 2013. - 2020. pokazala nedovoljno efektivnom zbog čega su različite institucije i udruge svojim projektima nastoje poboljšati status i integraciju Roma. Od svih navedenih područja autorice u radu istražuju područje obrazovanje, a koje je od velikog značaja jer za cilj ima podizanje nivoa obrazovanja i poticanje cjeloživotnog obrazovanja Roma.

Postojanje predrasuda prema Romima koje se prenosi s generacije na generaciju rezultira stvaranjem socijalne distance prema pripadnicima romske nacionalne manjine. Izrazita socijalna distanca prema romskoj populaciji potvrđena je nekolicinom rezultata istraživanja provedenih u Republici Hrvatskoj i susjednim državama na ispitanicima različite dobi (Löw Stanić, 2014; Maričić, Kamenov i Horvat, 2012; Previšić, Hrvatić i Posavec, 2004). Odgoj i obrazovanje imaju značajnu ulogu u smanjenju socijalne distance prema marginaliziranim grupama kakva su i Romi pri čemu je potrebno poticati na razvoj interkulturalnih kompetencija koje u sebi pretpostavljaju toleranciju, poznavanje i poštivanje kako vlastitog tako i tuđeg identiteta, inkluziju osoba u sva područja društvenog života bez obzira na njihovu različitost.

### **INKLUZIJA ROMSKE DJECE U ODGOJNO-OBRAZOVNI SISTEM**

Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika (Jojčić, 2015) inkluziju definira kao stanje uključenosti u čemu drugome. Promišljanja o inkluziji u kontekstu odgoja i obrazovanja impliciraju uključenost sve djece u odgojno-obrazovni sistem prema jednakim mogućnostima i pravima. Inkluzivno obrazovanje bi trebalo biti okruženje koje je sposobno odgovoriti na potrebe sve djece bez obzira na njihove međusobne razlike (Sindik, 2013). Iako inkluzija kao poželjna ideologija odgoja i obrazovanja znači otvaranje šansi za različito marginalizirane grupe - djecu manjina, kulturno depriviranih i odbacivanih grupa i djecu s teškoćama u razvoju praksa i znanost su usmjereni

najviše ovim potonjima (Romstein i Sekulić-Majurec, 2015). No kako i sama ideologija inkluzivnoga obrazovanja nalaže jednake prilike za sve, a time i jednaku posvećenost svim marginaliziranim grupama važno je usmjeriti se i na druge marginalizirane grupe.

Jedna od najmarginaliziraniji i socijalno isključenih grupa je romska populacija. Niska razina obrazovanja, način života, običaji i nebriga ili dugogodišnja nedovoljna briga vlasti za Rome uvjetovala je njihovu socijalnu i društvenu marginalizaciju (Hrvatić, 2005). Pojam *marginalnog čovjeka* Lapat (2010) pojašnjava kao pojedinca koji je prisiljen živjeti u dvama društvima i dvjema kulturama, a da ni jednoj potpuno ne pripada. Takav način života dovodi do isključenosti koja utječe i na poteškoće u realizaciji inkluzivnoga odgoja i obrazovanja.

Problematika odgoja i obrazovanja romske djece tema je mnogih znanstvenih istraživanja. Dosadašnja provedena istraživanja o odgojnoj i obrazovnoj inkluziji Roma ukazuju na niz problema koji se očituju u socijalnoj isključenosti, načinu života, niskom stepenu obrazovanja u porodici, diskriminaciji društva, preranom napuštanju školskog sistema, a posebno treba istaknuti slabo poznavanje standardnoga jezika koji otežava praćenje obrazovnog programa. Rezultati istraživanja koje su proveli Lesar, Čuk i Peček (2006) na sveukupnom uzorku od 414 učitelja i nastavnika 41 osnovne škole u Sloveniji kako bi doznali stavove i mišljenja prema inkluzivnom obrazovanju romske i migrantske djece pokazali su da većina učitelja, njih oko 60%, smatra da se romska i migrantska djeca trebaju školovati pod istim uvjetima kao i slovenska. Rezultati su također pokazali nisku razinu onih učitelja koji osjećaju odgovornost za socijalnu inkluziju učenika kao i za rezultate obrazovanja u čemu glavnog krivca vide poteškoćama koje proizlaze iz slabog poznavanja jezika. Austrijski učitelji koje su ispitali Luciak i Liegl (2009) pak smatraju, za razliku od slovenskih, da se romska djeca ne mogu školovati pod istim uvjetima upravo zbog niske razine poznavanja jezika te stoga djeci dodjeljuju zadatke u skladu s njihovim sposobnostima. Problematiku napretka također vide u nedovoljnom angažmanu za učenje, izostanku podršku kod kuće, izostancima iz škole te u socijalnom okruženju u kojemu žive. Stavove odgajatelja i učitelja prema obrazovanju romske djece ispitali su i Lepeš i Ivanović (2012) koji proveli su istraživanje na sveukupnom uzorku od 322 odgajatelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola u Srbiji. U rezultatima istraživanja uočen je opći stav prema uspješnosti rada s romskom djecom koji je pretežno negativan. Važno je napomenuti da su rezultati pokazali kako odgajatelji imaju najpozitivnije, a učitelji predmetne nastave najnegativnije stavove prema obrazovanju romske djece. Nadalje, autorice Mlinarević, Kurtović i Svalina (2015) provele su istraživanje među 28 odgojitelja predškolskih ustanova i učitelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj te ispitale njihove stavove prema obrazovanju Roma. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji procjenjuju kako romska djeca imaju dovoljno razvojnog cjelovitog potencijala i sposobnosti da završe redovni program, ali da trebaju pomoć da bi savladali gradivo te da nisu motivirani i nemaju odgovarajuće, dobre uvjete za učenje kod kuće.

Analizom navedenih relevantnih istraživanja uočava se podudarnost u poteškoćama s kojima se susreću

odgajatelji i učitelji u odgoju i obrazovanju romskih učenika. Glavna poteškoća uspješnosti napretka i razvoja romskih učenika leži u slabom poznavanju službenog jezika države u kojoj žive. Iako je uočena i pozitivnost stavova prema obrazovanju romske djece važno je napomenuti kako ispitanici odgajatelj i učitelji navode da se ne osjećaju dovoljno pripremljeni za rad s romskom djecom te da tokom vlastitoga obrazovanja nisu imali prilike steći potrebne kompetencije. Međutim, ukoliko je tokom formalnog obrazovanja izostala usmjerenost prema specifičnim grupama djece i ukoliko okolnosti nalažu stjecanje novih kompetencija, zadatak i obaveza je svakog odgojno-obrazovnog uposlenika raditi na njihovu razvoju kroz formalne, neformalne i informalne oblike.

Upoznavanje i razumijevanje drugih i drugačijih jedna je od ključnih točaka inkluzivnog odgoja i obrazovanja koja zahtjeva razvijene interkulturalne kompetencije. Interkulturalno osjetljiv odgojitelj i učitelj razumjet će poteškoće s kojima se suočavaju romska, ali i ne-romska djeca prilikom boravka u kulturalno raznolikom okruženju te će svojim pozitivnim primjerom prihvatanja i razumijevanja drugačijih stvoriti ugodnije okruženje i postaviti temelj za uspješniju inkluziju.

## ISTRAŽIVANJE

### Metodologija

Istraživanje je provedeno u dva dijela. U prvom djelu istraživanja korišten je anketni upitnik s odgojiteljima koji su sačinjavali uzorak ispitanika dok je u drugom dijelu provedena deskriptivna analiza kurikuluma za pedagošku godinu 2016./2017. ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na području 8 gradova Republike Hrvatske.

Cilj istraživanja je doznati kako odgojitelji percipiraju romsku populaciju te koliko poznaju romsku kulturu. Na osnovu cilja postavljaju se sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati kako odgojitelji percipiraju romsku populaciju
2. Ispitati koliko su odgojitelji upoznati s romskom kulturom

3. Ispitati mišljenje odgojitelja o važnosti upoznavanja romske kulture u kontekstu uspješnije inkluzije

U skladu s postavljenim ciljem i problemima istraživanja formulirane su sljedeće hipoteze:

- H1: Odgajatelji percipiraju romsku populaciju pozitivno
- H2: Odgojatelji pokazuju nisku razinu poznavanja romske kulture
- H3: Odgajatelji smatraju da bi upoznavanje romske kulture pridonijelo uspješnijoj inkluziji romske djece.

Uzorak ispitanika čine odgojitelji Dječjeg vrtića „Ivana Brlić-Mažuranić“ koji okuplja 9 područnih dječjih vrtića s područja Grada Slavenskoga Broda (N=76). Svi su ispitanici ženskoga spola, a najviše je onih sa višom stručnom spremom (74,32%) dok je podjednako onih sa srednjom stručnom spremom (12,16%) i visokom stručnom spremom (13,15%). Kao instrument prikupljanja podataka korišten je anketni upitnik konstruiran u svrhu ovoga istraživanja. Pitanja u prvom dijelu upitnika odnose se na sociodemografska obilježja sudionika dok drugi dio upitnika sadrži 14 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. Istraživanje je provedeno u svibnju 2016. Za testiranje postavljenih hipoteza primijenjena je deskriptivna statistika.

### Rezultati istraživanja

Na samome početku anketnoga upitnika željeli smo doznati kako ispitanici percipiraju romsku populaciju. Ispitanici su trebali napisati tri osobine kojima bi okarakterizirali romsku populaciju. Odgovore smo kategorizirali u tri grupe - pozitivne osobine, negativne osobine i neodređeno što je pokazalo da je 54,05 % (N=40) pripisanih osobina pozitivno te smo time potvrdili prvu hipotezu da odgojitelji romsku populaciju percipiraju pozitivno. Negativnih osobina bilo je 18,92 % (N=14), a ostale osobine 27,03% (N=20) svrstali smo u kategoriju neodređeno. Kojim su pozitivnim, negativnim i neodređenim osobina odgojitelji okarakterizirali romsku populaciju prikazali smo u Tablici 1.

Tablica 1. Osobine kojima ispitanici odgojitelji opisuju Rome

<b>Pozitivne osobine</b> 54,05 %	<b>Negativne osobine</b> 18,92 %	<b>Neodređeno</b> 27,03 %
Veseli Iskreni Skromni Komunikativni Glazbeno talentirani Temperamentni Otvoreni Humani Suradljivi Vrijedni Snalažljivi Kreativni Društveni	Neljubazni Antipatični Slaba razvijenost higijenskih navika Neodgovorni Neuredni Neobrazovani Nepouzđani	Čudno obučeni Govore drugim jezikom Specifičan način života Siromašni Tamnopusi Tradicionalnost Dvojezičnost Rano sklapanje braka Mobilnost Nezaposleni Trgovanje

Nadalje, htjelo se doznati koliko je odgojitelja imalo kontakt s romskom populacijom, odnosno koliko ih je u

svojoj skupini imalo jedno ili više djece pripadnika romske nacionalne manjine. Rezultati su pokazali da je

57,90 % (N=44) odgojitelja koji u svojoj vrtičkoj skupini nisu imali djecu romske nacionalnosti, a 42,10 % (N=32) onih koji jesu. S obzirom da je poznato da su djeca romske nacionalnosti nedovoljno uključena u rani i predškolski odgojno-obrazovni sustav ovakav rezultat može se smatrati donekle uspješnom strategijom vrtića grada Slavonskoga Broda te dobrom suradnjom institucija i romske populacije koja živi na ovome području.

Sljedeća četiri pitanja odnose se na to koliko ispitanici poznaju romsku kulturu. Osnovna obilježja svakoga naroda su himna, jezik i zastava i upravo su ta pitanja o romskoj kulturi postavljena ispitanicima. Svega 10,53 % ispitanika navelo je naziv romske himne (Đelem, đelem ili Gelem, gelem), 11,84 %

pokušalo je opisati izgled romske zastave od čega je samo jedan ispitanik točno opisao izgled zastave. Nadalje, s obzirom na kontakt s djecom kojoj hrvatski jezik nije materinji, zanimalo nas je koliko ispitanika zna neke riječi na romskom jeziku. Svega 3,95 % ispitanika navelo je koje riječi poznaju što je prikazano, s ostalim podacima, u Tablici 2. Kao važan dan u životu i kulturi Roma svakako je Svjetski dan Roma za koji je samo 3,95 % znalo da se obilježava 8. travnja u cijelome svijetu. Zato ne iznenađuje činjenica da se niti u jednom vrtiću/vrtičkoj skupini nije obilježio taj, za romsku populaciju, izuzetno važan dan. Isto tako, svega dvoje ispitanika (2,63 %) navelo je da je nekada prisustvovalo svečanosti obilježavanja Svjetskog dana Roma. Rezultati istraživanja su potvrdili i hipotezu 2.

**Tablica 2.** Koliko odgojitelji poznaju romsku kulturu

	DA	NE	OPIS
Naziv romske himne	10,53 %	89,47 %	Đelem, đelem
Izgled romske zastave	11,84 %	88,16 %	ima kotač na sredini; plava, zelena boja i crveni kotač; zelena s crvenim kotačem; kotač od kočijaških kola na zelenoj zastavi; crvena s kotačem
Poznavanje romskog jezika	3,95%	96,05%	manu/ruka; dej/majka; des/deset
Svjetski dan Roma	3,95%	96,05%	8. travnja
Obilježavanje Svjetskog dana Roma u vrtiću	0 %	100 %	

S obzirom da se Svjetski dan Roma nije obilježio niti u jednoj ustanovi ispitanici su mogli samo promišljati o tome koje bi aktivnosti proveli s djecom kod obilježavanja te svečanosti. Ispitanici su naveli sljedeće aktivnosti: upoznati djecu s manjinskom zajednicom i romskom kulturom; igre saradnje, poštivanje različitosti, uvažavanja drugih, govorene igre; učenje nekih romskih riječi i pjesme na romskom; tradicionalna muzika i jelo, dječje tradicionalne igre; romska muzika i plesovi; crtanje zastave.

Kao aktivnost za koju smatraju da su romska djeca razvijenijih sposobnosti i u prednosti pred ostalom djecom ispitanici najčešće navode muzičke i plesne. Upravo je najčešći pozitivni stereotip prema Romima glazba i ples tj. muzikalnost i izražavanje pokretom. Takve aktivnosti izvrsne su za upoznavanje kulture, jačanje suradnje i razvoj interkulturalnih kompetencija ne-romske djece, a ujedno i mogućnost uspješnije inkluzije romske djece.

Anketni upitnik je završio pitanjem o tome misle li ispitanici da bi upoznavanje ne-romske djece s romskom kulturom olakšalo inkluziju romske djece. Od tri ponuđena odgovora (da, ne, ne znam) 59,21 % (N=45) izjasnilo se pozitivno, a 3,95% (N=3) negativno. Za odgovor *ne znam* izjasnilo se 30,26 % (N=23) ispitanika, a pet ispitanika nije dalo ni jedan odgovor. Ovakvi rezultati potvrđuju i treću hipotezu.

U drugom djelu provedena je deskriptivna analiza kurikuluma dječjih vrtića iz 8 gradova RH. Gradovi koji su obuhvaćeni istraživanjem jesu: Zagreb, Sisak, Pula, Čakovec, Rijeka, Vodnjan, Slavonski Brod i Kutina. Ovih osam gradova odabrano je prema zadnjem popisu stanovništva prema narodnosti u gradovima/općinama koje je u RH provedeno 2011. g. pri čemu je

zastupljenost Roma u odnosu na ukupan broj stanovnika pojedinog grada jedan od kriterija odabira sljedećih gradova: Zagreb 2755 (0,35%), Sisak 648 (1,36%), Pula 443 (0,77%), Vodnjan 299 (4,89%), Čakovec 1039 (3,83%), Rijeka 867 (0,67%), Slavonski Brod 1.142 (1,93) te Kutina 340 (1,49 %) (Državni zavod za statistiku RH, 2011). Dostupnost kurikuluma dječjih vrtića na službenim mrežnim stranicama dječjih vrtića drugi je kriterij za odabir navedenih gradova. Analizom se želi istražiti koliko gradskih ustanova ranoga i predškolskoga odgoja u svome kurikulumu provode programe pomoću kojih će se djecu poticati na poštivanje i učenje o vlastitom i tuđem kulturnom identitetu te promicanju jednakosti i tolerancije.

Kada se govori o programima ranog i predškolskog odgoja, Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe propisao je podjelu odgojno obrazovnog rada u kurikulumima dječjih vrtića u nekoliko programa: redoviti, posebni program, alternativni odgojno - obrazovni program te program javnih potreba. Deskriptivnom analizom utvrđeno je kako svi kurikulumi u redovitom programu imaju odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo, promicanje tolerancije prema različitostima, poštivanje kulture i tradicije kojoj dijete pripada, razvijanje pozitivne slike o sebi. Svi redoviti programi sadrže za cilj inkluzivnoga odgoja i obrazovanja poštivanje i prihvaćanje različitosti djece. Analizom kurikuluma za pedagošku godinu 2016./2017., dječjih vrtića grada Zagreba koji broji 60 gradskih vrtića ustanovljeno je da njih 17 imaju programe za razvoj samoodređenja, upoznavanja vlastitog identiteta poput *Say hello – Pozdrav svijetu*, prihvaćanja različitosti i razvoja pozitivnog mišljenja,

program *Škole za Afriku* (inicijativa UNICEF – a, zaklade *Nelson Mandela te* Hamburškog društva za promoviranje demokracije i međunarodnog prava iz 2005.g.) te programe *Rastimo zajedno* (Centar za podršku roditeljstvu *Rastimo zajedno*). Od 60 gradskih vrtića u Zagrebu, njih 43 nema, objavljen na mreži, kurikulum za pedagošku godinu 2016./2017. Od 17 dječjih vrtića svega 2 imaju programe koji su usmjereni na pripadnike nacionalnih manjina poput: *Program odgoja održivog razvoja, učenje za život i multikulturalnost* i *Poticanje tolerancije i uvažavanje prava sve djece*.

Grad Sisak osnivač je i vlasnik javnih ustanova dvaju dječjih vrtića: *Sisak Novi* i *Sisak Stari*. DV *Sisak Novi* čini mrežu četiriju objekata za koje je važeći kurikulum dječjeg vrtića Sisak Novi. Njegov kurikulum za 2016./2017. g. ne sadrži specifičan program za nacionalne manjine, pa tako ni za Rome. Potrebno je napomenuti kako je i u redovitom programu ovih dječjih vrtića jedan od ciljeva poštovanje različitosti i vlastitog identiteta. Dječji vrtić *Sisak Stari* u svojoj mreži obuhvaća 5 objekata te se kurikulum DV Sisak Stari primjenjuje na sve njegove objekte. Također kurikulum za pedagošku godinu 2016./2017. ovih dječjih vrtića u svom redovitom programu sadrži elemente promicanja tolerancije i prihvaćanja različitosti, no ne sadrži poseban program za nacionalne manjine.

Kurikulum dječjeg vrtića *Ivana Brlić Mažuranić* Grada Slavonskoga Broda za pedagošku godinu 2016./2017. provodi se u 9 područnih odjela čiji je osnivač Grad Slavonski Brod. Kurikulum sadrži program javnih potreba unutar kojeg se nalazi program za djecu pripadnike nacionalnih manjina. U opisu programa jasno je naznačeno da je program sukladan Nacionalnom programu za Rome i Akcijskom planu Desetljeća za uključivanje Roma 2005. - 2015. Ovim programom nastoji se promicati jednake mogućnosti za Rome i postupno integriranje u širu zajednicu.

Dječji vrtići grada Kutine sastoje se od 7 objekata: sjedišta i 6 podružnica. Jedna od podružnica *Maslačak* u svome programu predškole sadrži program predškole za djecu pripadnike romske manjine.

Analizom kurikuluma dječjih vrtića u gradu Rijeci utvrđeno je kako DV Rijeka kao predškolska ustanova u svom sastavu ima pet Centara predškolskog odgoja unutar kojih je 31 podcentar. Kurikulum za dječje vrtiće Rijeke sadrži programe za nacionalne manjine, ali isključivo pripadnike talijanske nacionalne manjine.

U gradu Puli nalazi se predškolska ustanova DV Pula te DV *Mali svijet*. Dječji vrtić Pula sastoji se od 8 predškolskih odjela te u jednom od njih (DV *Rožica*) u kurikulumu 2016. / 2017. jedna skupina je uključena u projekt vezan za kulturnu baštinu i razvoj zavičajnog identiteta u kojem se promiču prava romskih manjina. Unutar DV *Mali svijet* nalazi se 7 područnih objekata od kojih u jednom PO *Vjeverice* nalazi se identičan program onome u DV *Rožica* u Puli.

Dječjih vrtića u gradu Čakovcu čiji osnivač je ujedno sam Grad je šest. U kurikulumu za pedagošku godinu 2016./2017. u DV *Cipelica* koji je osnovan 2016.g. provodi se program za djecu pripadnike nacionalnih manjina u područnom objektu u romskom naselju Kruševica u kojem su u rad s djecom uključene i romske pomagačice sa završenom osnovnom i

srednjom školom kako bi se podigla razina pripremljenosti romske djece u proces osnovnog obrazovanja. Dječji vrtić *Dječja Mašta* u kurikulumu sadrži Program integracije djece pripadnika romske nacionalne manjine. Za ostale dječje vrtiće u gradu Čakovcu informacije nisu dostupne.

Analizom dječjih vrtića Grada Vodnjana utvrđeno je kakao ustanova za rani i predškolski odgoj Petar Pan Vodnjan u svom sastavu ima matičnu ustanovu i dva područna vrtića Galižanu i Peroj. U kurikulumu ove ustanove nalazi se redoviti program za djecu pripadnike nacionalnih manjina, ali talijanske nacionalne manjine.

## ZAKLJUČAK

Premda programi i inicijative za uključivanje romske nacionalne manjine u RH postoje već 14 godina i kao takvi usklađeni su s direktivama Europske unije, istraživanje je pokazalo nedostatke na lokalnoj razini kada je riječ o elementarnim stvarima kao što su poznavanje romske kulture od strane odgojitelja te nedovoljno postojanje programa za romsku nacionalnu manjinu u kurikulumima za rani i predškolski odgoj u gradovima u kojima su Romi nastanjeni. Nedostatak istraživanja krije se u činjenici kako su brojni kurikulumi nedostupni javnosti te ustanove za rani i predškolski odgoj nemaju svoju službenu mrežnu stranicu. Ključno u istraživanju je prepoznati potrebu za usvajanjem znanja o različitim kulturama koje bi odgojitelj trebao imati kako bi promicao jednakost, poštovanje, razvoj vlastitog identiteta kod djece, kao i toleranciju, a sa svrhom razvoja interkulturalnih kompetencija. Interkulturalni pristup u odgojno - obrazovnom procesu pripadnika romske manjine zahtjeva izobrazbu odgojno obrazovnih djelatnika za rad s pripadnicima romske manjine o romskoj kulturi, jeziku i umjetnosti, izradu specifičnih didaktičkih materijala za uvođenje romske kulture u odgojno - obrazovni rad kao i suradnju s romskim obiteljima radi podizanja razine očekivanja i postizanja obrazovnih postignuća učenika Roma (Bedečević, 2015).

Vodeći se zaključcima u ovom radu autorice preporuku za sljedeće istraživanje vide u usporedbi kurikuluma koji su provedeni u Desetljeću za Rome s kurikulumima izvan toga razdoblja jer je ustanovljeno kako se u pedagoškoj godini 2016./2017. u većini dječjih vrtića provode programi koji su trenutno podržani na nacionalnoj razini poput programa *Škole za Afriku* te *Rastimo zajedno*. Zadaća lokalne zajednice jest kontinuirani rad na poboljšanju položaja svih skupina koje žive na marginama života. Potreba za programima inkluzije Roma u društvenu zajednicu od golemog je značaja u najranijoj dobi, stoga su interkulturalni kurikulumi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju polazišna tačka za njeno djelovanje kao interkulturalne zajednice. Podrška inkluziji Roma u širu društvenu zajednicu provođenjem programa na nacionalnom nivou koji se zatim spušta na regionalni i lokalni nivo, izuzetno je važan doprinos i prijeko potreban, no takve programe kojima se osigurava bolji položaj nacionalnih manjina potrebno je provoditi konstantno kako bi se ostvarili osnovni preduvjeti za život u multikulturalnom društvu te ne bi smjeli biti osuđeni na dobru volju i podršku državnih i europskih političkih elita.

**LITERATURA**

- Bedeković, V. (2015). Interkulturalni pristup u odgoju i obrazovanju pripadnika Romske manjine. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 15-27). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Brust Nemet, M. i Kostić, D. (2015.). Povezanost tradicije romskih obitelji s uključivanjem u život i rad odgojno-obrazovnih ustanova. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet & J. Bushati (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 197-213). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Državni zavod za statistiku RH. (2011). Stanovništvo prema narodnosti po gradovima/općinama, popis 2011. Preuzeto sa: [http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/htm/H01\\_01\\_04/h01\\_01\\_04\\_RH.html](http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_04/h01_01_04_RH.html)
- Đukić, B. i Kukovec, D. (2015). Romsko pitanje u kontekstu Europske unije: pomaže li Europa integraciju Roma u Republici Hrvatskoj?. *Politička misao: časopis za politologiju*, 52(2), 131-155.
- Jojić, Lj. (ur.). 2015. *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 309 - 334.
- Hrvatić, N. (2005). Obrazovanje Roma u Hrvatskoj: pretpostavka za bolju kvalitetu života? U M. Štambuk (ur.), *Kako žive hrvatski Romi* (str. 179 – 200). Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Lapat, G. (2010). Učenici Romi u primarnom obrazovanju. U A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije* (str. 235-242). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Lepuš, J. i Ivanović J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece. U K. Posavec & M. Sablić (ur.), *Pedagogija i kultura. Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti u odgoju 3* (str. 208-221). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Lesar I., Čuk I., & Peček M. (2006). How to improve inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 387-399.
- Lów Stanić, A. (2014). Predrasuda i prikazivanje Roma u medijima: može li jedna televizijska emisija povećati međugrupnu toleranciju? *Društvena istraživanja* 23(2), 303-325.
- Luciak, M., & Liegl B. (2019). Fostering Roma students' educational inclusion: a missing part in teacher education. *Intercultural education*, 20(6), 497-509.
- Mlinarević, V., Kurtović, A. i Svalina, N. (2015). Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 233-252). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Maričić, J., Kamenov, Ž, i Horvat, K. (2012). Predrasude u dječjoj dobi: provjera dviju skala socijalne distance. *Društvena istraživanja* 21, 1(115), 137-158.
- Previšić, V., Hrvatić, N. i Posavec, K. (2004). Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagoški istraživanja*, 1(1), 105-119.
- Romstein, K. i Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija - pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagoški istraživanja*, 12(1-2), 41 - 54.

**INFORMACIJE O AUTORIMA****Sanja Nuhanović**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku  
Dislocirani studij u Slavonskome Brodu  
Gundulićeva 20, Slavonski Brod 35000, RH  
e-mail: sanja.nuhanovic@gmail.com

**Maja Koporčić**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku  
Dislocirani studij u Slavonskome Brodu  
Gundulićeva 20, Slavonski Brod 35000, RH  
e-mail: maja.koporcic@gmail.com



## Škola bez vršnjačkog nasilja

Anna Alajbeg, Sonja Kovačević

**SAŽETAK:** Nasilje među djecom u stvarnom i virtuelnom svijetu jedan je od najučestalijih problema u školama. Od početka istraživanja o vršnjačkom nasilju pa do danas bilježi se stalan porast doživljenog i počinjenog nasilja. Jedna od čestih posljedica toga je izbjegavanje odlaska u školu zbog straha od ponovne izloženosti, pa čak djeca koja i nisu bila žrtvom nasilja školu doživljavaju kao opasno i nesigurno mjesto.

Iako postoje brojni preventivni programi vršnjačkog nasilja, u dosadašnjim istraživanjima utvrđeno je da su samo rijetki programi učinkoviti u sprječavanju i smanjenju vršnjačkog nasilja u školama. Glavni nedostatak programa je usmjerenost na pružanje pomoći žrtvama i počiniteljima, te se zanemaruje da je vršnjačko nasilje grupni fenomen i da se djeca angažiraju i u drugim ulogama (pomoćnici, branitelji i promatrači) te se ne može isključiti pružanje pomoći djeci i u ovim ulogama.

Pregledom dosadašnjih istraživanja o učinkovitosti preventivnih programa ističe se potreba za osposobljavanjem učitelja i stručnih suradnika kako bi identificirali dijete u određenoj ulozi te adekvatno reagirali, dok je kod djece potrebno razvijati samopouzdanje, empatiju i moralnu osjetljivost. I na nivou porodice prevencija bi trebala obuhvatiti edukaciju roditelja o nezlostavljajućim metodama i stilovima odgoja te kvalitetnoj komunikaciji s djecom.

Zaključujemo da je nužna izrada preventivnih programa koji su usmjereni na različite uloge djece, te edukaciju učitelja, stručnih suradnika i roditelja kako bi primjereno djelovali na promjenu neprimjerenih ponašanja, jer izostane li pravodobna prevencija, djeca u različitim ulogama u vršnjačkom nasilju bit će izložena povećanom riziku smetnji u socijalnom i emocionalnom razvoju.

**Ključne riječi:** *vršnjačko nasilje, uloge djece, preventivni programi*

## School without peer violence

**ABSTRACT:** Peer violence in the real and virtual world is one of the most common problems in schools. Since the beginning of research of peer violence until today there has been a steady increase of experienced and perpetrated violence. One of the frequent consequence of peer violence is avoiding going to school because of fear of re-exposure, and even children who have not been a victim of violence experience school as dangerous and unsafe place.

While there are many prevention programs of peer violence, in previous studies it was found that only a few programs are effective in preventing and reducing bullying in schools. The main drawback of the programs is to focus on helping the victims and bullies, and ignores that peer violence is a group phenomenon and that children engage in other roles (assistants, defenders and bystanders) and can not be excluded assist children in these roles.

A review of previous research on the effectiveness of prevention programs emphasizes the need for training the teachers and expert associates to identify the child in a certain role and adequately react, while the children need to develop self-confidence, empathy and moral sensitivity. At the level of family prevention should include educating parents of not abusers methods and styles of education and high quality communication with children.

We conclude that is necessary to creation the prevention programs that are focused on the different roles of children, and training of teachers, expert associates and parents in order to appropriate to act on the change of inappropriate behavior, because absent if timely prevention, children in different roles in peer violence will be exposed to increased risk of interference in the social and emotional development.

**Keywords:** *peer violence, participant roles, prevention programs*

### UVOD

Nasilno ponašanje i viktimizacija oduvijek postoje među djecom i mladima, međutim, danas vršnjačko nasilje ima rastući trend u cijelom svijetu što predstavlja ozbiljan javnozdravstveni problem, budući

da ostavlja mnoge posljedice na djecu koja u njemu učestvuju.

Vršnjačko nasilje se krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina 20. stoljeća smatralo karakterističnom pojavom u djetinjstvu, odnosno sastavnim dijelom ljudskog razvoja (Sesar, 2011). Do promjene u razmišljanju došlo je tek 1972. godine

kada je švedski liječnik Peter Paul Heinemann posmatrajući nasilje među djecom na školskom igralištu zabilježio svoja opažanja, te ovaj fenomen nazvao *mobbing* (Rivers, Duncan i Besag, 2007), dok je norveški psiholog Dan Olweus nakon toga sistemski istražio prirodu, frekvenciju i dugotrajne posljedice nasilja među djecom u skandinavskim školama (Alajbeg, 2017). O ozbiljnosti problema vršnjačkog nasilja javnost je postala osviještena nakon što su trojica norveških dječaka krajem 1982. počinila suicid zbog okrutnog nasilja svojih vršnjaka (Olweus, 1998).

Dan Olweus (1998, str. 19) prvi je dao definiciju vršnjačkog zlostavljanja (engl. bullying) koja glasi: „učenik je zlostavljan ili viktimiziran kada je opetovano i trajno izložen negativnim postupcima od strane jednoga ili više vršnjaka, a viktimizirano dijete ima poteškoća u pokušaju da se obrani od nasilničkog ponašanja“. Ovo je najcitiranija definicija vršnjačkog zlostavljanja, međutim, istraživači je danas nerijetko poistovjećuju s vršnjačkim nasiljem (engl. peer violence) (Alajbeg, 2017).

Međutim, Olweus (1998) navodi da je vršnjačko zlostavljanje teži oblik od vršnjačkog nasilja, odnosno vršnjačko zlostavljanje obilježavaju tri kriterija, a to su: a) agresivno ponašanje ili namjerno nanošenje štete drugoj osobi, b) fizička, psihička ili socijalna neravnoteža moći između počinitelja i žrtve te c) u slučajevima vršnjačkog zlostavljanja nasilničko se ponašanje vrši nad jednom osobom često i opetovano (2-3 puta mjesečno i češće), a manji broj trpljenja nasilja (povremeno 1-3 puta u posljednjih nekoliko mjeseci i rjeđe) smatra se nasiljem, ali ne i zlostavljanjem. Nasilje među djecom (engl. peer violence) najčešće se definira kao ponavljano, namjerno nasilno ponašanje s ciljem nanošenja fizičkih i/ili emocionalnih povreda od strane jednog ili više počinitelja kako bi naštetili žrtvinom ugledu, dostojanstvu i samopouzdanju, a ona se ne može samostalno oduprijeti i obraniti (Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2012; Olweus, 1998).

S obzirom na pojavne oblike vršnjačkog nasilja najučestaliji su: fizičko nasilje (tučnjava, šamaranje, udaranje, štipanje, guranje, udarci nogom, šakom, ugrizi, grebanje, pljuvanje, oštećivanje ili uništavanje odjeće ili imovine žrtve), verbalno nasilje (vrijeđanje, nazivanje pogrđnim imenima, omalovažavanje, kritiziranje, sramoćenje) te različiti oblici indirektnih ponašanja kao što su manipuliranje odnosima, ignoriranje, socijalna izolacija, isključivanje, izbjegavanje i slično, što nazivamo relacijskim nasiljem. Navedena tri oblika nasilja ubrajamo u klasično vršnjačko nasilje. Razvojem moderne tehnologije vršnjačko nasilje proširilo se iz realnog i u virtualni svijet. Taj oblik vršnjačkog nasilja uključuje poticanje grupne mržnje, napade na privatnost, uznemiravanje, uhođenje, vrijeđanje, nesavjestan pristup štetnim sadržajima, širenje nasilnih i uvredljivih komentara putem elektroničkih uređaja, pa se najčešće naziva elektroničkim ili on-line nasiljem (engl. cyberbullying) (Bilić et al., 2012). Među najučestalijim oblicima elektroničkog nasilja su: vrijeđanje porukama (engl. flaming), elektroničko uznemiravanje (engl. online harassment), elektroničko uhođenje i uznemiravanje (engl. cyberstalking), elektroničko klevetanje (engl. cyberdenigration) i dezinformiranje (engl. misinformation), isključivanje/ostracizam (engl.

exclusion), krađa identiteta (engl. impersonation) i videosnimanje nasilja (engl. happyslapping) (Matijević, Bilić i Opić, 2016). Nažalost, ova klasifikacija nije konačna, budući da se napretkom komunikacijskih tehnologija pojavljuju i novi oblici elektroničkog nasilja.

Klasično i elektroničko vršnjačko nasilje imaju nekoliko zajedničkih elemenata, a to su: namjerno nanošenje štete žrtvi, učestalo ponavljanje nasilja, te ostavljanje niza sličnih kratkotrajnih i dugotrajnih posljedica kako na žrtvu, tako i na počinitelja. Ono po čemu se ova dva oblika nasilja razlikuju je to da kod klasičnih oblika nasilja fizička i socijalna neravnoteža moći između počinitelja i žrtve su bitni elementi, što je kod elektroničkog nasilja potpuno irelevantno, budući da vještina korištenja digitalnim tehnologijama doprinosi većoj moći, zato je moguće da u virtualnom svijetu žrtva bude moćnija, odnosno vještija u odnosu na počinitelja, a moguće je i da žrtva bude tjelesno snažnija od počinitelja (Slonje, Smith i FriséN, 2013). Nadalje, razliku između klasičnog i elektroničkog nasilja čini nedostatak fizičkog kontakta kod elektroničkog nasilja koje omogućava počinitelju anonimnost te ne vidi žrtvine reakcije i boli koje im nanose, što počiniteljima daje osjećaj sigurnosti da ostanu neotkriveni, pridonosi slobodi za nekorektno ponašanje. Treću razliku između klasičnog i elektroničkog nasilja čini to što kod elektroničkog nasilja nema vremenskog i geografskog ograničenja, budući da se dostupnošću modernih tehnologija nasilje može odvijati bilo kada i bilo gdje, za razliku od klasičnog vršnjačkog nasilja koje se najčešće događa u školi, na treningu ili na putu od kuće do škole (Bilić et al., 2012).

Dosadašnjim istraživanjima utvrđeno je da je vrlo velik broj djece izložen različitim oblicima klasičnog i elektroničkog nasilja. Značajno istraživanje o učestalosti različitih oblika vršnjačkog nasilja proveli su Wang, Iannotti i Nansel (2009) u SAD-u na uzorku od 7 182 učenika od šestog do desetog razreda. Utvrđeno je da je stopa prevalencije doživljenog i počinjenog nasilja najmanje jednom u posljednja dva mjeseca 20,8 % za fizičko nasilje, 53,6 % za verbalno, 51,4 % za relacijsko i 13,6 % za elektroničko nasilje. Dječaci više sudjeluju u fizičkom i verbalnom nasilju, a djevojčice u relacijskom nasilju. U elektroničkom nasilju dječaci su češće počinitelji, a djevojčice žrtve. Luxenberg, Limber i Olweus (2014) proveli su istraživanje u SAD-u u kojem je sudjelovalo 150 000 ispitanika od trećeg do dvanaestog razreda, te je utvrđeno da je 2 - 3 puta mjesečno ili više 53 % dječaka doživljavalo klasično nasilje od strane dječaka, 33 % djevojčica je doživljavalo neki oblik klasičnog nasilja od strane istog spola, a 49 % djevojčica i 37 % dječaka bilo je viktimizirano od strane oba spola.

U istraživanju Juvonena i Grossa (2008) provedenom na 1454 ispitanika u dobi 12 do 17 godina, utvrđeno je da je u proteklih godinu dana 72% ispitanika najmanje jednom bilo izloženo elektroničkom uznemiravanju, od čega je 85% ispitanika doživjelo nasilje i u školi. isti autori navode da dobiveni rezultati mogu imati važne implikacije za školsku edukaciju o elektroničkom nasilju, roditeljsko obrazovanje o rizicima povezanim s on-line komunikacijom, i savjetovanje mladih o strategijama za sprečavanje i rješavanje elektroničkog nasilja.

## POSLEDICE SUDJELOVANJA U KLASIČNOM I ELEKTRONIČKOM VRŠNJAČKOM NASILJU I ULOGE DJECE

Upravo iz razloga što rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju na veliku raširenost nasilja među djecom, mnogi znanstvenici (Kowalski i Limber, 2013; Langhinrichsen-Rohling i Lamis, 2008; Mills, Guerin, Lynch, Daly i Fitzpatrick, 2004) bavili su se istraživanjem posljedica koje klasično i elektroničko nasilje ostavljaju na djecu koja u njemu sudjeluju.

Kowalski i Limber (2013) ispitivali su odnos između iskustava s klasičnim i elektroničkim nasiljem te psihičkog i fizičkog zdravlja djece i mladih. U istraživanju je sudjelovao 931 ispitanik od šestog do dvanaestog razreda. Utvrđeno je da anksioznost osjeća 37,92 % žrtava klasičnog i 36,05 % elektroničkog nasilja, a depresiju 34,29 % žrtava klasičnog i 35,51 % žrtava elektroničkog nasilja. Iste posljedice osjećaju i počinitelji i počinitelji-žrtve. Pa tako anksioznost osjeća 29,91 % počinitelja klasičnog i 31,83 % počinitelja elektroničkog nasilja, a depresivnost 20,09 % počinitelja klasičnog i 31,61 % počinitelja elektroničkog nasilja. I počinitelji-žrtve klasičnog nasilja najčešće osjećaju depresiju (36,34 %) i anksioznost (35,75 %), a ove su posljedice u elektroničkom nasilju još izraženije, pa tako čak 44,81 % počinitelja-žrtava osjeća anksioznost i 42,38 % depresiju. Iz ovih rezultata primjećujemo da elektroničko nasilje ostavlja veće posljedice u odnosu na klasično nasilje, a posebno su izražene kod djece koja su u ulozi počinitelja-žrtve.

Smokowski i Kopasz (2005) također navode da nasilje ostavlja kratkoročne i dugoročne posljedice kako na žrtvu tako i na počinitelja. Žrtve mogu patiti od niskog samopoštovanja, usamljenosti, depresije, anksioznosti, odsutnosti i poteškoća u izvršavanju školskih obveza. Neke žrtve mogu postati počinitelji u želji za osvetom (Mason, 2008). Počinitelji također doživljavaju dugoročne probleme kao što su lošiji školski uspjeh, teškoće u mentalnom zdravlju, zlorporaba supstanci i sklonost kriminalitetu u kasnijem životu.

Mills et al. (2004) navode kako fizičke i emocionalne posljedice vršnjačkog nasilja mogu potaknuti adolescente na suicidalne misli i ponašanja, bilo da su počinili ili doživjeli nasilje, što je posebno zabrinjavajuće.

Mnogi učenici nisu uključeni u vršnjačko nasilje i zlostavljanje, ali mogu biti svjedoci takvih ponašanja. Ova velika, šutljiva većina možda se neće osjećati sigurno u školi, zbog izloženosti promatranju nasilničkog ponašanja, što se može negativno odraziti na proces učenja zbog straha da i sami postanu žrtve nasilja (Smokowski i Kopasz, 2005). Stoga vršnjačko nasilje i vršnjačko zlostavljanje ne predstavljaju prijetnju samo onima koji su u njima uključeni, već i cijelom školskom okruženju.

Na temelju dosadašnjih istraživanja, vidljivo je da su istraživači najčešće koncentrirani na analiziranje uloga žrtve i počinitelja, te njihov međusobni odnos. Međutim, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman i Kaukiainen (1996) identificirali su vršnjačko nasilje kao skupni fenomen, te da se osim žrtava i počinitelja djeca mogu angažirati i u drugim ulogama. Najveći broj djece u vršnjačkom nasilju sudjeluje u ulozi

posmatrača (engl. bystanders), oni indiferentno posmatraju i svjedoče činu klasičnog ili elektroničkog nasilja, ne daju podršku ni žrtvi ni počinitelju i ne poduzimaju ništa da spriječe nasilje, čime indirektno podupiru nasilje (Matijević et al., 2016). Jedan dio djece aktivno pomaže počinitelju, ne iniciraju nasilje, ali se pridružuju počinitelju primjerice u tučnjavi, vrijeđanju ili nekom drugom obliku nasilja bilo u stvarnom ili virtualnom svijetu, te ih nazivamo aktivni pomoćnici (engl. active assistants). Osim aktivnih pomoćnika, postoji uloga i pasivnih pomoćnika (engl. passive assistants), koji počinitelju pružaju pomoć navijajući za njega, te mogu pljeskanjem i povcima dati počinitelju pozitivnu povratnu poruku, dok elektroničko nasilje rado promatraju, te sudjeluju u prosljeđivanju poruka, fotografija, videosnimki nasilja i slično (Alajbeg, 2017). Djeca nerijetko u vršnjačkom nasilju sudjeluju i kao aktivni i pasivni pomoćnici, odnosno ponašanja koja su karakteristična za obje uloge. Najmanji broj djece angažira se u ulozi branitelja (engl. defenders) odnosno štite ili pokušavaju zaštititi žrtvu, tješe je i ohrabruju (Salmivalli, 2010).

U najopsežnijem opservacijskom istraživanju nasilničkog ponašanja, O'Connell, Pepler i Craig (1999) snimali su učenike šestog razreda tijekom situacija klasičnog vršnjačkog nasilja. Analizama videozapisa utvrđeno je da je 54% vršnjaka provelo vrijeme pasivno promatrajući nasilje, 21% njih je aktivno pomagalo počinitelju, a samo 25% ih je interveniralo. Dodatne analize ovih videozapisa pokazale su da su vršnjaci svjedočili tijekom 88% slučajeva nasilja, ali su samo u 19% slučajeva intervenirali, s tim da su istraživači utvrdili da u 57% slučajeva intervencije učinkovito zaustavljaju nasilje. U elektroničkom nasilju daleko je veći broj djece i mladih koji svjedoče nasilju, promatraju ili pomažu počinitelju, čime se pojačavaju patnje žrtava (Matijević et al., 2016; Smith, 2013) stoga se ističe važnost prevencije s ciljem smanjenja i sprječavanja nasilja.

## PREVENCIJA VRŠNJAČKOG NASILJA U SVIJETU

Polazeći od nezadovoljstva porastom nasilja među djecom diljem svijeta nastao je cijeli niz školskih preventivnih programa. Međutim, unatoč provedbi raznih programa nasilje i dalje ima rastući trend što ukazuje da nisu dali očekivane rezultate. Prevencija se najčešće svodi na sanaciju, korigiranje negativnih ponašanja, no to očito nije dovoljno.

Trenutno su u svijetu dva najpoznatija i najučinkovitija programa prevencije, a to su Olweusov program za prevenciju vršnjačkog nasilja (The Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)) i KiVa program. Prvi program (OBPP) nazvan je upravo po njegovom kreatoru norveškom psihologu Danu Olweusu koji je i pionir u istraživanju fenomena vršnjačkog nasilja, a navedeni program osmislio je u suradnji sa Susan Limber. Namijenjen je djeci i mladima od 5 do 15 godina, a cilj je smanjiti postojeće probleme među učenicima, spriječiti nastanak i razvoj novih situacija nasilja i zlostavljanja, razvoj tolerancije i ravnopravnosti među učenicima, poboljšanje socijalnih odnosa i osjećaja sigurnosti u školi. Ovaj program provode ovlašteni treneri, a autori su pripremili i edukativne materijale za učenike, učitelje, roditelje i

koordinatore. Unatoč tome što je program učinkovit u prevenciji i intervenciji s djecom koja su doživjela ili počinila nasilja, ima nedostatak što su zanemarene ostale uloge djece (aktivni i pasivni pomoćnici, promatrači i branitelji), a budući da su i oni sudionici vršnjačkog nasilja ne može se isključiti pružanje pomoći djeci i u ovim ulogama. Olweusov program provodi se u mnogim zemljama diljem svijeta, a u Europi samo u Austriji i Sloveniji. Ovim Programom potiče se školsko osoblje da djeluju kao autoritet i uzor, da stvaraju ozračje koje karakterizira toplina i kohezija, ograničava se neprihvatljivo ponašanje, te se dosljedno primjenjuju posljedice ukoliko se prekriše dogovorena pravila.

U početku se Program provodio samo u Norveškoj, a istraživači (Olweus i Limber, 2000) su izvjestili da se u školama u kojima se program primjenjivao doživljeno i počinjeno nasilje smanjilo za 50% ili više.

KiVa program (KiVa je skraćena sintagma protiv nasilničkog ponašanja), a osmislile su ga finske znanstvenice Christina Salmivalli i Elisa Poskiparta sa Sveučilišta u Turku. Cilj ovog Programa je sprječavanje nasilničkog ponašanja i učinkovito rješavanje slučajeva nasilničkog ponašanja te stalno praćenje stanja i promjena u školi u kojoj se Program provodi. Program se sastoji od tri jedinice, a svaka jedinica namijenjena je različitoj dobnoj skupini. Jedinica 1 prikladna je za djecu od šest do devet godina, Jedinica 2 za djecu od deset do dvanaest godina, a Jedinica 3 namijenjena je adolescentima nakon niže srednje škole. sve tri jedinice primjenjuju se samo u Finskoj, dok se jedinice 1 i 2 provode još u Nizozemskoj, Estoniji, Italiji i Walesu. U odnosu na Olweusov program prevencije, prednost KiVa programa je tu tome što se fokusira na sve uloge djece u vršnjačkom nasilju, polazeći od činjenice da je to skupni fenomen i prevencija treba biti usmjerena na djecu u različitim ulogama. Budući da se najveći broj angažira u ulozi promatrača, u ovom programu posebno se naglašava da tu djecu treba poticati da se angažiraju kao branitelji, te im razvijati samopouzdanje i ukazivati na adekvatne metode reagiranja, jer takav pristup može biti najefikasniji u zaustavljanju nasilja (Kärnä, 2012). Kao i u Olweusovom programu prevencije, i u ovom Programu uključeni su edukativni materijali za ravnatelje, stručne suradnike, nastavnike, učenike i roditelje te razni plakati, videa i online igre za djecu.

Učinkovitost KiVa programa potvrđena je i u mnogim istraživanjima i rezultatima evaluacije. Salmivalli, Kärnä i Poskiparta (2011) proveli su istraživanje o učinkovitosti KiVa programa u 78 škola (39 interventnih i 39 kontrolnih) na uzorku od 5651 ispitanika od četvrtog do šestog razreda. Rezultatima istraživanja utvrđeno je da se u školama u kojima se provodio Program značajno smanjilo vršnjačko nasilje, i to u devet različitih oblika. Program je posebno uspješan u smanjenju relacijskog nasilja, odnosno neizravnim oblicima nasilja poput socijalne izolacije i manipuliranja odnosima, te u smanjenju elektroničkog nasilja. Fizičko nasilje smanjeno je za 53 %, verbalno nasilje za 31 %, socijalna izolacija za 25 %, manipuliranje odnosima za 30 %, materijalno nasilje za 63 %, rasističko za 27 %, seksualno za 32 % te elektroničko za 50 %.

U istraživanju kojeg su Kärna et al. (2011) proveli na uzorku od 8237 učenika od četvrtog do šestog razreda iz 78 škola (39 interventnih i 39 kontrolnih), također su utvrđeni pozitivni učinci KiVa programa u školama u kojima se provodio u trajanju od devet mjeseci. Utvrđeno je sa je Program učinkovit u smanjenju doživljenog i počinjenog nasilja u školi, te su se učenici iz interventnih škola češće angažirali kao branitelji, pokazivali više empatije prema žrtvama, te imali negativni stav prema nasilju u odnosu na učenike iz kontrolnih škola. Autori navode da je doživljavanje nasilja u interventnim školama smanjeno za 40%, a počinjenje za 33% u usporedbi s kontrolnim školama.

Značajno istraživanje proveli su Williford et al. (2013) u kojem je sudjelovalo 7741 ispitanika od četvrtog do šestog razreda. Utvrđeno je da je u školama u kojima se provodio KiVa program djeca koja su sudjelovala u vršnjačkom nasilju imala značajno manju razinu anksioznosti i depresije, koje su najučestalije posljedice klasičnog i elektroničkog nasilja.

Na temelju rezultata ovih istraživanja vidljivo je da KiVa program efikasan u smanjenju vršnjačkog nasilja, a posebno što je usmjeren na pružanje pomoći djeci u različitim ulogama. Budući da se ovaj, a ni slični preventivni programi ne provode u Hrvatskoj, ističe se potreba za kreiranjem obveznog preventivnog programa (po uzoru na KiVa program) kako bi se smanjilo i spriječilo nasilje među djecom, te da se djeca osjećaju sigurno u školskom okruženju.

## **PREVENCIJA VRŠNJAČKOG NASILJA U HRVATSKOJ**

U Hrvatskoj državne institucije, vladine i nevladine organizacije nisu ponudile obvezne programe prevencije. U osnovnim i srednjim školama postavljene su ploče na kojima je ispisano „Ovo je mjesto nulte tolerancije na nasilje“, no to nikako nije dovoljno za smanjenje nasilja među djecom.

U organizaciji UNICEF-a pokrenut je preventivni program „Za sigurno i poticajno okruženje u školama“ koji je dio projekta „Stop nasilju među djecom“. Ovaj Program UNICEF je osmislio u suradnji s domaćim stručnjacima i provodio ga u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje hrvatskim školama od 2003. do 2012. godine. Osim u Hrvatskoj, Program se sada provodi u školama u Srbiji, Crnoj Gori, Bugarskoj, Kazahstanu i Sloveniji (UNICEF, 2010). Velki i Ozdanovac (2014) navode da Projekt predstavlja kontinuirani rad školskog osoblja kroz „7 koraka do sigurnije škole“.

U prvom koraku cilj je ukazati nastavnicima, roditeljima i djeci o postojanju problema. U drugom koraku uspostavljaju se vrijednosti i pravila, pri čemu učenici aktivno sudjeluju u donošenju pravila i određivanju posljedica koje će snositi ukoliko se ne pridržavaju dogovorenih pravila. Sljedeći korak podrazumijeva obradu tema s učenicima o nasilničkom ponašanju i ulogama djece (žrtvama, počiniteljima i posmatračima), dok se roditeljima ukazuje na načine prepoznavanja nasilja i adekvatnog reagiranja na isto. U četvrtom koraku škola surađuje s drugim lokalnim institucijama i udrugama, dok peti korak podrazumijeva uspješnu educiranost školskog osoblja. U šestoj fazi škola dokumentira svoj napredak. U

zadnjem, sedmom koraku djeca, roditelji i nastavnici školu doživljavaju kao sigurno okruženje (Velki i Ozdanovac, 2014 prema Tomić-Latinac i Nikčević-Milković, 2009).

U istraživanju kojeg su proveli Radočaj i Pregrad (2010), utvrđeno je da je prema samoiskazima učenika prepolovljen broj nasilničkih ponašanja u školama u kojima se primjenjivao program „Za sigurno i poticajno okruženje u školama“. Autori navode da djeca i adolescenti više primjećuju vršnjačko nasilje, osjećaju manji strah kada vide da odrasli reagiraju, te i sami češće reagiraju na čine nasilja i zlostavljanja. Kao najslabiji dio Programa autori ističu lošiju suradnju s roditeljima.

„Zajedno više možemo“ preventivni je program kojeg je pokrenulo Ministarstvo unutarnjih poslova 2011. godine. Program je usmjeren na prevenciju zlouporabe opojnih droga i drugih sredstava ovisnosti, vandalizma i vršnjačkog nasilja te drugih oblika rizičnog ponašanja. Prva komponenta zove se Mogu ako hoću 1 - MAH 1, druga komponenta je Sajam mogućnosti. Ciljana populacija su učenici od četvrtog do šestog razreda i njihovi roditelji.

Prva komponenta Mogu ako hoću namijenjena je učenicima četvrtih razreda osnovne škole, a sastoji se od organiziranog posjeta policijskoj postaji s ciljem da učenici upoznaju radno okruženje i način rada policije kako bi prihvatili policiju kao prijatelja pomagača tijekom procesa odrastanja. Učenici se upoznaju s osnovama kaznene i prekršajne odgovornosti u slučajevima zlouporabe droge, zatim s postupkom kod pronalaska odbačenog narkomanskog pribora, te s posljedicama vandalizma, destruktivnog ponašanja i vršnjačkog nasilja. Nakon predavanja i obilaska policijske postaje, svaki učenik je dobije knjižicu Moj podsjetnik, čiji se sadržaj temelji na preventivno - sigurnosnom aspektu.

Tijekom druge komponente učenici s učiteljem i policajcem odlaze na „Sajam mogućnosti“, te im se predstavljaju različite kulturno-umjetničke, športske i druge udruge kako bi učenike usmjerili na prepoznavanje pozitivnih ponašanja i prilika za prosocijalna uključivanja kvalitetno a svoje slobodno vrijeme. Cilj ovog Sajma je stvaranje pozitivnog okruženja u kojem će djeca kvalitetno odrastati i imaju mogućnost za aktivan i zdrav život u svrhu prevencije na smanjenje i sprječavanje neprihvatljivih oblika ponašanja. U šestom razredu organizirana su predavanja za učenike o štetnim posljedicama navedenih oblika rizičnog ponašanja (Školski preventivni tim OŠ „Čavle“, 2012). Do sada nije bilo istraživanja u kojima je utvrđeno da je vršnjačko nasilje smanjeno u školama u kojima se program „Zajedno više možemo“ provodio.

Osim ovih programa u nekim osnovnim i srednjim školama provode se preventivni programi koje su škole same osmislile, međutim do sada nije bilo istraživanja u kojima se ispitala učinkovitost tih programa.

## PRAKTIČNE IMPLIKACIJE

Pregledom dosadašnjih istraživanja utvrđeno je da Olweusov program za prevenciju vršnjačkog nasilja, a posebno KiVa program imaju daleko bolji učinak na smanjenje nasilja, nego preventivni programi koji se provode u Republici Hrvatskoj.

S obzirom da se navedeni programi ne provode Hrvatskoj, nužna je izrada preventivnih programa koji prije svega uključuju edukaciju učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika o prepoznavanju različitih oblika vršnjačkog nasilja, a posebno uloga djece u vršnjačkom nasilju, te načinima pružanja pomoći i razvijanju empatije i moralne osjetljivosti kod djece.

Smokowski i Kopasz (2005) navode da su u školskom okruženju, psiholozi i socijalni radnici često u najboljoj poziciji da interveniraju na višestrukim razinama. Školski psiholozi i socijalni radnici mogu lakše otkriti vršnjačko nasilje i zlostavljanje za razliku od ostalog školskog osoblja, budući da razumiju znakove i simptome agresivnog ponašanja i viktimizacije koji signaliziraju problem vršnjačkog nasilja. Često uzrok može biti izloženost djeteta obiteljskom nasilju, što se može odraziti na probleme u ponašanju, anksioznost i depresiju, te iznenađan pad školskog uspjeha.

Isti autori navode da sljedeće dokazane strategije mogu pomoći u oblikovanju školske kulture koja promiče poštovanje, priznanje, učenje, sigurnost i pozitivna iskustva, a to su:

- pomoći žrtvama,
- postavljanje i provođenje jasnih pravila i posljedica za nasilničko ponašanje,
- nadzirati učenike tijekom stanke, osobito na igralištima, u sanitarnim prostorima i na školskim hodnicima,
- organizirati razgovore u raspravama i aktivnostima vezanim uz nasilje kako bi učenici koji inače pasivno promatraju promatrali postali sposobni za adekvatnu intervenciju i
- poticati aktivno sudjelovanje roditelja.

Velki i Ozdanovac (2014, str. 328) ističu da su osviještenost i odluka odraslih da preuzmu odgovornost te njihovo reagiranje nužan preduvjet za djelotvorno provođenje preventivnih programa, te da „pravovremena identifikacija i evidencija problema, dobro planirana intervencija te angažiranje škole imaju pozitivne utjecaje na razvoj djeteta i prihvaćanje neriskantnih životnih stilova.“

Važno je da stručni suradnici i učitelji educiraju roditelje o nezlostavljajućim metodama i prihvatljivim odgojnim stilovima, zatim o pružanju podrške djetetu, kvalitetnoj komunikaciji između članova obitelji i komunikacijskim vještinama, te davanju korisnih savjeta djeci kako bi ostvarivali dobre socijalne odnose s vršnjacima. Kvalitetnom komunikacijom roditelji razvijaju i bolju privrženost s djecom, a savjetovanjima o prosocijalnom ponašanju djeluju na razvoj empatije što pridonosi i većoj moralnoj osjetljivosti djeteta (Alajbeg, 2017).

Prilikom izrade preventivnih programa važno je uzeti u obzir rezultate dosadašnjih istraživanja koja su se bavila ispitivanjem uloge obiteljskih, školskih i moralnih čimbenika u predviđanju različitih uloga djece u vršnjačkom nasilju, što može biti od velike pomoći prilikom osmišljavanja novih preventivnih programa koji se temelje na ključnim čimbenicima koji su se pokazali rizičnima za određenu ulogu djeteta. Upravo iz razloga što se KiVa preventivni program fokusira na rad sa svim ulogama djece u nasilju, potvrđeno je da je i najučinkovitiji.

Cilj je prevencije zaustaviti vršnjačko nasilje prije nego se ono dogodi, a budući da se većina djece angažira u ulozi promatrača treba ih poticati da se angažiraju u obranu žrtve, jer će prije primijetiti nasilje nego odrasli, a njihova adekvatna pomoć u obrani žrtve najbolji je način da se nasilje što prije spriječi. Potrebno im je razvijati svijest o drugima (razumijevanje tuđih osjećaja i stajališta drugih ljudi te razvoj empatije) ali i samopouzdanje kako bi ih se ohrabrilo da se angažiraju kao branitelji žrtava (Alajbeg, 2017).

Djecu koja su sklona činjenju nasilja posebno je važno educirati o posljedicama koje žrtve doživljavaju i time im razvijati empatiju i moralnu osjetljivost. Svakako je bitno i učiti ih o komunikacijskim i socijalnim vještinama te vještinama nenasilnog rješavanja sukoba. Potrebno je s takvom djecom raditi na individualnoj razini, s njihovim osobinama koje su povezane s činjenjem nasilja jer impulzivno ponašanje, nedostatak samokontrole, empatičnosti i moralne osjetljivosti dovodi do toga da se dijete neprijateljski odnosi prema vršnjacima. Na ovim djetetovim karakteristikama može se djelovati na povećanje empatije i razvoja prosocijalnog ponašanja te na povećanje samokontrole (Alajbeg, 2017).

Ključno je u prevenciji i intervenciji održavati politiku nulte tolerancije na nasilje s brzim i ozbiljnim posljedicama za činjenje nasilja i zlostavljanja. Od najveće je važnosti izgradnja kulture poštovanja. Djecu u ulozi žrtve treba ohrabrivati i ukazivati im na alternativne oblike osobne moći, a počinitelje učiti vjetinama kontroliranja emocija, a ne da izbacuju frustracije na svoje vršnjake (Smokowski i Kopasz, 2005).

## ZAKLJUČAK

Ovim radom htjelo se ukazati na zabrinjavajući porast nasilja među djecom i mladima, te nužnom izradom preventivnih programa. Budući da su Olweusov program prevencije i KiVa program najučinkovitiji u svijetu, a posebno KiVa program zbog usmjerenosti na rad s djecom u različitim ulogama, a ne samo s počiniteljima i žrtvama, dobro bi bilo uzeti u obzir u osmišljavanju i kreiranju novih preventivnih programa činjenicu da se nije dovoljno fokusirati se samo na negativna ponašanja počinitelja.

Iznimno je važno uočiti potencijalnu ulogu u kojoj dijete može biti angažirano u vršnjačkom nasilju ili je u toj ulozi već angažirano te im pružiti odgovarajuću psihosocijalnu pomoć, jer jedino kvalitetnom prevencijom djeluje se na otklanjanje problematičnih i povećanje prosocijalnih oblika ponašanja.

Budući da je u svijetu nasilje među djecom istaknuto kao javnozdravstveni problem koji ugrožava i fizičko i psihičko zdravlje djece, nužna je pravodobna prevencija i intervencija kod djece u različitim ulogama u vršnjačkom nasilju, u protivnom će biti izložena povećanom riziku smetnji u socijalnom i emocionalnom razvoju.

## LITERATURA

Alajbeg, A. (2017). *Uloge moralnoga odstupanja i odabranih obiteljskih i školskih čimbenika u različitom angažmanu djece u vršnjačkom nasilju* (Doktorski rad).

- Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska.
- Bilić, V., Buljan Flander, G., & Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496-505.
- Kärnä, A. (2012). Effectiveness of the KiVa antibullying program. Preuzeto sa <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77007/AnnalesB350Karna.pdf>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development, 82*(1), 311-330.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), 13-20.
- Langhinrichsen-Rohling, J., & Lamis, D. A. (2008). Current suicide proneness and past suicidal behavior in adjudicated adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 38*(4), 415-426.
- Luxenberg, H., Limber, S. P., & Olweus, D. (2014). *Bullying in US schools: 2013 status report*. Hazelden Foundation.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools, 45*(4), 323-348.
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mills, C., Guerin, S., Lynch, F., Daly, I., & Fitzpatrick, C. (2004). The relationship between bullying, depression and suicidal thoughts/behaviour in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine, 21*(04), 112-116.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence, 22*(4), 437-452.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Olweus, D., & Limber, S. (2000). *Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for die Study and Prevention of Violence.
- Radočaj, T. i Pregrad, J. (2010). Stop nasilju među djecom – 5 godina sustavnog rada na prevenciji vršnjačkog zlostavljanja. U V. Kolesarić (ur.), *Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom* (str. 381-387). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. E. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. Greenwood Publishing Group.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior, 15*(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 405-411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior, 22*(1), 1-15.

- Sesar, K. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 497-526.
- Slonje, R., Smith, P. K., & FriséN, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (71), 81-98.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Školski preventivni tim OŠ „Čavle“. (2012). Zajedno možemo više. Preuzeto sa [http://os-cavle.skole.hr/preventivni\\_programi\\_i\\_aktivnosti/zajedno\\_vi\\_e\\_mo\\_emo?cal\\_ts=1298934000](http://os-cavle.skole.hr/preventivni_programi_i_aktivnosti/zajedno_vi_e_mo_emo?cal_ts=1298934000)
- Tomić-Latinac, M. i Nikčević-Milković, A. (2009). Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 16(3), 635-657.
- UNICEF. (2010). Stop nasilju među djecom. Preuzeto sa [http://www.unicef.hr/programska\\_aktivnost/stop-nasilju-medu-djecom/](http://www.unicef.hr/programska_aktivnost/stop-nasilju-medu-djecom/)
- Velki, T., & Ozdanovac, K. (2014). Preventivni programi usmjereni na smanjenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama na području Osječko-baranjske županije. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 63(3), 327-352.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.

#### INFORMACIJE O AUTORIMA

**Anna Alajbeg**

University of Split, Faculty of Kinesiology  
e-mail: [anna.alajbeg@gmail.com](mailto:anna.alajbeg@gmail.com)

**Sonja Kovačević**

University of Split, Faculty of Philosophy  
e-mail: [sonja@ffst.hr](mailto:sonja@ffst.hr)





## Inkluzivna praksa u radu sa djecom sa posebnim potrebama u Republici Sloveniji od početka do danas - iskustvo iz prakse

Nikolaja MuniH

**SAŽETAK:** Odgoj i obrazovanje djece sa različitim poteškoćama u razvoju ima u Republici Sloveniji tradiciju staru više od 170 godina. Reforma školskog sistema, započeta nakon izlaska prve Bijele knjige o odgoju i obrazovanju 1995. godine, donijela je nove propise i zakone koji se odnose na finansiranje cjelokupnog obaveznog školovanja u osnovnoj školi, normative, kao i definiciju djece sa posebnim potrebama. Od procesa integracije djece sa posebnim potrebama postepeno smo prešli na inkluziju te populacije u većinskoj osnovnoj školi. Ta djeca imaju, ili specifične potrebe na pojedinim područjima učenja, ili neki fizički hendikep. U osnovnoj školi sa nižim obrazovnim standardom ostaju učenici sa blagom mentalnom retardacijom, odnosno poteškoćama i djeca sa višestrukim smetnjama u razvoju koja uključuju i mentalnu retardaciju. Nakon završenog programa mogu nastaviti školovanje u skraćenim programima srednjih škola i dobiti drugi stepen obrazovanja. Djeca sa umjerenim i teškim mentalnim poteškoćama uključuju se u Poseban program odgoja i vaspitanja, gdje mogu ostati sve do 26 godine hronološke starosti.

Između 2006. do 2011. u Sloveniji je bio realizovan projekat Inkluzivni tim s namjerom da nastavnici i defektolozi iz prakse pripreme stručni kadar po školama, da se i u praksi – u horizontali i vertikalni procesa obrazovanja uvodi inkluzija. Nakon deset godina od početka projekta nismo još tamo gdje bismo željeli jer je stvaranje inkluzivne škole i društvenog okruženja proces koji još uvijek traje.

**Ključne riječi:** *reforma osnovnog obrazovanja, integracija, inkluzija, djeca sa posebnim potrebama, poremećaji u razvoju, mentalna retardacija*

## An Inclusive Practice at Working with Children with Special Needs in Slovenia from the Beginning to Today – Experience from Practice

**ABSTRACT:** Education and training of children with special needs in Slovenia has more than a 170-year old tradition. The reform of the school system, following the publication of the first White paper on education and training, published in 1995 brought new rules and regulations, organising the financing of our educational system as a whole, together with the norms, and the definition of children with special needs. From the process of integration of children with special needs, we have gradually switched to the inclusive ways of educating those children in common schools. These are children with either specific learning problems, problems at specific areas of learning, or with functional difficulties.

Primary schools with lower educational standards include children with mild mental disturbances, as well as those having combined dysfunctions. Once completed special primary school, those children can continue their schooling at secondary schools with shortened programmes, whereas pupils with moderate and serious mental retardations are included in in special programmes of education, where they can stay until they are 26.

Between 2006 and 2011, there was a developmental project accomplished in Slovenia, aiming at experts- practitioners in order to enable expert school workers to put the inclusive training into work practice.

After 10 years' work, we still haven't come to the desired results. The formation of inclusive schools, as well as the formation of a broad social environment is namely a process which is still in action.

**Keywords:** *reform of the school system, integration, inclusion, children with special needs, developmental disorders, mental retardations*

### UVOD

Odgoj i obrazovanje djece sa različitim poteškoćama u razvoju ima u Sloveniji tradiciju staru više od 170 godina. Reforma školskog sistema, koja je započela nakon izdavanja prve Bijele knjige o odgoju i obrazovanju 1995. godine značila je važnu prekretnicu.

Donosila je nove propise i zakone, koje su cjelovito uređivali finansiranje obaveznog obrazovanja djece, normative za formiranje odjeljenja u školama i isto tako i definiciju djece sa posebnim potrebama. Cjelokupan proces nakon toliko godina još nije završen – kao što mora dijete uz uzrast preboljeti neke od dječjih bolesti, tako i proces formiranja inkluzivnog obrazovanja, pa i

cjelokupne društvene zajednice i šire socijalne sredine u svakodnevici otkriva nedostatke i nedorečenosti započetog, a uopšte još uvijek nezavršenog procesa.

### **DEFINICIJA INKLUZIJE, NJEZINA SVRHA I CILJ**

Inkluzija se kod nas definiše kao strategija koja obezbjeđuje prava i stvara što ugodnije uslove za razvoj, odgoj i obrazovanje djece sa posebnim potrebama uz njihove vršnjake bez posebnih potreba. Koncept je baziran na prihvatanju i razumijevanju različitosti, na sprečavanju društvene odvojenosti zbog poremećaja ili na bazi poremećaja, pa i na obezbjeđivanju ravnopravnog učešća svih osoba sa posebnim potrebama u ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom kontekstu cjelokupne društvene zajednice.

Cilj inkluzije je, da učenik u školi savlada znanje koje mu omogućava dalje školovanje i napredak, kao i razvoj socijalnih kompetencija, koje su potrebne za aktivno i konstruktivno učestvovanje u društvenoj zajednici.

Na nivou Evropske unije formirana je Agencija za obrazovanje osoba sa posebnim potrebama i inkluziju. Djeluje nezavisno kao platforma za sudjelovanje na području obrazovanja osoba sa posebnim potrebama i inkluzivno obrazovanje u svih 28 država, koje su ujedinjene u EU. Cilj svih država je poboljšavanje i dalji razvoj politike obrazovanja i praktičkog rada sa osobama sa posebnim potrebama.

Pri tome je fokus na prioritetne zadatke i razvoj strategija o obrazovanju i osposobljavanju do 2020. godine u EU koje su bile dogovorene po ovlaštenju članica EU i koje su saglasne sa međunarodnim sporazumima, kao npr.: Konvencija Udruženih naroda o pravima invalida (2006) i Konvencija o dječjim pravima (1989).

Prava djece sa posebnim potrebama do jednake mogućnosti i to inkluzivno obrazovanje se u većini država EU obezbeđuje u sistemu javnog obrazovanja. Nakon pristupa Republike Slovenije u EU su se i kod nas dodatno povećali naponi za obezbjeđivanje jednakih mogućnosti i za posebnu podršku za uključivanje djece i adolescenata u obrazovne institucije i društvo. U skladu sa propisima EU potrebno je bilo pripremiti i prilagoditi nove pravne propise, koji su se odnosili također i na organizaciju obrazovanja sa obezbjeđivanjem potrebnih oblika pedagoškog rada.

### **REFORMA VASPITANJA I OBRAZOVNOG SISTEMA U SLOVENIJI**

Značajne i sveobuhvatne promjene na nivou odgoja i obrazovanja u zadnjih 25 godinama je u Republici Sloveniji donijela prva Bijela knjiga o odgoju i obrazovanju (1995 g.). Ona je definisala nove smjernice

za sve promjene na svim nivoima obrazovanja. Osim toga je omogućila i fleksibilnije oblike obrazovanja za djecu sa posebnim potrebama.

Ministarstvo za obrazovanje, nauku i sport izdalo je novi Zakon o osnovnoj školi (1996 g) i potpuno novi Zakon o finansiranju odgoja i obrazovanja na nivou vrtića i osnovnih škola. Zakon o osnovnoj školi iz te godine, odredio je ciljeve na kojim je zasnivala integracija djece s posebnim potrebama u redovne programe osnovne škole. Najprije se integracija tumačila kao uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovni program na način, da se je učenik morao prilagođavati većini. Inkluzija, koja je nakon toga slijedila, je na osnovi iskustva iz prakse i direktiva iz Evrope donijela dvosmjernost procesa obrazovanja u kontekstu obostranog prilagođavanja učenika sa posebnim potrebama većini pa i obrnuto, i isto tako i mogućnost veće participacije učenika sa posebnim potrebama u školskom radu i životu. Naglašava se, da je svrha obrazovnog sistema u Sloveniji obezbjeđivanje jednakih uslova i mogućnosti za odgoj i obrazovanje djece svih uzrasta, to znači također i djece sa posebnim potrebama.

Nakon četiri godine od potvrde novog Zakona o osnovnoj školi od strane vlade, konačno smo dobili i kriterije za definiranje prirode i stepene poremećaja posebnih potreba pa i Zakon o usmjeravanju djece sa posebnim potrebama. On eksplicitno uređuje obrazovanje i usposobljavanje djece u doba obaveznog školovanja (od 6 do 14 godina). Za učenike koji se neprekidno školuju u bolnicama i specijalnim ustanovama taj zakon dopušta pohađanje škole čak i do 26 godina. To jednako važi za učenike sa umjerenim<sup>1</sup>, težim i teškim poremećajima u duševnom razvoju, koji pohađaju posebni program odgoja i vaspitanja.

Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama ima sljedeće zajedničke ciljeve:

- obezbjeđivanje najvećih mogućih koristi za dijete;
- cjelovitost i kompleksnost odgoja i obrazovanja;
- jednake mogućnosti za sve sa poštovanjem različitosti;
- sudjelovanje roditelja, usvojitelja u procesu usmjeravanja obrazovanja i pomoći
- individualizirani pristupi i metode obrazovanja;
- interdisciplinarnost u izvođenju pomoći;
- održavanje ravnoteže između fizičkog i duševnog razvoja učenika;
- što ranije usmjeravanje u djetetu prikladan program;
- brza i kontinuirana pomoć u svim programima odgoja i obrazovanja;

obrazuju u posebnom programu vaspitanja i obrazovanja a njihovo znanje i stečene spretnosti se vrednuju opisnom ocjenom. Učenici sa teškim poremećajima se vaspitaju većinom u različitim posebnim ustanovama.

<sup>1</sup> Kriterij opredjeljuju četiri kategorije, odnosno stepene poremećaja u mentalnom razvoju; to jesu: lakši, umjereni, teži i teški. Učenici sa lakšim poremećajima obrazuju se u osnovnim školama sa nižim obrazovnim standardom (to su po staroj terminologiji posebne osnovne škole). Njihovo znanje se ocjenjuje na razrednom stupnju opisno, a u višim razredima od 1 do 5. Učenici sa umjerenim i teškim poremećajima se

- vertikalna prelaznost i povezanost programa obrazovanja;
- proces odgoja i obrazovanja mora se izvoditi u blizini djetetovog kraja boravka;
- obezbjeđivanje adekvatnih uslova koji omogućavaju optimalan razvoj pojedinaca.

Cjelokupni proces inkluzije djeluje na dva važna područja: društveno i obrazovno.

Na **društvenom području** posvećuje se veća pažnja i nuđenje pomoći integraciji pojedinca sa posebnim potrebama na svim nivoima društvenog života.

Također se više pažnje posvećuje podsticanju pojedinca uključivanju u različite vrste i nivoe obrazovnih institucija u svrhu smanjivanja socijalne diskriminacije i podsticanje uključivanja u različite vrste i nivoe (razine) obrazovnih institucija s namjerom smanjivanja socijalne diskriminacije kao i podsticanju većih mogućnosti za obrazovanje u redovnim oblicima odgoja i obrazovanja.

Na **području školovanja** naglašava se specifičnosti različitih sistema školovanja, škola i odjeljenja te različite oblike i mogućnosti prilagođivanja programa, metoda rada i pristupa u školskom kurikulumu.

### **DEFINICIJA RAZLIČITIH GRUPA DJECE SA POSEBNIM POTREBAMA**

Stručna terminologija se promjenila i nadogradila. Novi Zakon o usmjeravanju djece sa posebnim potrebama definira pojedinačne grupe s obzirom na njihove posebne potrebe. Naime:

- djeca sa mentalnim poteškoćama,
- slijepa i slabovidna djeca, odnosno djeca sa oštećenjem vida,
- gluha i nagluha djeca,
- djeca sa poremećajima govora,
- djeca sa fizičkim invaliditetom,
- dugotrajno bolesna djeca,
- djeca sa deficitom u određenim područjima učenja,
- autistična djeca,
- djeca sa poremećajima u ponašanju i emocijama koja treba prilagođeno izvođenje programa odgoja i vaspitanja uz dodatnu stručnu pomoć ili prilagođene programe odgoja i obrazovanja ili posebni program odgoja i obrazovanja (Zakon o finansiranju odgoja i obrazovanja Republike Slovenije, 2011).

Između svih navedenih grupa, neke su nove. Te jesu: djeca sa deficitom u određenim područjima učenja (ADHD, diskalkulija, disgrafija, disleksija, specifične poteškoće u učenju...), djeca sa autizmom i dugoročno bolesna djeca.

Kategorizacija djeteta u jednu od grupa je izuzetno važna. Na osnovu toga se mu obezbjeđuju njegova prava ne samo na području školovanja, nego i zdravlja, socijalne skrbi, zapošljavanja kao i sve ostale povlastice, koje proističu iz pozitivne diskriminacije i načela izjednačavanja mogućnosti za sve.

U Sloveniji trenutno još nemamo izrađen cjelokupan i efikasan sistem detekcije i predtretmane u ranom djetinjstvu u periodu od rođenja do šeste godine, to jest

do polaska u školu. Sistem se još izgrađuje, ali po mišljenju nas stručnjaka iz prakse, presporo.

### **USMJERAVANJE DJECE SA POTEŠKOĆAMA U ADEKVATNE PROGRAME OBRAZOVANJA**

Uz formiranje novih propisa, promjenila se procedura usmjeravanja djece školskog uzrasta u njima adekvatne programe. Tu nije više naglasak na hendikepu nego na programu škole u kojem bi dijete moglo biti uspješno. Zahtjev za pokretanje postupka usmjeravanja mlađe školske djece podnesu roditelji, a za starije učenike može i škola, ali uvijek uz saglasnost roditelja.

Događa se da roditelji ne prihvate usmjeravanje na štetu svog djeteta. U takvim slučajevima se u postupak uključi Centar za socijalni rad. Postupak redovno uključuje pregled djeteta od strane pedijatra, psihologa, defektologa i ovlaštenog radnika Zavoda za školstvo Republike Slovenije. Ako je potrebno, zbog višestrukih poremećaja, dijete pregledaju i drugi stručnjaci, npr.: ortoped, logoped, tiflopedagogi... Komisija koja vodi cijeli proces izdaje odluku o usmjerenosti djeteta u konkretan program obrazovanja, u konkretnu školu, koja mora uključiti dijete. Ako se roditelji sa tim ne slažu, mogu se žaliti direktno Ministarstvu za školstvo, znanost i sport Republike Slovenije. Cjelokupni postupak traje od 6 do 12 mjeseci, što je apsolutno predug period za dijete koje treba pomoć. Stručnjaci iz prakse za sada više ili manje uzalud upozoravamo na taj nedostatak sistemskog značaja.

### **VRSTE PROGRAMA OBRAZOVANJA DJECE SA POSEBNIM POTREBAMA U REPUBLICI SLOVENIJI**

Definicija različitih programa sa prilagođenim izvođenjem i dodatna stručna pomoć u redovnim školama i vrtićima znači da djeca i učenici imaju pravo na vaspitanje, edukaciju i učenje pod prilagođenim uvjetima i okolnostima. Također znači, da se mogu uspješno školovati u redovnim programima (uz dodatnu stručnu pomoć) što im omogućava da mogu nastaviti školovanje na sekundarnom i tercijarnom nivou.

Nova definicija posebnih potreba i postupaka usmjeravanja u Sloveniji je formirala sedam različitih programa po kojim se mogu ta djeca obrazovati. To su sljedeći:

- program za djecu predškolskog uzrasta sa prilagođenim izvođenjem i dodatnom stručnom pomoći,
- prilagođeni program za predškolsku djecu, takozvana razvojna odjeljenja u vrtićima,
- odgojno-obrazovni program sa prilagođenim izvođenjem i dodatnom stručnom pomoći,
- prilagođeni programi odgoja i obrazovanja istog standarda koji se izvodi u redovnim osnovnim školama,
- prilagođeni program odgoja i obrazovanja u osnovnim školama sa nižim standardom znanja (to su škole sa prilagođenim programom odnosno posebne osnovne škole),
- posebni program odgoja i vaspitanja za učenike sa umjerenim, težim i najtežim poremećajima u mentalnom razvoju,
- odgojni program za djecu sa poremećajima na emocionalnom području i ponašanju.

Zakon o usmjeravanju djece sa posebnim potrebama dopušta i omogućava uključivanje učenika u pojedine predmete redovnog programa za koje dijete iskazuje više sposobnosti kao i mogućnost izvođenja prilagođenih programa u redovnim osnovnim školama. Teoretski, to zvuči vrlo lijepo, ali u praksi se, nažalost, susrećemo sa mnogim poteškoćama; kao npr.: nemamo izrađenih potvrda za takve primjere, organizacija nastave u tom obliku vrlo je komplikovana pogotovo ako su redovni i posebni programi osnovne škole na različitim lokacijama.

Formirana je i nova stručna terminologija u školskim programima rada, koji su u prošlosti određivali obrazovne ciljeve.

Novi propisi propisuju također minimalne i osnovne standarde znanja.

**Minimalni standardi** su po pravilu dostignuća svih učenika na određenom nivou razvoja i koji proizlaze iz ciljeva provjeravanja i vrednovanja znanja. **Osnovni standardi** znanja proizilaze iz dostignuća učenika određenog razvojnog nivoa i ciljeva nastave. Svaki učenik mora postići minimalne standarde znanja, da uopšte smije napredovati u viši razred. Učenici koji prevaziđu osnovne standarde znanja i postižu više standarde na jednome ili više područja, smatraju se darovitim djecom u jednom ili u više područja.

### MOBILNA SPECIJALNA PEDAGOŠKA SLUŽBA

U sprovođenju Zakona o osposobljavanju i obrazovanju djece sa posebnim potrebama se je u praksi pokazao nedostatak u osposobljenosti i znanja učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama kao i specijalno obrazovanih stručnjaka. Zbog toga bila je formirana **obilna specijalna pedagoška služba za izvođenje dodatne stručne pomoći** u školama sa redovnim programima. Defektolozi ili drugi stručnjaci, npr. tiflopedagozi, logopedi..., odlaze po školama i nude stručnu pomoć učenicima sa posebnim potrebama, na osnovu odluke sa strane Zavoda za školstvo Republike Slovenije. Svrha tog oblika stručnog rada je u kompenzaciji razvojnih nedostataka i prevazilaženju posebnih potreba pa i poteškoća kod učenja. Učenik je imao pravo na pet školskih časova stručne pomoći sedmično u grupi, u odjeljenju ili individualno van odjeljenja.

Na početku novog načina obrazovanja djece sa posebnim potrebama su se u praksi događale i nepravilnosti, npr.: učenici sa lakšim poremećajima u mentalnom razvoju ostajali su u redovnim školskim programima jer su učitelji očekivali od mobilnog defektologa, da učenika obučava po redovnom nastavnim planu i programu a to nije bila svrha dodatne stručne pomoći. Isto tako se kao anomalija pojavila među učiteljima ubjeđenje, da učenici sa odlukom uvijek napreduju u viši razred, a istodobno i dilema, kako vrednovati njihovo znanje. Iz vlastitih iskustava u izvođenju mobilnog stručnog rada mogu tvrditi, da su bile svima nama upute sa strane nadređenih u početku premalo jasne. Praksa je često otkrivala poteškoće koje teorija nije mogla predvidjeti.

U posljednjih nekoliko godina je Ministarstvo za obrazovanje, znanost i sport Republike Slovenije smanjilo broj časova dodatne stručne pomoći u svrhu kompenzacije razvojnih nedostataka koje izvode defektolozi na **samo tri** školska časa sedmično. Od toga

jedan čas je namjenjen savjetovanju roditeljima ili učiteljima, koji izvode učiteljsku pomoć. Dodatnu učiteljsku pomoć u školskim predmetima iz nastavnog plana po novom izvode učitelji koji i inače podučavaju učenike u redovnim časovima nastave.

Po ličnom iskustvu to je korak unazad, pogotovo kada su u pitanju učenici u razdoblju od prvog pa do šestog razreda osnovne škole.

### INDIVIDUALIZIRANI PROGRAM

Za učenike sa odlukom o usmjeravanju u prilagođeni program odgoja i obrazovanja sa jedankovrijednim standardom znanja (tj. redovna osnovna škola) mora tim stručnjaka sastaviti individualizirani program u roku od 30 dana nakon primanja odluke sa strane Zavoda za školstvo Republike Slovenije. Stručni tim u kojem su razrednik učenika, defektolog, školski pedagog, psiholog, predmetni učitelj u kojem ima učenik poteškoće po zakonu formira direktor/ica škole. Ako je potrebno, član stručne grupe može biti i neki drugi stručnjak, npr.: fizioterapeut, pedopsihijatar, socijalni radnik... U timu sudjeluju i roditelji učenika, kao i sam učenik.

Individualizirani program je pravno i stručno obavezan dokument koji sadrži:

- detaljni opis problematike učenika,
- njegovu dijagnozu,
- svi prethodno obavljene posebni didaktički pristupi, korekcije te prilagođenja pa i plan rada za tekuću školsku godinu.

Individualizirani program je fleksibilan dokument koji se dopunjava tokom školske godine što zavisi od uspjeha i napretka učenika. Roditelji moraju biti obavješteni o svim promjenama koje se unose u dokument i imaju i mogućnost, da daju primjedbe na sadržaj programa ili dodaju sopstvene prijedloge za rad. Školski tim i roditelji se moraju sastati najmanje tri puta godišnje na evaluacijskim sastancima gdje se provjerava napredak učenika po individualizovanom programu a u međuvremenu su roditelji u kontaktu sa razrednikom svog djeteta.

Skladno s propisima, učenik mora u svakom primjeru dostizati barem minimalne standarde znanja kod svih predmeta, kako bi uopće mogao napredovati u viši razred. Ukoliko minimalne standarde znanja kod svih predmeta ne dostiže mora, ili ponavljati razred, ili se ga, po određenim postupcima, preusmjeri u osnovnu školu sa nižim obrazovnim standardom, tj. u posebnu osnovnu školu.

Kada sam radila na terenu, učitelji su mi često pričali, da osjećaju manjak stručnih znanja za rad i obučavanje djece sa posebnim potrebama i da ih ti učenici u odjeljenju dodatno opterećuju. Po našim (slovenskim) propisima u jednom razredu smije biti najviše troje učenika sa posebnim potrebama sa odlukom komisije i dvadeset i pet ostalih, ukupno dvadeset i osam. Normalno, da je i među ostalim učenicima cijela paleta različitosti.

### PROJEKT INKLUZIVNI TIMOVI

Projekt inkluzivni timovi se izvodio pod okriljem Univerziteta iz Ljubljane - Pedagoškog fakulteta u Ljubljani, Odjeljenja za defetologiju i Ureda za razvoj školstva Republike Slovenije. Trajao je tri godine. U

njemu smo većinom sudjelovali stručnjaci iz prakse koji smo i inače radili sa učenicima osnovnih i srednjih škola sa posebnim potrebama u redovnim programima. Vođa projekta bila je dr. Marija Kavkler sa stručnjacima s fakulteta, a naša međunarodna konsultantica bila je dr. Ann-Marie Morisson iz ZDA. Uz saradivanje smo gradili i teoriju i praksu inkluzivnog obrazovanja naše djece u uzrastu od vrtića do srednje škole. Na terenu smo u grupama ili individualno izvodili savjetovanja za konkretne primjere, predavanja za učitelje i roditelje po školama koje su bile uključene u projekat, a školskim timovima smo nudili neposrednu pomoć kod vođenja dokumentacije (pisanje individualiziranih programa, evaluacije idr.) Na zahtjev roditelja ili stručnog tima škole, bile smo prisutne na evaluacijskim sastancima. Stečena iskustva sa terena smo praktično prenosili na Fakultet i zajednički tražili rješenja i najbolje načine za uvođenje inkluzivnog obrazovanja po školama. Iskustva iz rada po osnovnim i srednjim školama ukazala su jako slabo stanje u srednjim školama. Profesori u srednjim školama nisu imali skoro nikakvih informacija ili stručnog znanja o radu s đacima sa posebnim potrebama. Promjena propisa zatekla ih je nepripremljene i zbunjene. Trebali su cjelokupnu podršku i pomoć u tom smislu.

Jedna od pozitivnih posljedica bila je postignuta, da je po svim školama u državi bila prisutna veća spremnost za drugačiji način rada i veća otvorenost prema učenicima sa posebnim potrebama. Ustanovljeno je bilo, da inkluzivni tim "... sa sprovođenjem kreativnog pristupa za rješavanje problema i u pravcu stvaranja uslova za rješavanje izazova inkluzivnih škola, predstavljaju efikasan oblik pomoći školskim timovima kod inkluzije učenika i đaka s posebnim potrebama" (Kavkler, 2010, 123).

### **OŠ FRANCETA BEVKA TOLMIN**

U prošlosti sam pored nastavničkog rada i rada defektologa na terenu neko vrijeme i vodila Zavod koji je uključivao sve starosne kategorije osoba sa poremećajem u mentalnom razvoju i u kombinaciji sa ostalim poremećajima. Pored vaspitanja i obrazovnog školskog programa za djecu izvodili smo i rehabilitaciju i druge socijalne usluge kao što su zapošljavanje pod posebnim uvjetima za nezbrinute odrasle korisnike. Prva posljedica reforme školskog sistema značila je zatvaranje tih zavoda a nakon toga formiranje novog Zavoda na istoj lokaciji samo za odrasle korisnike sa poremećajem u mentalnom razvoju. Školski dio programa bio je pravno i fizički priključen gradskoj osnovnoj školi u Tolminu kao njen segment.

Osnovna škola "Franceta Bevka" Tolmin inače je jedna od dvadeset i jedne osnovne škole u Sloveniji koje uključuju u svoj redovni program obrazovanja i osnovnu školu sa nižim obrazovnim standardom i stvarno izvodi četiri različita programa vaspitanja i obrazovanja. To su:

- program osnovne škole s jednakovrijednim obrazovnim standardom;
- program osnovne škole s jednakovrijednim obrazovnim standardom sa prilagođenim izvođenjem i dodatnom stručnom pomoći;
- program osnovne škole sa nižim obrazovnim standardom za učenike sa lakšim poremećajima u mentalnom razvoju;

- posebni program vaspitanja i odgoja za učenike sa umjerenim, težim i teškim poremećajem u mentalnom razvoju.

Svi ti programi se međusobno povezuju i dopunjavaju u različitim zajedničkim aktivnostima cijele škole kao i na nivou šire društvene zajednice.

Prethodno je već bilo navedeno da propisi dopuštaju prelazak učenika između programa. Na razini jednakovrijednog standarda (tj. redovne osnovne škole) imamo tako u jednom odjeljenju učenike bez ikakvih poremećaja i učenike sa posebnim potrebama koji imaju odluku komisije za usmjeravanje a uz dodatnu pomoć defektologa i drugih stručnjaka još mogu uspješno postizati propisima određene minimalne standarde znanja. Učenici iz nižeg prilagođenog standarda prelaze u viši standard u odgojnim predmetima, kao npr.: muzika, sport, umjetnost, domaćinstvo... i kod interesnih područja, npr.: nogomet, ples, planinarstvo, fotografija, pjevanje u horu...

Prelazanje u obrnutom smjeru nije moguće i za to postoji više razloga. Neki od tih su: velika razlika između nivoa zahtjevnosti u programima redovne i prilagođene osnovne škole; različiti su i kurikulumi, a na razini države još uvijek nemamo uputstva i odgovarajući dokument za vrednovanje i ocjenjivanje postignuća takvih učenika. Isto tako bilo bi na nivou cijele države jako teško sprovesti u praksi prelazanje između programa jer sve škole nisu – redovne i prilagođene, na jednoj lokaciji u istoj zgradi.

U osnovnim školama sa nižim obrazovnim standardom prelazanje učenika iz posebnog programa u niži standard osnovne škole u okviru pojedinačnih časova nastave je češće. Ovo prelazanje je olakšano činjenicom, da se napredak učenika iz posebnog programa opisno ocjenjuje i vrednuje.

Osnovna škola u Tolminu ima u svojoj strukturi pod "istim krovom" već navedene segmente osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. Učenici svih programa se svakodnevno susreću na školskim hodnicima, u garderobama, biblioteci, trpezariji... Sudjeluju u realizaciji zajedničkih cjelodnevnih aktivnosti iz sporta, kulture, tehnike, izvođenje školskih svečanosti... što veoma olakšava i podupire inkluziju, i u tom kontekstu većih problema nema.

Imam trideset i dvije godine radnog iskustva. U prošlosti sam radila u osnovnoj školi sa jednakovrijednim standardom, u osnovnoj školi sa nižim standardom, kao mobilni defektolg i na radnom mjestu direktorice osnovne škole, a sada radim u posebnom programu vaspitanja i odgoja djece i adolescenata sa umjerenim poremećajima u mentalnom razvoju. Za sebe tvrdim, da dobro poznajem slovenski školski sistem teoretski, kao direktorica i kao učitelj praktičar. Pored toga, često gostujem kao vanjski stručnjak po različitim školama u Sloveniji, prenosim znanja na učitelje i izvodim savjetovanja za roditelje.

Na osnovu prethodnog i sadašnjeg radnog iskustva zaključujem, da ima većina osnovnih škola u Sloveniji neke svoje specifičnosti i posebnosti koje proizilaze iz potreba ili interesa lokalne socijalne sredine. Istodobno škole u kontekstu vaspitanja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama te njihove inkluzije uprkos propisima koje moraju poštovati traže vlastite strategije i puteve koje omogućavaju i podupiru proces inkluzije u potpunosti. Ali uprkos svemu ...

... prva činjenica je, inkluzija je dugotrajan proces koji ne nastaje za par noći. A druga i treća važna činjenica jesu, da papir trpi sve, praksa pa pokazuje, da je za svaki proces potrebno (ne)određeno dugo vrijeme kao i da su najveće prepreke s tim u vezi u ljudskim glavama.

## ZAKLJUČAK

Implementacija inkluzije je svuda dugotrajan i zahtjevan proces koji se uvijek susreće sa mnogim preprekama na svim razinama školskog sistema bez obzira na državu. Zahtijeva stalno prilagođavanje, reagovanje i efikasno mijenjanje već postojeće prakse. Osim platforme koju čine papiri i propisi nadređenog ministarstva, bazu i temelje grade i učvršćuju učitelji i drugi stručni radnici u školskoj praksi. Izuzetno je važno, da ti imaju pozitivan stav prema inkluziji, da su fleksibilni u radu i da posjeduju pedagošku širinu sa sposobnošću za sudjelovanje u timu.

Učitelji za svoj rad i posao trebaju dobro organizovanu školu koja stvarno i efikasno podupire i cijeni njihov stručni rad. Kao eksperti iz prakse morali bi imati mogućnost direktnog utjecanja na promjenu postojeće prakse i njezino poboljšavanje. Iskustva iz prakse su često ispred teoretskih saznanja i zaključaka. Pri tome bi se ministarstva trebala brže odazivati i konstruktivno reagovati, pa koliko je moguće i učiti iz iskustava drugih država, ne ponavljati njihove greške i poznavati sposobnosti specifičnosti vlastitih okruženja.

Definitivno je, da je inkluzivno vaspitanje i odgoj djece sa posebnim potrebama jako osjetljivo područje svake društvene zajednice i da se uvijek može naći mnogo argumenata za ili protiv. Dejstvo je, da proces može biti uspješan samo ako je dobro isplaniran i realizovan uz sve moguće materijalne i stručne resurse.

## LITERATURA

- European Commission. (n.d.) *Obrazovanje in usposobljavanje do l 2020*. Preuzeto sa [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_sl](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_sl)
- Kavkler, M. i Adlešič, I. (ur.) (2010). *Razvoj inkluzivne prakse s pomoćjo inkluzivnih timov: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krek, J. i Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Preuzeto sa [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf)
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. (n.d.). *Obrazovanje djece sa posebnim*

potrebama. Preuzeto sa [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/izobrazevanje\\_otrok\\_s\\_posebnimi\\_potrebami/#c18006](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/#c18006)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. (n.d.). *Veljavni predpisi s področja izobraževanja*. Preuzeto sa [http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja\\_in\\_dokumenti/veljavni\\_predpisi\\_s\\_podrocja\\_i\\_zobrazevanja/](http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/veljavni_predpisi_s_podrocja_i_zobrazevanja/)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. (n.d.). *Osnovne šole z oddelki šole s prilagojenim programom*. Preuzeto sa [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_ptrebe/pdf/OSPP\\_pri\\_osnovni\\_soli.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_ptrebe/pdf/OSPP_pri_osnovni_soli.pdf)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. (n.d.). *Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje*. Preuzeto sa [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/izobrazevanje\\_otrok\\_s\\_posebnimi\\_potrebami/evropska\\_agencija\\_za\\_izobrazevanje\\_oseb\\_s\\_posbnimi\\_potrebami\\_in\\_inkluzivno\\_izobrazevanje](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/evropska_agencija_za_izobrazevanje_oseb_s_posbnimi_potrebami_in_inkluzivno_izobrazevanje)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. (n.d.). *Konvencija o pravicah invalidov*. Preuzeto sa [http://www.mdds.gov.si/si/delovna\\_podrocja/invalidi\\_vzv/konvencija\\_o\\_pravicah\\_invalidov/](http://www.mdds.gov.si/si/delovna_podrocja/invalidi_vzv/konvencija_o_pravicah_invalidov/)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. (2016). *Zgradba sistema izobraževanja 2015/16*. Organigram. Preuzeto sa [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ENIC-NARIC\\_center/slike/](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ENIC-NARIC_center/slike/)

Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin. (n.d.). *Osnovna škola i osnovna škola sa nižjim izobrazbenim standardom*. Preuzeto sa [http://www.os-tolmin.si/?page=predstavitev\\_ciu](http://www.os-tolmin.si/?page=predstavitev_ciu)

Uradni list RS. (2006). *Zakon o osnovni šoli* (Uradni list RS, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K). Preuzeto sa <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Varuha človekovih pravic RS. (n.d.). *Mednarodni pravni akti s področja človekovih pravic* <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/>

Vovk-Ornik, N. (ur.). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Preuzeto sa <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

## INFORMACIJE O AUTORU

### Nikolaja Munih

Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin, Dijaška 12b, 5220 Tolmin, Slovenija  
e-mail: nika.munih@gmail.com

## Stavovi nastavnika o inkluziji djece s posebnim potrebama

Nina Babić, Anida Dudić

**SAŽETAK:** Uvođenje inkluzivnog obrazovanja je dugotrajan proces koji zahtijeva mobilizaciju svih društvenih resursa uz uključivanje velikog broja stručnjaka iz različitih oblasti kako bi se omogućila neophodna podrška djeci sa posebnim potrebama u maksimalnom razvijanju njihovih sposobnosti kako bi postali ravnopravni članovi društvene zajednice. Školski sistem Bosne i Hercegovine je u procesu transformacije specijalnog odgoja i obrazovanja, u neke škole se uvodi djelomična integracija djece s posebnim potrebama, koja je obilježena mnogobrojnim problemima i otežanom realizacijom samog obrazovnog procesa. Inkluzija se ne stvara u vakumu, nego je proces koji zahtijeva suočavanje sa velikim brojem različitih potreba svih učenika u školi, ukazujući na fleksibilnost u nastavnom planu i programu, ali i senzibiliziran nastavnički pristup za različite potrebe učenika. S toga je osnovni preduvjet i posljedica inkluzije promjena stavova, vrijednosti i ponašanja prema djeci s posebnim potrebama kroz međusobni kontakt učenika, nastavnika i stručnjaka različitih profila uz zajedničko djelovanje i učenje jednih od drugih. Kako je škola mjesto gdje se različitost mora prepoznati i shvatiti kao bogatstvo, a nastavnici ključna podrška i pomoć djeci u suočavanju sa izazovima, ovaj rad ima za cilj da ispita stavove nastavnika o uključivanju djece s posebnim potrebama u sistem redovnog školovanja. Istraživanje nastoji ukazati na potrebu za dodatnom edukacijom nastavnog kadra u provođenju inkluzije, kao i uključivanje multidisciplinarnog tima u obrazovni sistem. Prilikom istraživanja korištena je metoda ispitivanja, a podaci su se prikupljali putem upitnika za ispitivanje stavova nastavnika o inkluziji.

**Ključne riječi:** *inkluzija, obrazovanje, stavovi, nastavnici, djeca sa posebnim potrebama*

## Teachers' Attitudes towards Inclusion of Children with Special Needs

**ABSTRACT:** The introduction of inclusive education is a long process that requires the mobilization of all societal resources with the inclusion of a large number of experts from various fields in order to allow the necessary support to children with special needs in the maximal development of their ability to become equal members of the community. The school system in Bosnia and Herzegovina is in the process of transformation of special education, in some schools partial integration of children with special needs is also introduced, which is characterized by many problems and difficulties in the realization of the educational process. Inclusion is not created in a vacuum, but is a process that requires dealing with many diverse needs of all students in the school, indicating flexibility in the curriculum, but also sensitized teaching approach for the different needs of students. Therefore the basic prerequisite and consequence of the inclusion is the change of attitudes, values and behavior towards children with special needs through mutual contacts of students, teachers and professionals of different profiles with joint action and learning from one another. As the school is a place where diversity must be recognized and understood as wealth, and teachers are the key support and assistance to children in coping with challenges, this paper aims to examine the attitudes of teachers on the inclusion of children with special needs in the regular education system. The study examines the need for additional education of teachers in the implementation of inclusion and involvement of a multidisciplinary team in the education system. During the research the surveying method used and data collected through questionnaires of teachers' attitudes about inclusion.

**Keywords:** *inclusion, education, attitudes, teachers, children with special needs*

## UVOD

Ukoliko pogledamo unatrag kroz historiju posvjedočit ćemo teškom, nehumanom i netolerantnom stavu društva prema djeci s posebnim potrebama<sup>1</sup>, kada su smatrani manje važnim, nesposobnim za bilo kakvo poučavanje, učenje ili ratovanje. Nehumani i netolerantni stavovi zadržali su se stoljećima, sve do doba humanizma i renesanse kada djeca s teškoćama postaju predmetom interesa<sup>2</sup>; tako se pedesete godine prošlog stoljeća mogu smatrati snažnom prekretnicom i promjenom stava društva prema osobama s teškoćama u razvijenim državama svijeta, što je rezultiralo brojnim zahtjevima s jasnom porukom na *jednakost u obrazovanju, bez obzira na razlike*.

Ti zahtjevi<sup>3</sup> su brzo našli svoje mjesto u dokumentima i preporukama svjetskih organizacija, posebno Ujedinjenih naroda i UNESCO-a, što je rezultiralo Deklaracijom o pravima osoba s mentalnom teškoćom (UN, 1971.), Deklaracijom o pravima osoba s posebnim potrebama (UN, 1975.), Konvencijom o pravima djeteta (UN, 1989.). Od tada se bilježe i promjene u terminološkom određenju učenika sa teškoćama<sup>4</sup>, gdje se pod terminom *teškoće u razvoju* podrazumijevaju djeca s teškoćama u mentalnom, motorom, senzornom i emocionalno-socijalnom razvoju<sup>5</sup>.

## KOMPARATIVNI PRIKAZ INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Danas, s ciljem smanjivanja isključenosti i izdvojenosti na najmanju moguću mjeru, nacionalni obrazovni sistemi nastoje uključiti djecu s posebnim potrebama u redovno obrazovanje do najveće moguće mjere, gdje djeca s teškoćama bivaju upućena u posebnu školu samo ako je uključivanje u redovne škole nemoguće i ako redovna škola ne može osigurati

odgovarajuću obrazovnu i terapijsku podršku. Najbolji pokazatelji usredotočenosti na osiguravanju učinkovite podrške za učenike s posebnim potrebama u redovne škole dolaze iz Švedske gdje je 1981. godine znakovni jezik priznat kao redovni jezik, a nastava je na znakovnom jeziku za gluhe i nijeme učenike u redovnoj školi postala obavezna<sup>6</sup>. Nadalje, u učinkovitosti i spremnosti uključivanja učenika s posebnim potrebama pri redovnim školama prednjači Ujedinjeno Kraljevstvo gdje samo 1% učenika pohađa posebne škole, ostali učenici su uključeni u obrazovnim proces u redovnim školama<sup>7</sup>.

Komparirajući inkluzivno obrazovanje koje nalazi utemeljenje u nacionalnim zakonskim okvirima, a gdje djeca s posebnim potrebama u najvećoj mjeri dobivaju poduku u redovnim školama zajedno s ostalom djecom, posebno se treba osvrnuti na Njemačku gdje je 1960. zakonom propisano obavezno školovanje u posebnim školama, a ta se politika mijenja 1994. godine od kada se djeca s posebnim potrebama nastoje integrirati u redovne škole i dječije vrtiće (Stern, 1996; prema Leutar, 2000).

Kako je većina država zakonskim okvirom obavezna pružiti djeci s teškoćama u redovnim školama najrazumniju moguću obrazovnu, pedagošku i psihološku podršku koja uzima u obzir njihov poseban položaj, prema Izvještaju radne skupine za zakonodavstvo usmjereno protiv diskriminacije osoba sa invaliditetom<sup>8</sup> ovakav se prioritet najbolje može pronaći u obrazovnim sistemima Francuske, Njemačke i Španije. U obrazovnom sistemu Luksemburga Zakon o obrazovnoj integraciji iz 1994. godine značio je kraj izdvajanja djece s teškoćama, od tada je uključivanje u redovne škole dobilo prioritet i podržano je psihološkim i terapijskim mjerama. U Sjevernoj Irskoj, Škotskoj, Wellsu i Engleskoj Obrazovni zakon iz 1996. godine osigurava obrazovanje svakog djeteta s posebnim obrazovnim potrebama u redovnim osnovnim i srednjim školama, pod uvjetom da odgovara potrebama djeteta i da je u skladu sa obrazovanjem ostale djece i korištenju raspoloživih sredstava.

Za razliku od navedenih država, proces inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini počeo se provoditi nedavne 2004. godine, nakon što je usvojeno pet okvirnih zakona<sup>9</sup> iz oblasti obrazovanja na državnom

<sup>1</sup>Od hebrejske prodaje djece s posebnom potrebama, bacanja u rijeku Tiber, nazivanja po teškoći a ne po imenu u Mezopotamiji, do spartanskog odvođenja djece s teškoćama u planine i prepuštanju prirodi.

<sup>2</sup>Najglasniji za promjenu položaja djece s teškoćama u društvu i obrazovanju bili su Erazmo Roterdamski i John Locke, koji je u djelima zastupao pedagoški optimizam izražen frazom "*tabula rasa*", dajući prednost odgoju nad nasljeđem.

<sup>3</sup>Svi ti zahtjevi prerasli su u zakonske odredbe kojima se obrazovanje ozakonjuje kao integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju i one bez njih (Zrilić, 2013).

<sup>4</sup>Do tad su bili korišteni pojmovi poput: abnormalnost, anomalnost, defektnost, suficijentnost, ometenost u razvoju, psihofizična oštećenja, invalidnost, hendikep, zaostalost.

<sup>5</sup>Definirani su i brojni drugi poremećaji koji zahtijevaju uvažavanje i poseban pristup u odgojno-obrazovnom kontekstu; hiperaktivnost s poremećajem pažnje i impulzivnošću, disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju, poremećaje iz autističnog spektra, gdje je osim mentalnog deficita naglasak i na socijalnoj (ne)prilagođenosti, brojni poremećaji u ponašanju te poremećaji uslovljeni teškoćama iz porodičnog okruženja-zanemarenost, zapuštenost, zlostavljanje (Zrilić, 2013).

<sup>6</sup>Finska i Francuska su po uzoru na Švedsku 1990. godine uvele znakovni jezik kao obavezni u redovne škole.

<sup>7</sup>Detaljniji prikaz razvoja inkluzivnog obrazovanja u razvijenim društvima detaljnije opisano u Legislation to counter discrimination against persons with disabilities (2000), Council of Europe Publishing

<sup>8</sup>Detalji Izvještaja objedinjeni u Legislation to counter discrimination against persons with disabilities (Council of Europe, 2000).

<sup>9</sup>Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Bosne i Hercegovine (2003), Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju Bosne i Hercegovine (2003), Okvirni zakon o srednjem usmjerenom obrazovanju i obuci (2008), Okvirni zakon o visokom obrazovanju Bosne i Hercegovine (2007) i



nivou. Sam proces inkluzije pratile su mnoge dileme, nesuglasice i neujednačenosti gdje je pravni aspekt razvoja inkluzivnog obrazovanja često bio kamen spoticanja u raspravama<sup>10</sup>; zakoni koji su doneseni u okviru obrazovanja nisu decidni, nedostaju propratni akti, a ako su neki i doneseni često su neusaglašeni sa zakonom.

Federalno ministarstvo za obrazovanje i nauku [FMON] 2015. godine provelo je analizu stepena inkluzivnosti osnovnog obrazovanja u kantonima u Federaciji Bosne i Hercegovine i ukazalo na neusaglašenost pravnog okvira, navodeći pojedine kantone (Unsko-sanski kanton, Posavski kanton, Bosansko-podrinjski kanton, Srednjobosanski, Hercegovačko-neretvanski kanton, Zapadnohercegovački i Kanton 10) koji su donijeli i podzakonske akte kojima se bliže uređuju uvjeti i načini uključivanja i odgojno-obrazovnog rada sa djecom s posebnim potrebama u redovnim osnovnim školama (Pravilnik o odgoju, obrazovanju, praćenju i ocjenjivanju djece sa teškoćama u razvoju. „Službeni glasnik Unsko-sanskog kantona“ broj: 5/04; Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Narodne novine Županije Posavske“ broj: 4/98; Pravilnik o obrazovanju učenika sa poteškoćama u razvoju u osnovnim i srednjim školama. „Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde“ broj: 12/13; Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju i s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnoj i srednjoj školi. Službene novine Srednjobosanskog kantona“ broj 13/06; Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece pripadnika nacionalnih manjina i Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama u osnovnim i srednjim školama. „Službene novine Hercegovačko-neretvanskog kantona“ broj: 1/05; Pedagoški standardi i normativi osnovnog školstva Hercegovačko-neretvanskog kantona. „Službene novine Hercegovačko-neretvanskog kantona“ broj 4/05; Pravilnik o odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama u osnovnim i srednjim školama. „Narodne novine Županije Zapadnohercegovačke“ broj: 8/0; Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju i Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. „Narodne novine Hercegbosanske županije“, broj 7/05) (FMON, 2015).

S druge strane, Tuzlanski kanton, Kanton Sarajevo i Zeničko-dobojski kanton ne posjeduju pravilnike o odgoju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama niti za jedan obrazovni nivo<sup>11</sup>.

Na osnovu prethodnog, vidljivo je da je prisutna međusobna neusklađenost zakonskih i podzakonskih akata između različitih teritorijalnih jedinica, kao i neusklađenost zakonskih propisa sa Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini.

Da usvajanje zakona na području Bosne i Hercegovine ne znači nužno i garant da će se u praksi oni i provoditi na odgovarajući način, pokazuju izvještaji Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine koji daju pregled broja odjeljenja i učenika koji pohađaju redovne osnovne škole i broj učenika po odjeljenjima pri osnovnim školama za djecu s posebnim potrebama (ne navodeći broj djece s teškoćama koji su uključeni u redovne škole). Prema izvještajima od perioda šk. 2004/05, kada je donesen Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju, u specijalnom osnovnom obrazovanju u Bosni i Hercegovini bilo je 39 škola sa 137 odjeljenja koje je pohađalo 865 učenika (Agencija za statistiku, 2006).

Taj broj se naredne školske 2005/06 smanjio na 37 specijalnih škola gdje je 737 učenika bilo raspoređeno u 123 odjeljenja (Agencija za statistiku, 2007). Idućih godina taj broj je varirao, a onda dolazi do povećavanja broja odjeljenja koje pohađaju djeca s poteškoćama u razvoju; u šk.2015/16 bilo je 195 odjeljenja (Agencija za statistiku, 2016), a u šk. 2016/17 zabilježeno je 217 odjeljenja za djecu s posebnim potrebama koja pohađa 940 djece (Agencija za statistiku, 2017).

Iz ovoga je vidljivo da se obrazovanje djece s posebnim potrebama u Bosni i Hercegovini u najvećoj mjeri i dalje odvija segregacijski u specijalnim školama i specijalnim razredima pri redovnim školama, ukazujući na veliki jaz između zakonske regulative i stvarne prakse u školama.

## ULOGA I STAVOVI NASTAVNIKA U IMPLEMENTACIJI INKLUZIJE U REDOVNIM ŠKOLAMA

Kako se inkluzija ne stvara u vakumu, nego je proces koji zahtijeva suočavanje sa velikim brojem različitih potreba svih učenika, na nivou škole zahtijeva fleksibilnost u nastavnom planu i programu, te nastavnički pristup sa osjećanjem za različite potrebe učenika, koji podrazumijevaju: kulturu, sposobnost, komunikaciju, način rukovođenja, demokratska uvjerenja, iskrenost prema učenicima, samopouzdanje, otvorenost za drugačija mišljenja, pridobijanje učenika za ciljeve, te organizaciju rada (Mandić i Gajanović, 1991).

Navedenu važnost razmišljanja, stavova i ponašanja nastavnika najbolje oslikavaju riječi Ginnota: "Došao sam do zastrašujućeg zaključka da sam ja odlučujući element u učionici. Moj lični pristup stvara klimu. Moje dnevno raspoloženje stvara vrijeme. Kao učitelj, ja

Zakon o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2007).

<sup>10</sup> Kritički osvrt u Vodiču kroz inkluziju u obrazovanju (Društvo ujedinjenih građanskih akcija "DUGA", 2006).

<sup>11</sup> O nesuglašenosti zakonskim i podzakonskim aktima više u: Od segregacije do inkluzije: da li je obrazovanje djece i mladih sa posebnim potrebama u BiH inkluzivno? Kratki pregled i analiza stanja (Fond otvoreno društvo BiH [FOD BiH], (2013).

posjedujem ogromnu snagu da učinim dječiji život jadnim ili radosnim. Mogu biti alat za torturu ili instrument inspiracije.

Mogu poniziti, oraspoložiti, povrijediti ili izliječiti. U svim situacijama, moj odgovor odlučuje da li će kriza eskalirati ili ne i dijete humanizirati ili ne."

Da su nastavnici ključni faktori za uspješnu provedbu inkluzivnoga obrazovanja u okviru škole pokazuju brojna istraživanja (Ainscow, 1999; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Mittler, 2000; Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009, prema Karamatić Brčić, 2013).

Neki nastavnici vlastite stavove prema radu s djecom, te vrijednosti kojima u tom radu teže, smatraju glavnim pokretačima svojih odgojno-obrazovnih aktivnosti te njihovih ishoda, bili oni pozitivni ili negativni (Mittler, 2006, str. 134).

Tako su neki autori (Farrell, 1997; Jenkinson 1997, prema Karamatić Brčić, 2013) nastojali ujediniti zajedničke rezultate istraživanja koji su usmjereni na ulogu nastavnika u primjeni inkluzivnoga odgoja i obrazovanja na razini školske prakse. Pri tome su istaknuli da većina učitelja i nastavnika u redovitim školama podupiru primjenu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u školi, ali imaju sumnje koje se odnose na upitnost uspjeha implementacije baš u njihovoj školi.

## PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Stručno usavršavanje nastavnika je prepoznato u bosanskohercegovačkom društvu i zakonski je obavezujuće, ali u procesu razvoja inkluzivnog obrazovanja ono dobija novi značaj. Zbog uloge nastavnika kao jedne od najvažnijih karika u implementaciji inkluzije, ovim istraživanjem nastojali su se ispitati stavovi nastavnika po pitanju educiranosti iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, kao i mišljenja nastavnika o uključivanju stručnih saradnika, a posebno socijalnih radnika u adekvatnom provođenju inkluzivnog obrazovanja u redovne škole na području Bosne i Hercegovine.

Pitanja koja su vodila studiju su: Da li učenici sa posebnim potrebama trebaju imati pristup redovnim osnovnim školama? Da li svaka redovna osnovna škola u koju su uključeni učenici sa posebnim potrebama treba imati stručnog saradnika? Da li su nastavnici redovnih škola kompetentni za prilagođavanje nastavnih planova i programa različitim potrebama djece? Da li je nastavni plan i program redovnih škola u skladu sa reformom u obrazovanju i sa potrebama učenika? Da li učenike s posebnim potrebama treba uključiti samo u posebne razrede pri redovnoj školi? Da li nastavnici poznaju sposobnosti učenika s posebnim potrebama? Da li su nastavnici obučeni da učeniku s posebnim potrebama pruže dodatnu pomoć u učenju? Da li se nastavnici koji rade sa učenicima s posebnim potrebama trebaju dodatno educirati za taj rad? Da li je nastavnicima u radu sa učenicima s posebnim potrebama potrebna povremena ili stalna pomoć socijalnih radnika – stručnih saradnika?

## PREDMET ISTRAŽIVANJA

Kako kvalitetna implementacija inkluzije u školi podrazumijeva kompetentan i kvalitetan odnos nastavnika prema različitim osobinama i potrebama učenika, oni imaju zahtjevan zadatak da prikladnim

metodama i oblicima poučavaju djecu s posebnim potrebama, te zadovolje dinamiku potreba učenika.

S druge strane, jedan od problema sa kojima se suočava obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini jeste obuka nastavnog kadra, gdje nakon stečenog formalnog obrazovanja, nastavnici nisu dovoljno kompetentni da vode nastavni proces, te se često moraju ponovo obučavati i neprestano razvijati poželjne kompetencije. Kako bi iznijeli proces inkluzivnog obrazovanja i zadovoljili potrebe svih učenika, nastavnicima je potrebna kvalitetna saradnja sa roditeljima, asistentima u nastavi i stručnim saradnicima, koji bivaju najčešće isključeni iz ovog procesa.

Tako uz izostanak bazičnih saznanja i pomoći stručnih saradnika, nastavnici često imaju poteškoće da paralelno sa promjenom stavova o posebnim potrebama i inkluzivnom obrazovanju, pređu iz uloge onog koji dominira u ulogu onog koji biva na usluzi učenicima.

## CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Ispitati stavove nastavnika o uključivanju djece s posebnim potrebama u sistem redovnog školovanja, kao i stepen educiranosti nastavnika iz oblasti inkluzivnog obrazovanja i potrebu za angažovanjem socijalnih radnika kao stručnih saradnika.

### Hipoteze

U skladu sa postojećim teorijskim konceptima i dosadašnjim istraživanjima, kreirana je glavna hipoteza istraživanja:

- Nastavnici podržavaju inkluziju i smatraju da je moguće provesti inkluziju uz određene uvjete i izmjene, koje se odnose na dodatnu edukaciju nastavnika i uključivanje stručnih saradnika-socijalnih radnika u redovne škole;

Iz glavne hipoteze proistekle su sljedeće posebne hipoteze:

- Nastavnici nisu u dovoljnoj mjeri educirani za implementaciju inkluzivnog obrazovanja u sistemu redovnog školovanja;
- Nastavnicima je potrebna pomoć stručnih saradnika- socijalnih radnika u adekvatnom provođenju inkluzivnog obrazovanja u redovne škole;

### Metode istraživanja

Za potrebe istraživanja korištena je metoda ispitivanja, anketnim upitnikom ispitivali su se stavovi nastavnika o uključivanju djece s posebnim potrebama u sistem redovnog školovanja.

Putem upitnika se nastojao dobiti uvid u stavove nastavnika o mogućnosti pristupa učenika sa posebnim potrebama redovnim osnovnim školama, kompetentnosti nastavnika za prilagođavanje nastavnih planova i programa različitim potrebama djece, poznavanju sposobnosti i karakteristika učenika sa posebnim potrebama, educiranosti nastavnika i angažovanje stručnih saradnika- socijalnih radnika.

U ispitivanju je sudjelovalo 100 nastavnika redovnih osnovnih škola na području Federacije Bosne i Hercegovine.

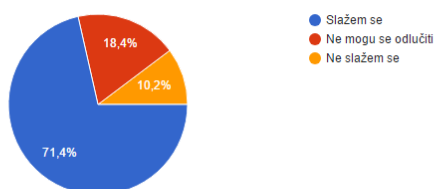
U analizi podataka korištena je metoda analize sadržaja dokumenata, koja se temeljila na analizi relevantne stručne literature, analize zakonske regulative, analize stručnih objavljenih radova i rezultata empirijskih istraživanja. Pomoću metode sinteze rezultati su svedeni u relevantnu cjelinu, a komparativnom metodom uspoređeni su podaci iz prakse. Metodom indukcije i dedukcije došlo se do općih zaključaka, a potom su izdvojeni najvažniji za ovu temu.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Kako status i uloga škola za djecu s posebnim potrebama u kontekstu bosanskohercegovačkog inkluzivnog obrazovanja nisu jasno definirani, jer još uvijek postoje podijeljeni stavovi o radu specijalnih škola, gdje pojedini smatraju da se posebne škole trebaju ukinuti jer podstiču dalje razdvajanje djece, dok s druge strane, postoje i oni koji smatraju da, kada se uzmu u obzir trenutni kapaciteti i resursi redovnih škola, postojanje ovakvih obrazovnih institucija je ipak neophodno. S toga je bilo interesantno ispitati stavove nastavnika o pristupu redovnim školama učenika s teškoćama.

Tako 71,4% nastavnika smatra da učenici sa posebnim potrebama trebaju imati pristup redovnim osnovnim školama, 10,2 % se ne slaže sa ovim, dok 18,4% se ne mogu odlučiti povodom ovog pitanja (Grafikon 1.)

Nadalje, 26,3% nastavnika smatra da učenike s posebnim potrebama treba uključiti samo u posebne razrede pri redovnoj školi, ostalih 47,5% smatra da trebaju biti integrisani u nastavu redovnih razreda, dok se 26,3% ne može odlučiti povodom navedenog.



**Grafikon 1.** Stavovi nastavnika o pristupu učenika s posebnim potrebama redovnim osnovnim školama

Prilagođavanje nastavnih programa u bosanskohercegovačkim redovnim školama često se shvata samo kao sadržajno prilagođavanje, ali ne vremensko i prostorno, prati ga problematika slabe opremljenosti škola sa didaktičko-metodičkim sredstvima<sup>12</sup>, te je teško govoriti o prilagođenosti

takvih sredstava mogućnostima i specifičnostima učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.

Uz ovu problematiku, često se ni sami nastavnici ne osjećaju dovoljno kompetentnim za proces razvoja i implementacije individualnih školskih programa korištenjem individualiziranih pristupa. To pokazuju i rezultati istraživanja provedenog u Tuzlanskom kantonu gdje samo 39,60% nastavnika izrađuje individualne prilagođene programe. Kao razloge za slabu izradu individualno prilagođenih programa nastavnici, u velikom broju slučajeva, navode da unaprijed ne dobiju dovoljno informacija i preporuka za pojedinog učenika, problem predstavlja i to što nastavnici vrlo često očekuju da im se ponude individualno prilagođeni programi za konkretne poteškoće, te što pojedini ne smatraju da je njihova odgovornost da razvijaju takve programe.<sup>13</sup>

Iako bi nastavnici odabirom primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju učenika s posebnim potrebama, a u skladu sa mogućnostima i sposobnostima svakoga učenika (Ivančić i Stančić, 2003) trebali omogućiti plodonosno ostvarivanje prava na kvalitetno obrazovanje, u ovom istraživanju, više od 53,5% nastavnika smatra da nisu dovoljno kompetentni za prilagođavanje nastavnih planova i programa različitim potrebama djece. Nadalje, 56,6% nastavnika smatra da nastavni plan i program redovnih škola nije usklađen sa reformom u obrazovanju. 29,3% nastavnika se ne može odlučiti, a 14.1% se ne slaže sa navedenim.

Kako potreba uključivanja inkluzivnog poučavanja na centralno mjesto stavlja nastavnika, brojni su primjeri kojima se stimulira i osnažuje provođenje ovih ideja. Jedan od najpoznatijih je UNESCO-ov program „Teacher Education Resource Pack“ sproveden u oko 80 zemalja širom svijeta s ciljem ohrabivanja i pružanja podrške inkluzivnom konceptu koji pomaže nastavnicima da kroz kooperativna iskustva u radu, inkluzivno poučavanje i odgovarajuće metode razvijaju svojevrsni senzibilitet za potrebu uvođenja koncepta inkluzije (Cerić i Alić, 2005).

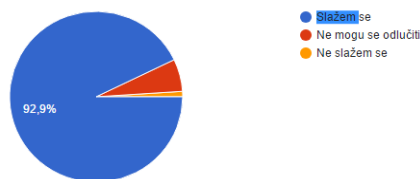
Kada se govori o educiranosti nastavnika o inkluzivnom obrazovanju u Bosni i Hercegovini, istraživanje koje je provela Inicijativa i civilna akcija [ICVA] (2005) došlo se do podatka da je samo jedna trećina ispitanika-nastavnika, kroz programe stalnog stručnog usavršavanja, došla do nekih informacija koje su se odnosile na rad sa učenicima koji imaju posebne odgojno obrazovne potrebe, a 66% nastavnika u toku bazičnog akademskog obrazovanja nije došlo u dodir

<sup>13</sup>U izradi programa najviše učestvuju defektolozi 100% (od 10 zaposlenih defektologa u redovnim osnovnim školama), zatim pedagozi 77,84% te učitelji 5,03%, nastavnici 3,21%, i roditelji 1,47%. Više u: Od segregacije do inkluzije: da li je obrazovanje djece i mladih sa posebnim potrebama u BiH inkluzivno? (FOD BiH, 2013).

<sup>12</sup>O problematici neprilagođenih nastavno- naučnih programa više u: Smjernice za školovanje djece s posebnim potrebama u srednjim školama u Bosni i Hercegovini (Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija, 2013).

sa obrazovnim zahtjevima koji su se odnosili na rad sa učenicima koji imaju posebne potrebe.

S toga je bilo interesantno ispitati koliko, doista, nastavnici poznaju potrebe i sposobnosti učenika s posebnim potrebama, te se došlo do podatka da 48,5% nastavnika smatra da ne poznaju dovoljno sposobnosti učenika s posebnim potrebama, dok 53,1% njih smatra da nastavnici nisu dovoljno educirani za pružanje pomoći učenicima s posebnim potrebama. Iz ovog proizilazi i stav 92,9% nastavnika da su im u radu sa djecom s posebnim potrebama potrebna dodatna znanja kako bi na adekvatan način provodili inkluzivno obrazovanje (Grafikon 2).



**Grafikon 2.** Stavovi nastavnika o potrebi za dodatnom edukacijom nastavnika

Kao odgovor na problem nedovoljne edukacije nastavnika, koji predstavlja jedan od bazičnih problema obrazovnog sistema Bosne i Hercegovine, razvijen je program SPIS (Program za jačanje sistema društvene zaštite i inkluzije za djecu)<sup>14</sup>, u okviru kojeg je 164 nastavnika iz 30 osnovnih škola prisustvovalo modulima obuke iz oblasti inkluzivnog obrazovanja i steklo znanja i vještine potrebne za izradu i implementaciju individualiziranog funkcionalnog nastavnog plana i programa za djecu osnovnoškolskog uzrasta sa posebnim potrebama.

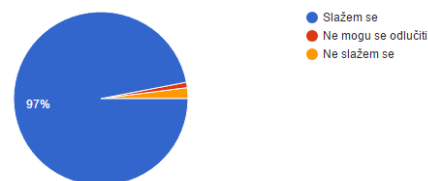
Nadalje, nevladine i međunarodne organizacije<sup>15</sup> zajedno sa pedagoškim zavodima intenzivno su uključene u obučavanje i pružanje podrške nastavnicima u BiH općenito, a posebno na polju inkluzivnog obrazovanja. Na taj način unapređeni su kapaciteti za implementaciju inkluzivnih principa i vrijednosti zasnovanih na domaćim i međunarodnim zakonima i strategijama za djecu koja se suočavaju sa preprekama u učešću i učenju.

<sup>14</sup>Program je pokrenut 2009. godine, a osnovna metodologija fokusira se na izradi implementacije djelotvornih i efikasnih sistema integrisane socijalne zaštite radi rješavanja problema socijalne i ekonomske ugroženosti najugroženije djece i njihovih porodica u Bosni i Hercegovini. Navedene intervencije obuhvataju: podizanje svijesti, razvoj institucionalnih kapaciteta, izrada politika i programa, institucionalizirana koordinacija i multisektorski mehanizmi saradnje, uključujući kvalitetne inkluzivne usluge prilagođene potrebama ciljane skupine. Više o rezultatima programa u: Jačanje sistema socijalne zaštite i inkluzije djece u Bosni i Hercegovini (Federalno ministarstvo zdravstva, 2008)

<sup>15</sup>Poput EducAid, MIOS, DUGA, Korak po korak, UNICEF, OSCE, Save the Children.

Kada se govori o sistemu stručne podrške i pomoći koji je nastavnicima/školama na raspolaganju, razlikuje se od škole do škole. Najčešće stručnu pomoć i podršku pružaju pedagoško-psihološke službe u školama. Uprkos iskazanim potrebama, još uvijek je mali broj škola u kojima su u redovan nastavni proces uključeni stručni timovi te asistenti u nastavi. Tako pristup uslugama mobilnih kao i stručnih timova ostvaruje mali broj škola i to samo u određenim područjima Bosne i Hercegovine<sup>16</sup>.

Nastavnici (njih čak 97%) iskazuju potrebu za konstantnim djelovanjem školskog stručnog tima kojeg bi činili psiholog, pedagog, logoped, socijalni radnik i edukator-rehabilitator, koji bi radili u fazi identifikacije, u osmišljavanju i izradi individualiziranog pristupa nastavi, i na taj način doprinijeli kvalitetnijoj implementaciji inkluzivnog obrazovanja. (Grafikon 3)



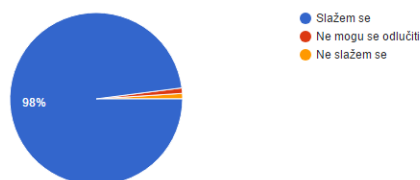
**Grafikon 3.** Stavovi nastavnika o uključenost stručnih saradnika (psihologa, pedagoga, logopeda, socijalnih radnika i edukatora-rehabilitatora)

Iako nagomilani problemi u školi ukazuju da je neophodan angažman socijalnih radnika kao stručnih saradnika u ostvarivanju socijalno-odgojne funkcije škole, u većini škola na području Bosne i Hercegovine socijalni radnici nisu dio stručnog tima. S druge strane, mnoga recentna istraživanja (Bye, Sheperd, Partridge i Alvarez, 2009; Kelly et al., 2010; Whittlesey-Jerome, 2013 prema Corcoran i Robert, 2015) govore da socijalni radnici u školi koristeći metode socijalnog rada mogu riješiti goruću problematiku škole, fenomen vršnjačkog nasilja, uspostavljati pozitivnu školsku klimu, raditi sa talentovanim učenicima, pomoći nastavnicima u provođenju inkluzivnog obrazovanja, preuzimajući lidersku poziciju u prevenciji poremećaja u ponašanja i u radu s učenicima s posebnim potrebama u redovnim školama.

Nastavnici uviđaju potrebu za kontinuiranom saradnjom sa socijalnim radnicima, u prilog tome govori podatak da 98% ispitanika-nastavnika u provođenju inkluzivnog obrazovanja treba pomoć stručnih saradnika-socijalnih radnika (Grafikon 4.).

Da su nastavnici svjesni korisnosti zajedničkog djelovanja svih aktera: škole, stručnih saradnika, nastavnika, roditelja i društva govori podatak da 76,3% njih smatra da je timski rad za provođenje inkluzivnog obrazovanja najbolje rješenje

<sup>16</sup>Detaljan kritički osvrt na nespremnost škola i nastavnika za inkluzivno obrazovanje u: Od segregacije do inkluzije: da li je obrazovanje djece i mladih sa posebnim potrebama u BiH inkluzivno? Kratki pregled i analiza stanja (FOD BiH, 2013).



**Grafikon 4.** Stavovi nastavnika o saradnji sa stručnim saradnicima-socijalnim radnicima

## ZAKLJUČAK

U prethodnim poglavljima analizirani su različiti faktori koji utječu na inkluzivnost obrazovanja; zakonska legislativa, analiza uključenosti učenika u specijalno obrazovanje, podrška koja je dostupna nastavnicima, kapaciteti i ostali faktori koji utječu na inkluzivnost samih škola.

Kada se govori o inkluziji u Bosni i Hercegovini, to je dugotrajan i težak proces koji još uvijek traje:

- Zakonski dokumenti koji regulišu pitanja inkluzije u obrazovanju u BiH ukazuju na relativno slabo uređene odredbe koje definiraju i reguliraju inkluzivno obrazovanje. Zakonska regulativa je često nejasna i neprecizna, a na određenim teritorijalnim jedinicama skoro i da ne postoji;
- Sistem obrazovanja je još uvijek dualno organizovan, u većini kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine djeca s teškoćama idalje pohađaju specijalne škole ili su uključeni u posebna odjeljenja pri redovnim školama, što produbljuje njihovu segregaciju;
- Nastavni planovi i programi nisu usaglašeni i prilagođeni različitim potrebama učenika, što ima za posljedicu da djeca s posebnim potrebama imaju teškoće u stjecanju znanja i sposobnosti.

Ovu neprilagođenost često prate arhitektonske i druge barijere, što dodatno otežava implementaciju inkluzivnog obrazovanja u redovne škole;

-Nedovoljna bazična educiranost nastavnika i nedostatak vremena otežavaju već složene i zahtjevne zadatke koji se nalaze pred njima, te ih često prati neodgovarajuća podrška za izradu i provedbu individualnih prilagođenih programa za učenike.

-Sve ovo ukazuje na neophodnu provedbu programa za stručno usavršavanje nastavnika radi stjecanja praktičnih vještina za organiziranje inkluzivnog obrazovanja;

-Neuključenost stručnih saradnika u stručne timove u većini škola ima za posljedicu da nastavnici još uvijek nemaju osiguranu potrebnu stručnu pomoć i podršku u direktnom radu sa djecom sa posebnim potrebama.

Formiranju inkluzivnih stavova i prelasku iz fragmentirane u cjelovitu inkluzivnu praksu značajno doprinose edukacija i zajedničko djelovanje svih učesnika; nastavnika, roditelja, učenika, stručnih saradnika, ali i precizniji zakonski propisi koji bi osigurali procedure i pretpostavke za uključivanje djece s posebnim potrebama u redovni sistem obrazovanja.

## LITERATURA

- Agencija za statistiku BiH. (2006). Statistika obrazovanja, god. I, br. 2. Preuzeto sa [http://www.bhas.ba/saopstenja/obraz\\_2004\\_2005.pdf](http://www.bhas.ba/saopstenja/obraz_2004_2005.pdf)
- Agencija za statistiku BiH. (2007). Statistika obrazovanja, god. II, br. 1. Preuzeto sa [http://www.bhas.ba/saopstenja/2007/EDU\\_2007\\_001\\_01.pdf](http://www.bhas.ba/saopstenja/2007/EDU_2007_001_01.pdf)
- Agencija za statistiku BiH. (2016). Demografija i socijalne statistike, god. XI, br. 2. Preuzeto sa <http://www.bhas.ba/saopstenja/2016/OBRAZ%20bh.pdf>
- Agencija za statistiku BiH. (2017). Demografija i socijalne statistike, god. XII, br. 1. Preuzeto sa [http://www.bhas.ba/saopstenja/2017/EDU\\_01\\_2016\\_Y2\\_00\\_BS.pdf](http://www.bhas.ba/saopstenja/2017/EDU_01_2016_Y2_00_BS.pdf)
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer press.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving school, developing inclusion*. London: Outledge.
- Bye, L., Shepard, M., Partridge, J., & Alvarez, M. (2009). School social work outcomes: Perspectives of school social workers and school administrators. *Children & schools*, 31(2), 97-108.
- Cerić, H. i Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus
- Corcoran, K., & Robert, A. (2015). *Social workers' desk reference* (Third edition). New York: Oxford University Press
- Council of Europe. (2000). Legislation to counter discrimination against persons with disabilities. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Društvo ujedinjenih građanskih akcija "DUGA". (2006). *Vodič kroz inkluziju u obrazovanju* (2006). Sarajevo: Autor.
- Farrell, P. (1997). *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London: Cassell.
- Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke. (2015). Analiza stepena inkluzivnosti osnovnog obrazovanja u Federaciji Bosne i Hercegovine. Preuzeto sa FMON website: [http://fmon.gov.ba/Upload/Dokumenti/02b6575a-73d9-4d05-9469-5c7157229ff5\\_Informacija%20-%20Analiza%20stepena%20inkluzivnosti%20osnovnog%20obrazovanja%20u%20Federaciji%20Bosne%20i%20Hercegovine.pdf](http://fmon.gov.ba/Upload/Dokumenti/02b6575a-73d9-4d05-9469-5c7157229ff5_Informacija%20-%20Analiza%20stepena%20inkluzivnosti%20osnovnog%20obrazovanja%20u%20Federaciji%20Bosne%20i%20Hercegovine.pdf)
- Federalno ministarstvo zdravstva (2008). Jačanje sistema socijalne zaštite i inkluzije djece u Bosni i Hercegovini. Sarajevo: Autor.
- Federalno ministarstvo zdravstva. (2008). *Jačanje sistema socijalne zaštite i inkluzije djece u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Autor.
- Fond otvoreno društvo BiH. (2013). *Od segregacije do inkluzije: da li je obrazovanje djece i mladih sa posebnim potrebama u BiH inkluzivno?* Kratki pregled i analiza stanja. Preuzeto sa [http://www.skolegijum.ba/static/files/biblioteka/pdf/5460fd4f1b800\\_07InkluzivnoobrazovanjeuBiH.pdf](http://www.skolegijum.ba/static/files/biblioteka/pdf/5460fd4f1b800_07InkluzivnoobrazovanjeuBiH.pdf)
- Inicijativa i civilna akcija. (2005). Izvještaj nevladinih organizacija o toku implementacije Razvojne strategije BiH u oblasti obrazovanja, socijalne zaštite i okoliša mart-decembar 2004. Preuzeta sa ICVA website: <http://icva-bh.org/icva-publikacije/izvjestaj-nevladinih-organizacija/>

- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2003). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U L. Kiš-Glavaš & R. Fulgosi-Masnjak (ur.), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama* (str. 133-189). Zagreb: Offset tisak.
- Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 30(2), 67-77.
- Kelly, M. S., Berzin, S. C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010). The state of school social work: Findings from national school work survey. *School Mental Health Journal*, 2(3), 132-141.
- Leutar, Z. (2000). Socijalni položaj osoba s invaliditetom u Njemačkoj. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 7(1), 79-94.
- Mandić, P. i Gajanović N. (1991). *Psihologija u službi učenja i nastave*. Lukavac: Grafokomerc Tunjić.
- Mittler, P. (2006). *Working towards inclusive education, social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju. „Službeni glasnik Bosne i Hercegovine”, broj 18/03.
- Okvirni zakon o predškolskom obrazovanju Bosne i Hercegovine. „Sl. glasnik BiH”, broj 88/07.
- Okvirni zakon o srednjem stručnom obrazovanju i obuci u Bosni i Hercegovini. "Službeni glasnik BiH", br. 63/08.
- Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini. „Službeni glasnik BiH”, broj 59/07.
- Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija. (2013). *Smjernice za školovanje djece s posebnim potrebama u srednjim školama u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Autor.
- Zakon o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. "Službeni glasnik BiH", broj 88/07.
- Zrilić, F. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1), 141-153.

#### INFORMACIJE O AUTORIMA

##### **Nina Babić**

Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu,  
Skenderija 72  
e-mail: nina.babic@fpn.unsa.ba

##### **Anida Dudić**

Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu,  
Skenderija 72  
e-mail: anida.dudic@fpn.unsa.ba



## Vrednovanje rada učenika s teškoćama u razvoju

Anida Sadiković

**SAŽETAK:** Vrednovanje rada učenika je složen proces kojim se utvrđuje razina učeničkih postignuća u savladavanju znanja. Praćenje, provjeravanje i ispitivanje sastavni su dijelovi nastavnog procesa kojima se nastoje prikupiti različiti elementi o radu učenika da bi se postiglo objektivno ocjenjivanje učeničkih postignuća. Kada govorimo o vrednovanju rada učenika s teškoćama u razvoju nastavnici dodatno nailaze na nedoumice i poteškoće. Numerička skala je jedan od načina ocjenjivanja učenika, ali njena vjerodostojnost se često dovodi u pitanje, jer se njome vrednuju samo konačni ishodi, bez uvažavanja uloženog truda koji je doveo do tih krajnjih rezultata. Zbog toga se u radu stavlja naglasak na opisno ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju. Cilj je bio ispitati iskustva nastavnika u vrednovanju i primjeni opisnog ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. Nastavnici smatraju da opisno ocjenjivanje nudi bolji uvid u postignuća učenika s teškoćama u razvoju. Zaključak je da se vrednovanje i opisno ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju provodi nejednako, jer nastavnici primjenjuju različite kriterije. S ciljem unapređivanja teorije i školske prakse potrebno je preciznije definirati zakonske akte o vrednovanju rada učenika s teškoćama u razvoju.

**Ključne riječi:** *učenici s teškoćama u razvoju, vrednovanje rada učenika, opisno ocjenjivanje, nastavnici*

## Evaluation of Work of Student with Disabilities

**ABSTRACT:** Evaluation of student work is a complex process which determines the level of student's achievement in studying. Supervising, checking and testing are constituent parts of teaching process that is gathering different elements about student's work in order to achieve an objective mark of student's achievement. When it comes to evaluation of work of students with disabilities, teachers have many doubts and difficulties. One of the possibilities of grading students is numerical scale, but its reliability is questionable because it only evaluates the final outcome, disregarding the effort student is making for those final results. Therefore, this re-search emphasizes descriptive grading of students with disabilities. The aim of this research was to analyze teachers' experiences of the evaluation of student work and descriptive grading of students with disabilities. Teachers consider descriptive grading of students provides better insight of students with disabilities achievement. The conclusion is that implementation of evaluation and descriptive grading of students with disabilities differ in practice, because teachers use different criteria. In order to improve theory and school's practice, legislative acts of evaluation of students with disabilities have to be specifically defined.

**Keywords:** *students with disabilities, evaluation of students' work, descriptive grading, teachers*

### UVOD

Vrednovanje rada učenika je složen postupak kojim se određuje razina učeničkih postignuća u savladavanju znanja. Praćenje, provjeravanje i ispitivanje sastavni su dijelovi nastavnog procesa kojima se nastoje prikupiti različiti elementi o radu učenika da bi se postiglo objektivno i realno ocjenjivanje učeničkih postignuća. Kod učenika s teškoćama u razvoju posebno treba biti osjetljiv, pažljiv i pristupiti tim aktivnostima uz detaljnu i temeljitu pripremu radi postizanja napredovanja primjerenog učenikovim sposobnostima. Nastavni proces obuhvata segment vrednovanja koji u velikoj mjeri omogućava uvid u efikasnost rada učenika, nastavnika, ali i same škole. Vrednovanje rada učenika obuhvata, praćenje, mjerenje i ocjenjivanje. Praćenjem odgovaramo na pitanje „kako“ učenici rade, odnosno praćenje obuhvata sistem postupaka i instrumenta za analizu toka i ostvarivanja zadataka u nastavnom procesu.

Mjerenjem odgovaramo na pitanje „koliko“, time određujemo količinske odnose unutar odgojno-obrazovnog procesa. U ovom radu se navode komponente vrednovanja, te karakteristike opisnog ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. S obzirom na to da je riječ o učenicima s teškoćama u razvoju, nastavni proces zahtjeva i različitosti u njihovom vrednovanju i ocjenjivanju. Stoga se ovim radom nastoji ukazati koje su to specifičnosti vrednovanja rada i opisnog ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju.

Ciljevi i zadaci škole u odgojnom i obrazovnom pogledu su veoma složeni. Iz školske prakse poznato je da ocjenama nisu zadovoljni učenici niti roditelji, a na to ukazuju i sve češće kritike koje su upozoravale da iza ocjene u svjedočanstvu ne stoje odgovarajuća znanja (Grgin, 1994). Sada se više kritikuje tradicionalno ocjenjivanje, koje je uvijek bilo usmjereno ka vrednovanju znanja, sada se sve više

usmjerava ka vrednovanju svih segmenata koji su uključeni u rad učenika. Potrebno je, osim znanja, vrednovati i druge vrijednosti kao što su stavovi, interesi, navike, potrebe. U školi je važno vrednovati, ne samo efekat, već i proces dolaženja do rezultata. Manja količina znanja stečena na pedagoški način, u kojem su učenici radili, svojim misaonim naporima otkrivali znanje, učestvovali, procjenjivali više vrijedi od veće količine znanja naučenog pretežno receptivnim putem dobijenim putem slušanja i predavanja.

### **METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

Cilj ovoga rada bio je ispitati iskustva nastavnika u vrednovanju i primjeni opisnog ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. Nastavnici razredne nastave su iznijeli svoja mišljenja i iskustva o vrednovanju i opisnom ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju. Uz primjenu strukturiranog intervjua prikupljeni su iskazi nastavnika o pedagoškom smislu vrednovanja i opisnog ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju i specifičnostima sa kojim se susreću u svom radu. Korištene su metode teorijske analize, survey metod i deskriptivna metoda. Značaj rada se ogleda u tome da se ukaže da vrednovanje rada učenika s teškoćama u razvoju treba da udovolji posebnim uvjetima, gdje se rad učenika vrednuje u cjelovitosti uvažavajući ličnost i sposobnosti učenika. U nastavku rada bit će predstavljeni rezultati istraživanja.

### **SPECIFIČNOSTI VREDNOVANJA RADA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

Definisanje termina učenici s teškoćama u razvoju u literaturi, ali i u praksi nailazi na nesuglasice. Definicijom, koja je najviše prihvaćena ističe se da se termin učenici s teškoćama u razvoju odnosi na teškoće u sveukupnom intelektualnom funkcioniranju i u adaptivnom ponašanju, izraženom u pojmovnim, socijalnim i praktičnim adaptivnim vještinama. U svijetu su se razvile brojne klasifikacije za djecu s teškoćama u razvoju. Na našim prostorima prihvaćena je sljedeća klasifikacija: oštećenje vida, oštećenje sluha, intelektualne teškoće (laka, umjerena, teža i teška intelektualna teškoća), teškoće verbalne i glasovne komunikacije, motoričke teškoće, hronične bolesti, te kombinovane smetnje (Bouillet, 2010). Shodno tome, veoma je važno da se u procesu vrednovanja rada svih učenika, pa tako i učenika s teškoćama u razvoju vrednuje rad u skladu sa potrebama i mogućnostima svakog učenika kao jedinstvene ličnosti. Ranija istraživanja ukazuju da se veoma dugo vremena ocjenjivalo samo znanje učenika, međutim, vremenom se povezalo i sa svim drugim aspektima koji su važni za razvoj djeteta od znanja, umijeća, navika, interesa, motivacije do slobodnih aktivnosti. "Čovek je bogat po bogatstvu svojih potreba, tih unutrašnjih sila, unutrašnjih pokretača čovjekove aktivnosti. Znanje malo vrijedi ako procesom učenja nisu razvijene određene sazajne potrebe da se ono stalno umnožava i produbljuje stvaralačkim učenjem. Učenje iz potreba i želja, a ne učenje iz obaveze jeste pokazatelj kvalitete izvršenih promjena u nivou razvijenosti učenikovih sazajnih potreba" (Vilotijević, 1991, str. 193).

Praćenje i provjeravanje učenikova razvoja nije samo ocjenjivanje završnog rezultata, već je to proces tokom kojeg učenik sazrijeva. Prati se i tok i rezultat rada, nastoji se što bolje upoznati učenika, teži se da što više

elemenata utječe na konačni rezultat koji će se formirati na osnovu različitih načina i oblika provjeravanja, usmenog i pismenog, primjenom što objektivnijih ispitnih postupaka, testovima znanja, sistemskim promatranjem i praćenjem učenika u svim nastavnim situacijama (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007). Ocjenjivački kriteriji i skale su predmet svojevrsnog društvenog dogovora, odnosno predstavljaju način uvažavanja postavljenih kriterija. Da bi nastavnici imali mogućnost adekvatnog vrednovanja rada učenika s teškoćama u razvoju neophodno je da steknu jasnu predstavu o jakim stranama, interesima učenika i da prepoznaju njihove potrebe u učenju. Ispitani nastavnici smatraju da je kod vrednovanja bitan i način ocjenjivanja, koji je veliki pokazatelj rada, tako da ističu da opisno ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju u velikoj mjeri olakšava proces ocjenjivanja, jer su u određenim područjima izraženi pozitivni pomaci. Nastavnici smatraju da bi opisno ocjenjivanje trebalo biti i jedini način vrednovanja učenika s teškoćama u razvoju, jer bi tako postigli veći kvalitet samog ocjenjivanja, a značajno i stimulirajuće bi djelovali na samopoštovanje, na osjećaj uspješnosti i na sveukupan razvoj učenikove ličnosti. Prilikom vrednovanja uvažavajući potrebne zahtjeve, većina nastavnika omogućava učenicima način provjere koji najbolje odgovara samom učeniku. Nastavnici nastoje da kontinuiranim praćenjem imaju uvid u postignuća učenika. Dakle, osim individualizacije učenja i podučavanja, prilagođavanje se ostvaruje kroz postavljanje ciljeva, sadržaja i aktivnosti osobnim mogućnostima učenika, time se treba prilagoditi i logika procjenjivanja uspješnosti.

Individualiziranost školskog ocjenjivanja je sama po sebi razumljiva za sve učenike, ali pokazalo se da nastavnici nisu najbolje pripremljeni za ostvarivanje te dokimološke i pedagoške logike, a unificirani model ocjenjivanja svega što se uči i što se u školi događa na skali od pet nivoa to ne omogućuje. Posebno je to vidljivo kada je potrebno vrednovati rad učenika s teškoćama u razvoju, stoga se sve više nastavnika zalaže za opisno ocjenjivanje, s tim što smatraju da je prisutnost i brojčanog ocjenjivanja pozitivna, te da bi kombinacijom ovih vrsta ocjenjivanja postigli balans prilikom vrednovanja rada učenika s teškoćama u razvoju. "Vrednovanjem se dolazi do spoznaje o tome koliko su nastavni sadržaji usvojeni, koji su sistemi i modeli nastave najpovoljniji i koje metode i sredstva nastavnik treba primjenjivati da se ostvare nastavni ciljevi" (Mešalić, 2004, str. 156). Na postavljeno pitanje koje kriterije i komponente nastavnici uzimaju u obzir prilikom vrednovanja rada učenika s teškoćama u razvoju dobiveni su različiti odgovori, među najviše odgovora jesu znanje i sposobnosti učenika, uz koje dodaju da se vrednovanje sprovodi uz uvažavanje učenikovih mogućnosti, zdravstvenog stanja, a i truda koji ulažu sami učenici da usvoje određene sadržaje. Ispitani nastavnici su najviše uzimali u obzir sadržaje koje bi učenik trebao da pozna, a koji su usklađeni sa individualnim mogućnostima učenika, ne umanjujući važnost i same motivacije, radnih navika kao i uvažavanja subjektivnih mogućnosti i objektivnih okolnosti.

Najzastupljenije komponente koje nastavnici razredne nastave vrednuju su znanja, motivacija, i radne navike, uvažavajući subjektivne mogućnosti i



objektivne okolnosti svakog učenika. Nastavnici ističu da je nekada teško pojedinačno analizirati svaku komponentu prilikom vrednovanja rada učenika, i na osnovu toga izvesti ocjenu, tako da se često s ciljem motivisanja vrednuje odnos prema radu i sama želja da učenik usvoji određene sadržaje. Ne vrednuju samo znanje, već uzimaju u obzir cjelokupnu ličnost, pojave i aktivnosti u skladu sa kriterijima. Svaki od ispitanih nastavnika je naglasio da ima u vidu psihofizičke osobine učenika bez obzira koji postupak ili tehniku koristi prilikom vrednovanja rada učenika s teškoćama u razvoju. Različiti odgovori i zastupljenost komponenti koje su vrednuju ukazuju na neujednačene kriterije.

S obzirom na složenost praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju ispitani su i stručni saradnici u nastavi koji objašnjavaju da je sam proces vrednovanja učenika u nižim razredima zahtjevniji, jer nastavnik polazi od samog početka, mora da utvrdi potrebe, sposobnosti, prethodna znanja učenika i da na osnovu toga počinje da zasniva svoj odgojno-obrazovni rad. Pored toga zakonski okviri ne nude jasne kriterije o vrednovanju rada učenika s teškoćama. Analizirajući zakonske odredbe o ocjenjivanju učenika na području naše države, postoje pravilnici o ocjenjivanju učenika, ali je potrebno precizirati kriterije, ishode i komponente vrednovanja rada učenika. Prisutan je strah da procjena znanja učenika s teškoćama u razvoju ne bude pod utjecajem lične tendencije, gdje nastavnik smatra npr. da učenik neke sadržaje može bolje usvojiti. "Stoga se postavlja nužnost uvođenja standarda znanja koje bi mogla ostvariti većina učenika, na različitim razinama, a koji bi mogli pomoći nastavniku da se osloni na očekivanja tijekom samog planiranja i očekivane ishode učenja koji bi bili realniji" (Pehar, 2007, str. 68). Sam proces vrednovanja zahtjeva veliko zalaganje samog nastavnika, da bi se imali adekvatni rezultati rada, vrednovanje učenika s teškoćama u razvoju iziskuje sveobuhvatno vrednovanje svih komponenti, gdje se kontinuiranim vrednovanjem uz primjenu različitih instrumenata vrednovanja, može doći do potrebnih podataka. Na osnovu tih podataka se formira ocjena koja je pokazatelj učeniku, roditelju i samom nastavniku, šta je uspješno savladano, a na čemu treba još posvetiti pažnje i rada za usvajanje potrebnog znanja, vještina i navika kod učenika s teškoćama u razvoju.

### **OPISNO OCJENJIVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

Opisno ocjenjivanje u novoj koncepciji devetogodišnjeg obrazovanja predstavlja značajan segment koji se ogleda u kontinuiranom praćenju individualnog napredovanja učenika. Prema Zakonu o osnovnom odgoju i obrazovanju i Koncepciji devetogodišnje osnovne škole, ocjenjivanje učenika od prvog do drugog razreda je opisno, s tim da se na kraju drugog razreda pored opisa postignuća izvode i brojčane ocjene. Opisno ocjenjivanje jeste kvalitativna analiza učeničkih postignuća, gdje su na jednoj strani ciljevi, ishodi učenja i indikatori uspješnosti, a na drugoj pokušaj da se na određenoj skali postignuća odredi pozicija svakog učenika. Opisno ocjenjivanje nudi procjenu znanja i sposobnosti u odnosu na samog učenika, a ne u odnosu na ostale učenike. Mulić (2005)

navodi pet načela opisnog ocjenjivanja, to su: analitičnost, jasnoća, pedagoška funkcionalnost, selektivnost zabilješki i jednostavnost (str. 57). Bitna karakteristika opisnog ocjenjivanja je njegova mnogostranost. "Riječima nastojimo iskazati konkretno znanje i sposobnosti koje je učenik stekao, zatim znanja i sposobnosti koje je trebao steći, ali nije, zatim razvijene vještine, uvjete u kojima je stekao određena znanja i sposobnosti, uz kakvo zalaganje je to postigao, sa kakvim interesom i pažnjom, te cjelokupno ponašanje koje je pratilo učenikovo učenje u toku školske godine" (Mulić, 2005, str. 57).

Ovaj način ocjenjivanja je pouzdaniji, jer se nastavnik pri zaključivanju ocjena u manjoj mjeri može povesti za ocjenom iz drugih nastavnih predmeta ili drugih nastavnika. Povratna informacija koja se dobija iz opisne ocjene za učenike i njihove roditelje ima izuzetan značaj. Samim tim, što učenik ne uči samo za ocjenu, što se vrednuju sve sposobnosti, što svako dijete dolazi do uspjeha na samo sebi svojstven način, pruža mogućnost da se kod učenika razvija samopouzdanje i pozitivna slika o ličnosti. Od nastavnika se očekuje da poznaje pravila ocjenjivanja i da ih se pridržava u svom radu. Ocjenjivanje i školske ocjene imaju i širi utjecaj na afirmaciju učenika u školi, među školskim drugovima i nastavnicima i u porodica. Ocjene imaju dalekosežni socijalni utjecaj obzirom da određuju daljnje školovanje učenika. „Opisno ocjenjivanje omogućava veću konkretnost i preglednost konstatacija o kvalitetu i kvantitetu učeničkih znanja i objektivnije zaključivanje o učeniku i njegovom radu" (Mešalić, 2004, str. 159). Opisna ocjena govori šta, kako i koliko je učenik postigao, a ne samo da li je neophodna znanja reprodukovao, a da ih ne razumije, ne primenjuje u praksi i da za njih nije zainteresovan. Opisna ocjena je pokazatelj trenutnog stanja razvoja učenika s teškoćama, te nudi i smjernice za dalji razvoj. Budući da svako dijete ima pravo na obrazovanje, to pretpostavlja primjenu odgojno-obrazovnih programa, metoda, sredstava koji su u skladu sa individualnim mogućnostima učenika (Vukasović, 2001). Kako bi nastavnik sproveo individualizaciju u ocjenjivanju on mora i nastavni proces diferencirati i individualizovati, što su i sami nastavnici potvrdili u intervjuu, naglašavaju da je to veliki izazov i da iziskuje dosta vremena na samoj pripremi. Jedan od načina da se izbjegnju problemi u ovakvom ocjenjivanju jeste da se ono kombinuje sa numeričkim ocjenjivanjem, jer jedino korištenjem više vrsta ocjenjivanja bi se izbjegla jednostranost.

Kada su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju numerička ocjena nije dovoljan pokazatelj učenikovog razvoja, dok se opisnim ocjenjivanjem učenikov razvoj prati i vrednuje u potpunosti. Rezultati istraživanja su pokazali da 72.7% nastavnika razredne nastave smatra da opisno ocjenjivanje daje bolji uvid u rezultate rada učenika s teškoćama, a 27.3% nastavnika smatra da opisno ocjenjivanje nije najbolje rješenje. Zatim su kroz intervju učitelji odgovorili na pitanje o prednostima i nedostacima opisnog ocjenjivanja. Najčešći odgovori za prednosti opisnog ocjenjivanja su da se ovakvim načinom ocjenjivanja može napisati šta je učenik tačno postigao, u čemu je najbolji i na čemu je potrebno još da se radi u toku školovanja. Opisna ocjena je dobar pokazatelj i roditeljima, jer se jasno opisuje šta je učenik uspješno usvojio, te roditelji

mogu da znaju u kojim područjima jačati znanja i sposobnosti svog djeteta. Prednost je što je opisno ocjenjivanje pogodno za uzrast učenika prvih i drugih razreda koji još uvijek nemaju razvijene sisteme vrednovanja da bi im ocjena bila sredstvo motivacije. Kao nedostatak nastavnici navode da opisno ocjenjivanje zahtjeva dosta vremena koje je potrebno da bi se učenici opisno ocjenili. Uz to je prisutno i dosta više administracije što potvrđuje 82.2% nastavnika. Neki nastavnici navode da opisne ocjene služe više roditeljima i nastavnicima kao pokazatelj postignuća, dok bi djeca možda više voljela da za dobro usvojeno gradivo dobiju ocjenu pet, a ne pohvalu, smiješka i opis. Mada kada su učenici s teškoćama u razvoju na pitanje da li opisne ocjene stimuliraju motivaciju učenika, jer nema negativnih komentara, nastavnici se slažu sa tim, međutim po komentarima roditelja učitelji zaključuju da je učenicima ipak draža numerička ocjena. Najveći broj nastavnika razredne nastave djelimično se slaže da je trenutni način ocjenjivanja u školama zadovoljavajući, međutim naglašavaju da je potrebno usaglasiti Pravilnik o vrednovanju, praćenju i ocjenjivanju učenika koji će ponuditi adekvatnija rješenja o vrednovanju i opisnom ocjenjivanju učenika i time olakšati dovoljno složen posao. Uz sve to stručni saradnici naglašavaju da je stručno usavršavanje nastavnog kadra neophodno na ovom polju još više aktualizirati da bi se poštovali kriteriji vrednovanja i uvažavali principi inkluzije.

Važno polazište kada je riječ o ocjenjivanju učenika bilo ono opisno ili numeričko, jeste da nastavnici trebaju tražiti ono što učenici znaju, u čemu su dobri. Posebno od velikog značaja za učenike s teškoćama u razvoju jeste pohvala, bitno je pohvaliti svaki napredak učenika, pa i najmanji, jer i najduže putovanje počinje prvim korakom, a prvi koraci i jesu u ranom djetinjstvu i prvim godinama školovanja najvažniji. Opisno ocjenjivanje ima svoju posebnu ljepotu čije rezultate tek možemo vidjeti na kraju kontinuiranog praćenja učenika. Trenutak profesionalnog zadovoljstva neće izostati kada god usporedimo početno stanje učenikovih sposobnosti i ono koje je stekao u daljnjem procesu obrazovanja. Bitno je da direktni akteri realizacije reforme, nastavnici, u primjeni opisnog ocjenjivanja spoznaju stvarni značaj promjena i da ga u svojoj svijesti prihvate. Korisno bi bilo raditi na standardizaciji deskriptora, kako bi se prepisivačka faza zamijenila većom posvećenošću i pedagoškom radu s djecom. Opisno ocjenjivanje po dosadašnjim iskustvima nastavnika pokazuje svoju utemeljenost i pravu vrijednost posebno kada su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju. Međutim, pojašnjavaju da je potrebno, ukoliko se nastoji ići koracima savremene škole po mjeri učenika, još mnogo toga raditi i uraditi na polju školske dokimologije i opisnog ocjenjivanja. Tokom istraživanja napravljen je uvid u rezultate vrednovanja učenika s teškoćama u razvoju, odnosno napravljen je uvid u opisne ocjene koji su učitelji evidentirali za svakog učenika. Svaki učenik je ocjenjen tako da je u obimu od desetak rečenica sažeto šta je i koliko usvojio od nastavnih sadržaja u prvom polugodištu prvog i drugog razreda, sa ciljem isticanja pozitivnog i onog što svaki učenik zaista i zna. Upravo tim je i potvrđeno da nastavnici uvažavaju princip individualizacije, jer je za svakog učenika napisano

isključivo ono što je učenik savladao, nema negativnih komentara i samim tim ocjenjivanje je usmjereno da motiviše učenike da se i dalje trude i rade na pocesu učenja i usvajanja gradiva.

Pri opisnom ocjenjivanju nastavnik mora voditi računa o tome da ocjenjivanje bude kontinuirano, objektivno, individualizirano, realno i da učeniku uvijek saopšti i komentariše ocjenu, te uvijek imati na umu da ocjena naglašava ono u čemu je učenik uspješan, ali treba naglasti i ono u čemu bi učenik uz dodatni trud bio uspješniji. Što je veći broj mjerenja na osnovu kojih se procjenjuje mjerena vrijednost sve će biti manje grešaka, time će i konačna ocjena biti realnija i tačnija mjera znanja učenika (Biasiol, 2009).

Opisno ocjenjivanje je dokimološko područje koje nalaže da ga nastavnik poznaje toliko da može kvalitetno da gradi školu po mjeri učenika, gdje će sam nastavnik da preuzme ulogu voditelja i kreatora nastavnog procesa. Ovakav koncept zahtjeva puno više kreativnosti u nastavi, a to znači više pripremanja za nastavu i kvalitetnije sistemsko praćenje učenika i njegovih postignuća na kognitivnom, emocionalnom i socijalnom području.

## ZAKLJUČAK

Školsko učenje je već tradicionalno vezano za praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika. Reforma obrazovanja nastoji ukazati školi da napusti tradicionalni način vrednovanja i ocjenjivanja učenika. Vrednovanje se sada posmatra u kontekstu cjelokupnog razvoja učenika, gdje škola treba da bude po mjeri učenika.

Smatra se da je ocjenjivanje značajna faza nastave. Zavisno od historijskih okolnosti u mnogim zemljama se primjenjuju različiti sistemi vrednovanja rada učenika tako se u SAD primjenjuju skale ocjena od 1 do 5, ili sistem bodovanja od 0 do 100 (Glasser, 1994). U Njemačkoj se ocjenjivanje provodi korištenjem skale od 1 do 5, pri čemu je ocjena 1 najviša. U Italiji, nastavnici ocjenjuju učenike prema numeričkoj skali od 0 do 10. U našoj državi kako je već ranije spomenuto koristiti se numeričko ocjenjivanje, skala od 1 do 5, te opisno ocjenjivanje u prvom i drugom razredu osnovne škole, a u specijalnoj školi se može primjenjivati i duže u zavisnosti nivoa funkcionisanja učenika. Zakonom i postojećim pravilnicima se navode samo osnovne stavke, ali ne pojašnjavaju se dovoljno načini, kriteriji i glavni segmenti ocjenjivanja koje nije brojčano. Stoga je potrebno s ciljem unapređivanja teorije i školske prakse preciznije definirati zakonske akte o vrednovanju rada učenika.

Potrebno je raditi i na stručnom usavršavanju nastavnika za nove načine praćenja i ocjenjivanja. Najviše su im potrebna pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja u području školske dokimologije, kao i znanja pri radu sa učenicima s teškoćama u razvoju. S pedagoškog i dokimološkog stajališta, ali i na osnovu iskaza nastavnika može se istaknuti više argumenata u prilog opisnom ocjenjivanju. Opisno ocjenjivanje, bilo da se provodi opisivanjem uvjeta, procesa i rezultata, mnogo više koristi nastavnicima i drugim stručnjacima za usmjeravanje učenikova učenja i napredovanja.

Ocjene trebaju biti u ravni sa učenikovim mogućnostima, jer školska ocjena ima dijagnostičku,

prognostičku i motivacijsku funkciju. Nastavnici uz pozitivan stav o opisnom ocjenjivanju takođe navode da je nekada, jednostavnije dati i numeričku ocjenu, jer je učenicima jasnije šta znači npr. ocjena pet, nego neki opis iz određenog nastavnog predmeta. Postojeće vrednovanje i opisno ocjenjivanje ima nedostataka posebno gledajući iz aspekta vrednovanja rada učenika s teškoćama u razvoju. Potrebno je pratiti emocionalni, socijalni, intelektualni razvoj, dakle, cjelovito napredovanje, uključujući segmente razvoja svakog djeteta i to obrazložiti adekvatnim opisom napredovanja od polaska u školu, odnosno početka školske godine pa do njenog završetka. Može zvučati ambiciozno i zahtjevno pristupiti svakom učeniku na ovakav način, ali to ne znači da nije i izvodljivo.

Potrebno je više informacija u oblasti dokimologije, a posebno kada su u pitanju učenici s teškoćama u razvoju. Dokimologija nastoji da spozna utjecaj svih faktora koji djeluju na ocjenjivanje (Grgin, 2001). Obzirom da je vrlo mlada disciplina i ta činjenica ukazuje na potrebu istraživanja koja će nastojati proučiti utjecaj raznih faktora na proces vrednovanja. Stoga bi bilo potrebno da se još u toku nastavničkih studija više posveti na pripremanju budućih nastavnika koji će biti spremniji da procijene sve potrebne varijable prilikom praćenja i ocjenjivanja učenika. Samo kroz adekvatne i temeljite pripreme i obrazovan kadar, ali i kroz adekvatne zakonske akte koji će olakšati rad nastavnicima, vrednovanje i opisno ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju će dati objektivne i pouzdane rezultate, koji će pomoći u ostvarivanju

optimalnog napredovanja i razvoja svakog učenika u toku školovanja.

## LITERATURA

- Biasiol, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike sa teškoćama integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori* 4(1-2), 207-219.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Grgin, T. (1994). *Školska dokimologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kadum-Bošnjak, S., & Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori*, 2, 36-51.
- Mešalić, Š., Mahmutagić, A., & Hadžihasanović, H. (2004). *Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja*. Tuzla: Univerzitet u Tuzli.
- Mulić, V. (2005). *Opisno ocjenjivanje u novoj koncepciji devetogodišnjeg obrazovanja*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Pehar, L. (2007). *Reforma osnovne škole psihološke posljedice*. Sarajevo: Impressum.
- Vukasović, A. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katološki zbor "MI".
- Vilotijević, M. (1991). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje.

## INFORMACIJE O AUTORU

### Anida Sadiković

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu  
 Franje Fačkog br.1  
 e-mail: anida.sadikovic@ff.unsa.ba



## Zastupljenost kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem na studijskim programima obrazovanja nastavnika na univerzitetima u Sarajevu i Banjoj Luci

Emina Dedić Bukvić

**SAŽETAK:** Posljednih decenija Evropa i svijet veliku pažnju posvećuju ulozi i/ili ulogama učitelja/nastavnika i kvalitetnom odgojno-obrazovnom radu. Jedan od evropskih zahtjeva za kvalitetnim obrazovanjem jeste kompetentnost učitelja/nastavnika za rad u inkluzivnim odjeljenjima. Kompetencije za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem pripadaju ključnim kompetencijama koje su opisane u OECD-ovom programu *Definition and Selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, kao i u drugim dokumentima obrazovne politike EU. Analizom, deskripcijom i komparacijom sprovedeno je empirijsko istraživanje studijskih programa za obrazovanje učitelja/nastavnika na Univerzitetu u Sarajevu i Univerzitetu u Banjoj Luci. U istraživanju je analizirano 25 nastavnih planova i programa koji se realiziraju na Univerzitetu u Sarajevu u okviru devet (9) nastavničkih fakulteta, kao i 22 nastavna plana i programa na šest (6) nastavničkih fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci. Rezultati istraživanja pokazuju da na pet (5) studijskih programa za obrazovanje učitelja/nastavnika na Univerzitetu u Sarajevu i na tri (3) studijska programa za obrazovanje učitelja/nastavnika na Univerzitetu u Banjoj Luci izučavaju se predmeti koji potiču razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem.

**Ključne riječi:** *izobrazba nastavnika, ključne kompetencije, kompetencije za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem, studijski programi nastavničkih fakulteta*

## Representation of Competencies for Inclusive Education in the Study Programs of Teaching Faculties at Universities in Sarajevo and Banja Luka

**ABSTRACT:** In recent decades, Europe and the world pay much attention to the role or roles of teachers and quality educational process. One of Europe's requirements for quality education is competence of teachers for inclusive education. Competence for inclusive education belongs to the key competencies that are described in the OECD's Program *Definition and Selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, as well in other documents of educational policy. Analysis, description and comparison was conducted in empirical research of study programs used to educate the teachers at the University of Sarajevo and at the University of Banja Luka. In the study, it has been analyzed 25 curricula implemented at the University of Sarajevo in nine (9) teaching faculties and 22 curricula in six (6) teaching faculties at the University of Banja Luka. Research results show that at five (5) study programs used to educate teachers at the University of Sarajevo and at three (3) study programs used to educate teachers at the University of Banja Luka students are learning subjects that encourage development competencies for inclusive education.

**Keywords:** *teacher training, key competencies, competences for inclusive education, study programs of teaching faculties.*

### UVOD

Reforma obrazovnog sistema u BiH ukazuje na sve izraženiju potrebu za identifikiranjem ključnih kompetencija učitelja/nastavnika. Identifikacijom i selekcijom ključnih kompetencija učitelja/nastavnika, pružaju se mogućnosti mladim naraštajima da lakše nauče kako se uspješno uključiti u socijalno heterogene, interkulturalno obilježene grupe, kako bi imali nezamjenjive preduslove za uspješan individualni i održiv socio-ekonomski i demokratski razvoj u društvu. Stoga je naglasak na pripremi novih

generacija za život u savremenom društvu, a ne samo na savladavanju gradiva koje je propisano kurikulumom. Da bi pripremili mlade generacije za savremene društvene tokove, neophodno je dati poseban značaj obrazovanju učitelja/nastavnika. U svrhu toga OECD je razvio okvir ključnih kompetencija koje mogu biti uvrštene u studijske programe evropskih i svjetskih obrazovnih sistema. Osnovni cilj OECD-ov program *Definition and Selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* jeste stvaranje širokog referentnog okvira za razvoj individualnih kompetencija iz perspektive

cjeloživotnog učenja, te ulaganje u razvoj kompetencija na individualnoj i socijalnoj razini u profesionalnom radu i u svakodnevnom životu (OECD, 2007). Ako govorimo o novim ulogama učitelja/nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, onda je vrijedno govoriti o pretpostavkama (kompetencijama) koje su neophodne za ovu profesiju. Jedna od takvih ključnih pretpostavki jesu kompetencije za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Poticanje razvoja kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem jedno je od ključnih faktora kvalitetnog obrazovnog sistema, kakvom teži i BiH. Kafedžić i Zečević (2008) smatraju izuzetno važnim u današnjem obrazovanju učitelja/nastavnika kompetencije koje se odnose na uključivanje djece s posebnim potrebama u sve niveoe obrazovanja. Posebno izdvajaju dvije kompetencije ključne za rad učitelja/nastavnika u inkluzivnom okruženju: sposobnost učitelja/nastavnika da prepozna i da se adekvatno postavi prema darovitim učenicima, i sposobnost učitelja/nastavnika da prepozna i adekvatno se postavi prema učenicima s poteškoćama u učenju. Obrazovne politike trebaju obezbjediti u školskim sistemima kompetentne učitelje/nastavnike koji mogu raditi sa učenicima, te uspješno udovoljiti njihovim obrazovnim potrebama. Takvi učitelji/nastavnici trebaju razviti pozitivan stav prema različitostima, tretirati ih sa poštovanjem, biti fleksibilniji i prilagodljivi razlikama, kao i da razvijaju potrebu za kontinuiranim profesionalnim razvojem.

## METODOLOGIJA RADA

Cilj rada jeste utvrditi zastupljenost kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem u postojećim nastavnim planovima i programima za obrazovanje učitelja i nastavnika na nastavničkim fakultetima Univerziteta u Sarajevu i Univerziteta u Banjoj Luci, a koju definira OECD-ov program *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*.

Istraživanje ima karakter kvalitativnog metodološkog pristupa koji zahtjeva deskripciju i analizu. U skladu sa tim, u istraživanju su korištene sljedeće metode, tehnike i instrumentariji istraživanja.

Metoda analize sadržaja ima izrazito kvantitativno značenje (Stojak, 1990) i u istraživanju korištena je prilikom skupljanja informacija iz adekvatne literature (udžbenici, rječnici, enciklopedije), prilikom skupljanja informacija iz zvaničnih dokumenata evropskih i svjetskih organizacija koje se bave pitanjima obrazovanja, prilikom pregleda i analize podataka iz nastavnih planova i programa nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu i Univerziteta u Banjoj Luci.

Deskriptivna metoda nastoji dati „pregled“, „snimak stanja“, odnosno nastoji izvršiti „snimanje“ onog što je predmet istraživanja. U zavisnosti koja logičko-metodološka operacija dominira u okviru deskriptivne metode njenim varijantama se smatraju „analitička“, „komparativna“ i „klasifikacijska“ deskriptivna metoda (Bandur i Potkonjak, 1999). Ova metoda omogućila je pregled i utvrđivanje prisustva kompetencije za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem u nastavnim planovima i programima nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu i Univerziteta u Banjoj Luci.

Tehnika istraživanja jeste rad na dokumentaciji (Mužić, 1977) ili analiza sadržaja (Bandur i Potkonjak,

1999). Ovom tehnikom prikupljani su podaci iz relevantne literature, dokumenata i drugih pisanih materijala koji opisuju obrazovanje učitelja/nastavnika u BiH, Evropi i svijetu.

U istraživanju je primijenjen sljedeći instrumentarij: evidencioni list i tabela (Bandur i Potkonjak, 1999; Mužić, 1977). Uz pomoć evidencionog lista klasificirani su podaci preuzeti iz literature i dokumenata koji su bili značajni za istraživanje. Činjenice dobijene u istraživanju mogu se bilježiti na posebne tabele (Bandur i Potkonjak, 1999). U ovom istraživanju primijenjena je tabela kao instrumentarij prilikom prikupljanja podataka iz nastavnih planova i programa. Tabela je kreirana na osnovu analize teorijskih koncepata koji opisuju provedbu Bolonjskog procesa u evropskim obrazovnim sistemima. U okviru tabele nalaze se stavke prepoznate u nastavnim planovima i programima nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu i Univerziteta u Banjoj Luci.

Za ovaj rad korišten je stratificiran uzorak, odnosno odabrana su posebna obilježja populacije bitna za istraživanje. Uzorak je činilo 47 nastavnih planova i programa čiji sadržaji se realiziraju na Univerzitetu u Sarajevu u okviru devet (9) visokoškolskih institucija i na Univerzitetu u Banjoj Luci u okviru šest (6) visokoškolskih institucija koji pripremaju buduće učitelje i nastavnike za odgojno-obrazovni rad. U istraživanju su obuhvaćeni zvanični dokumenti (ukupno 47 nastavnih planova i programa) koji su preuzeti sa digitalnih platformi visokoškolskih institucija Univerziteta u Sarajevu i Univerziteta u Banjoj Luci koji predstavljaju listu predmeta koje su studenti izučavali u toku 2014/2015. akademske godine. Uz analizu nastavnih planova i programa, izučavani su i OECD-ov program *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* čiji je osnovni cilj pružanje teorijskih i konceptualnih osnova za definiranje i selekciju ključnih kompetencija, Brošura *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta bolonjskom procesu* koja je nastala kao rezultat Tuning projekta koji je realiziran u okviru Evropske komisije (Komisija za menadžment Tuning projekta, 2006).

## ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Univerzitet u Sarajevu i Univerzitet u Banjoj Luci organiziraju nastavu za studente koji žele biti učitelji/nastavnici u osnovnim i srednjim školama.

Na Univerzitetu u Sarajevu budući učitelji/nastavnici obrazuju se na osam (8) fakulteta i jednoj (1) akademiji. Riječ je o sljedećim institucijama koje pripremaju budući nastavnički kadar na Univerzitetu u Sarajevu:

- Fakultet islamskih nauka – Islamska vjeronauka i religijski odgoj;
- Fakultet političkih nauka – Odsjek za sociologiju;
- Fakultet sporta i tjelesnog odgoja – Opći smjer;
- Filozofski fakultet – Odsjek za anglistiku, Odsjek za bosanski, hrvatski i srpski jezik, Odsjek za filozofiju, Odsjek za germanistiku, Odsjek za historiju (Katedra za historiju umjetnosti), Odsjek za književnosti naroda BiH, Odsjek za orijentalnu filologiju, Odsjek za pedagogiju, Odsjek za

romanistiku, Odsjek za slavenske jezike i književnosti, Odsjek za sociologiju;

- Katolički bogoslovni fakultet – Katedra religiozne pedagogije i katehetike;
- Pedagoški fakultet – Odsjek za razrednu nastavu, Odsjek za kulturu življenja i tehnički odgoj;
- Prirodno-matematički fakultet – Odsjek za biologiju, Odsjek za hemiju, Odsjek za fiziku, Odsjek za geografiju, Odsjek za matematiku;
- Akademija likovnih umjetnosti – Nastavnički odsjek;
- Muzička akademija – Muzička teorija i pedagogija.

Univerzitet u Banjoj Luci, na svojim fakultetima i akademiji organizira i realizira nastavu za studente koji žele biti učitelji/nastavnici u osnovnim i srednjim školama. U pitanju su sljedeći fakulteti i akademija:

- Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta – Opšti nastavnički odsjek;
- Fakultet političkih nauka – Sociologija;
- Filološki fakultet – Srpski jezik i književnost, Engleski jezik i književnost, Njemački jezik i književnost, Italijanski jezik i književnost, Francuski jezik i književnost, Ruski i srpski jezik i književnost;
- Filozofski fakultet – Filozofija, Istorija, Pedagogija, Učiteljski studiji;
- Prirodno-matematički fakultet – Biologija, Ekologija, Fizika, Geografija, Hemija, Matematika i Tehničko vaspitanje i informatika;
- Akademija umjetnosti – Muzička umjetnost: Odsjek za muzičku teoriju i pedagogiju; Likovna umjetnost: Slikarstvo.

Na osam (8) fakulteta i jednoj (1) akademiji Univerziteta u Sarajevu realizira se 25 nastavnih planova i programa koji pripremaju budući učiteljski/nastavnički kadar. Dok na pet (5) fakulteta i jednoj (1) akademiji Univerziteta u Banjoj Luci realiziraju se 22 nastavna plana i programa u svrhu izobrazbe učitelja i nastavnika.

Analizom postojećih nastavnih planova i programa koji su se realizirali na gore navedenim studijskim programima u toku 2014/2015. akademske godine, utvrđeno je (ne)prisustvo predmeta čiji sadržaji razvijaju kod studenata kompetencije za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem koje se smatraju jednom od ključnih kompetencija u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji.

U nastavku ovog rada predstavljeni su studijski programi u kojima je utvrđeno prisustvo predmeta čiji sadržaji pružaju prilike studentima – budućim učiteljima/nastavnicima za razvijanje kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem neophodnih za kvalitetan odgojno-obrazovni rad, kao i cjeloživotno učenje.

Od ukupno 25 nastavnih planova i programa na Univerzitetu u Sarajevu koji pripremaju budući učiteljski/nastavnički kadar, samo su u pet (5) nastavnih planova i programa uočeni predmeti koji pružaju prilike za razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem.

Na Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Sarajevu organizira se nastava na nastavničkim

usmjerenjima na odsjecima za biologiju, fiziku, geografiju, hemiju i matematiku. Od navedenih, na tri (3) studijska programa zapaženi su predmeti bitni za ovu analizu. Na nastavničkom usmjerenju Odsjeka za biologiju Prirodno-matematičkog fakulteta utvrđeno je prisustvo jednog (1) predmeta na I godini II ciklusa studija koji svojim sadržajem potiče razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Riječ je o predmetu *Specifičnosti odgojno-obrazovnog rada sa učenicima koji su nadareni* za koji je predviđeno po jedan (1) sat predavanja, seminara i vježbi. Opterećenje studenata na ovom predmetu vrednuje se sa 2 ECTS boda. Odsjek za hemiju Prirodno-matematičkog fakulteta, na nastavničkom usmjerenju I ciklusa studija, nudi predmet *Inkluzivno obrazovanje*. Za ovaj predmet predviđena su tri (3) sata predavanja i jedan (1) sat vježbi, a uspjeh studenata opisuje se sa 3 ECTS boda. Na nastavničkom usmjerenju Odsjeka za matematiku Prirodno-matematičkog fakulteta na I ciklusu studija izučava se jedan predmet čiji sadržaji pružaju prilike za razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. U VI semestru, studenti izučavaju predmet *Nastava matematike za nadarene učenike* za koji su predviđena po dva (2) sata predavanja i vježbi. Studentski angažman na ovom predmetu opisuje se sa 3 ECTS boda. Na istom odsjeku, ali na II ciklusu studija, nudi se predmet *Metodika rada sa nadarenim učenicima*. Sadržaji navedenog predmeta izučavaju se u okviru tri (3) sata predavanja i dva (2) sata vježbi, a studentsko opterećenje aktivnostima opisuje se sa 10 ECTS bodova.

Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu realizira nastavu u skladu sa evropskim standardima u obrazovanju na sljedećim odsjecima: Odsjek za predškolski odgoj, Odsjek za razrednu nastavu i Odsjek za kulturu življenja i tehnički odgoj. Na Odsjeku za razrednu nastavu Pedagoškog fakulteta izučavaju se dva predmeta koja omogućavaju prilike za razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem studenata – budućih učitelja. U VII semestru I ciklusa studija, studenti izučavaju predmet *Specijalna pedagogija sa metodikom rada 1* za koji je određeno po dva (2) sata predavanja, dva (2) sata vježbi i jedan (1) sat metodičke prakse. Opterećenje studenata na nastavnim i ispitnim aktivnostima opisano je sa 6 ECTS bodova. U narednom semestru, studenti izučavaju predmet *Specijalna pedagogija sa metodikom rada 2* za koji je određen jedan (1) sat seminara i jedan (1) sat metodičke prakse. Sa 2 ECTS boda opisuje se studentsko opterećenje na ovom predmetu.

Pod svojim krovom, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu okuplja trinaest (13) odsjeka i dvije (2) katedre. Jedino na Odsjeku za pedagogiju utvrđeno je prisustvo predmeta koji potiču razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Na Odsjeku za pedagogiju nudi se šest (6) predmeta na oba ciklusa studija. Predmeti *Specijalna pedagogija 1* i *Specijalna pedagogija 2* izučavaju se na trećoj godini I ciklusa studija. Za predmet *Specijalna pedagogija 1* određena su dva (2) sata predavanja i jedan (1) sat vježbi, te sa 4 ECTS boda opisuje se studentski angažman. Dok je za predmet *Specijalna pedagogija 2* predviđeno dva (2) sata predavanja, te po jedan (1) sat vježbi i seminara. Studentske aktivnosti opisane su sa 5 ECTS bodova. Na posljednjoj godini II ciklusa studija, studenti mogu

izučavati sljedeće predmete: *Nadareni učenici*, *Učenici sa teškoćama u razvoju*, *Specifičnosti istraživanja odgojno-obrazovnog rada sa nadarenim učenicima* i *Specifičnosti istraživanja odgojno-obrazovnog rada s učenicima sa teškoćama u razvoju*. Za navedene predmete predviđena su po dva (2) sata predavanja i dva (2) sata vježbi, a opterećenje studenata nastavnim i ispitnim aktivnostima predstavljeno je sa 5 ECTS bodova.

Prethodno interpretirani podaci o prisustvu predmeta na studijskim programima Univerziteta u Sarajevu koji potiču razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem predstavljeni su u Tabeli 1.

Univerzitet u Banjoj Luci obrazuje budući učiteljski/nastavnički kadar na pet (5) fakulteta i jednoj (1) akademiji. Na ovim visokoškolskim institucijama realiziraju se 22 nastavna plana i programa za izobrazbu učitelja/nastavnika. Od ukupnog broja nastavnih planova i programa, jedino su u tri (3) nastavna plana i programa uočeni predmeti koji potiču razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Istaknuta tri (3) nastavna plana i programa realiziraju se na *Filozofskom fakultetu* i *Fakultetu fizičkog vaspitanja i sporta* Univerziteta u Banjoj Luci.

Učiteljski studiji na Filozofskom fakultetu nude studentima I i II ciklusa studija po jedan (1) predmet čiji su sadržaji prepoznati kao prilike za razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Na I ciklusu studija, studenti izučavaju predmet *Metodika rada sa učenicima sa teškoćama u razvoju* u okviru jednog (1) sata predavanja i jednog (1) sata vježbi. Angažman studenata na aktivnostima opisan je sa 2 ECTS boda. Predmet *Inkluzivno obrazovanje* izučava se na II ciklusu nastave i za ovaj predmet predviđeno je po jedan (1) sat predavanja i vježbi. Sa

2 ECTS boda opisan je angažman studenata u toku nastavnih i ispitnih aktivnosti.

Studijski program *Pedagogije* na Filozofskom fakultetu nudi dva (2) predmeta čiji sadržaji omogućavaju šanse za razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Riječ je o predmetima *Inkluzivno obrazovanje* i *Psihologija darovitosti i kreativnosti*. Prvi predmet izučava se na I ciklusu studija u okviru dva (2) sata predavanja i dva (2) sata vježbi. Dok je za drugi predmet predviđen po jedan (1) sat predavanja i vježbi. Opterećenje studenata na oba predmeta opisano je sa 2 ECTS boda.

Na Opštem nastavničkom smjeru Fakulteta fizičkog vaspitanja i sporta izučava se predmet pod nazivom *Fizičko vaspitanje djece sa posebnim potrebama*. Za ovaj predmet predviđena su po tri (3) sata predavanja i vježbi, te 5 ECTS bodova kojima se opisuje opterećenje studenata.

Prethodno opisani podaci o predmetima na studijskim programima Univerziteta u Banjoj Luci koji potiču razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem predstavljeni su u Tabeli 2.

Analizom 47 nastavnih planova i programa koji pripremaju budući učiteljski/nastavnički kadar na Univerzitetu u Sarajevu i Univerzitetu u Banjoj Luci, utvrđeno je da je samo u *osam (8)* nastavnih planova i programa uočeno prisustvo predmeta čiji sadržaji potiču razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Tačnije kazano, na Univerzitetu u Sarajevu u okviru pet (5) nastavnih planova i programa, a na Univerzitetu u Banjoj Luci u okviru tri (3) nastavna plana i programa zabilježeni su predmeti koji potiču razvoj kompetencija za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem.

**Tabela 1.** Lista predmeta na Univerzitetu u Sarajevu

8				
STUDIJSKI PROGRAMI	SEMESTAR I CIKLUS	BROJ SATI NASTAVE	NAZIV PREDMETA	ECTS BODOVI
Biologija	I semestar II ciklus	1P + 1V + 1S	<i>Specifičnosti odgojno-obrazovnog rada sa učenicima koji su nadareni</i>	2
Hemija	VII semestar I ciklus	2P + 1V	<i>Inkluzivno obrazovanje</i>	3
Matematika	VI semestar I ciklus	2P + 2V	<i>Nastava matematike za nadarene učenike</i>	3
	IV semestar II ciklus	3P + 2V	<i>Metodika rada sa nadarenim učenicima</i>	10
Razredna nastava	VII semestar I ciklus	2P + 2V + 1MP	<i>Specijalna pedagogija sa metodikom rada 1</i>	6
	VIII semestar I ciklus	1S + 1MP	<i>Specijalna pedagogija sa metodikom rada 2</i>	2
Pedagogija	V semestar I ciklus	2P + 1V	<i>Specijalna pedagogija 1</i>	4
	VI semestar I ciklus	2P + 1V + 1S	<i>Specijalna pedagogija 2</i>	5
	III semestar II ciklus	2P + 2V	<i>Nadareni učenici</i>	5
	III semestar II ciklus	2P + 2V	<i>Učenici sa teškoćama u razvoju</i>	5
	IV semestar II ciklus	2P + 2V	<i>Specifičnosti istraživanja odgojno – obrazovnog rada sa nadarenim učenicima</i> ili <i>Specifičnosti istraživanja odgojno – obrazovnog rada s učenicima sa teškoćama u razvoju</i>	5



**Tabela 2.** Lista predmeta na Univerzitetu u Banjoj Luci

UNIVERZITET U BANJOJ LUCI				
STUDIJSKI PROGRAMI	SEMESTAR I CIKLUS	BROJ SATI NASTAVE	NAZIV PREDMETA	ECTS BODOVI
Učiteljski studiji	VII semestar I ciklus	1P + 1V	<i>Metodika rada sa učenicima sa teškoćama u razvoju</i>	2
	II semestar II ciklus	1P + 1V	<i>Inkluzija u obrazovanju</i>	2
Fizičko vaspitanje i sport	VII semestar I ciklus	3P + 3V	<i>Fizičko vaspitanje djece sa posebnim potrebama</i>	5
Pedagogija	VII semestar I ciklus	2P + 2V	<i>Inkluzivno obrazovanje</i>	3
	I semestar II ciklus	1P + 1V	<i>Psihologija darovitosti i kreativnosti</i>	3

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Obrazovanje učitelja/nastavnika i sticanje ključnih kompetencija, predstavlja proces koji zahtjeva brojne pretpostavke i odredbe podizanja kvalitete i usklađivanja sa savremenim društvenim trendovima, kao i evropskim i svjetskim standardima. Kvalitetno obrazovanje učitelja/nastavnika pruža brojne šanse mladim naraštajima da nauče kako da uče, kako da žive sa drugima i kako da zadovolje svoje potrebe za samoaktualizacijom svoje ličnosti. Predstavljene podaci ukazuju da većina nastavnih fakulteta na Univerzitetu u Sarajevu i Univerzitetu u Banjoj Luci ne razvija kompetencije za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Učitelji/nastavnici koji imaju razvijene kompetencije za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem su u mogućnosti da jednako uvažavaju svakog pojedinca, kreiraju školske kulture kako bi odgovorile na različitosti u školi, pruže kvalitetne prilike za smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika, gledaju na različitosti među učenicima kao na resurse za podršku u učenju. Na osnovu analize postojećih nastavnih planova i programa veoma je teško povjerovati da učitelji/nastavnici koji završavaju studijske programe na Univerzitetu u Sarajevu i Univerzitetu u Banjoj Luci imaju razvijene kompetencije za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem. Zato bi obrazovna politika BiH trebala ujednačiti zahtjeve koje postavlja evropski prostor visokog obrazovanja za podizanjem kvalitete izobrazbe učitelja/nastavnika.

## LITERATURA

Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Booth, T. i Ainscow, M. (2008). *Indeks inkluzivnosti: Promicanje učenja i sudjelovanja u školama*. Zenica: CSIE: Centar za istraživanje inkluzivnog obrazovanja.

Kafedžić, L. i Zečević, I. (2008). Inkluzivno obrazovanje – zastupljenost kompetencija u nastavnim planovima i programima studija za obrazovanje učitelja. U A. Mimica, *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana* (str. 64-85). Beograd: Centar za obrazovne politike.

Komisija za menadžment Tuning projekta. (2006). *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta bolonjskom procesu*. Preuzeto sa [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_Serbian\\_version\\_FINAL.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Serbian_version_FINAL.pdf). [www.unsa.ba](http://www.unsa.ba). [www.unibl.org](http://www.unibl.org).

Mužić, V. (1977). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“.

OECD (2007). *Definition and selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo): Key Competencies for Successful Life and a Well – Functioning Society – Summary of final report*; OECD. Preuzeto s <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.ht>.

Stojak, R. (1990). *Metoda analize sadržaja*. Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa. Tuzla: DP „Graficar“.

## INFORMACIJE O AUTORU

**Emina Dedić Bukvić**

Ustanova: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

Adresa: Franje Račkog br. 1

e-mail: emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba



## Jezik u kontekstu inkluzije migranata

Emina Berbić Kolar, Igor Marko Gligorić

**SAŽETAK:** Migranti koji su tijekom migrantske krize 2015. i 2016. došli u evropske zemlje (te nastavljaju dolaziti i u 2017.) rješavanjem svojega pravnoga statusa u određenoj državi postaju obvezom sustava. Pritom se prije svega misli na činjenicu da je migrante potrebno (što je više moguće i na svim razinama) uključiti u društvo u koje dolaze. Ta se zadaća pokazuje nimalo lakom u državama s velikim useljeničkim iskustvom, a za države koje dosad nisu imale značajnije useljeničke priljeve problem inkluzije migranata još je i veći. Analizirajući pravni okvir i iskustva u tradicionalnim useljeničkim državama Europske unije te Republike Hrvatske, artikulira se (ključno) mjesto jezika u inkluziji migranata. U tome se smislu predlaže educiranje tzv. jezičnih asistenata te se artikuliraju kompetencije osoba koje bi trebale ubrzati i pospješiti inkluziju migranata u njima jezično (i kulturno) udaljen(ij)a europska društva. Jezik se u kontekstu inkluzije migranata u radu promatra od predškolske dobi, uključivanja djece migranata u odgojno-obrazovni sustav, do odrasle dobi i uključivanja migranata na tržište rada.

**Ključne riječi:** *jezik, migranti, inkluzija, obrazovanje*

## Language in Migrant Inclusion

**ABSTRACT:** Migrants who came to European countries during the migrant crisis in 2015 and 2016 (and those who are still coming in 2017) by resolving their legal status in a country they came to they become the obligation for the system. That primarily refers to the fact that migrants need (as much as possible and at all levels) to be included in the society they have come in. It is shown that inclusion of migrants is not easy to achieve in states with large immigrant experience, and for countries that have not had a significant immigrant inflows problem of migrant inclusion is even greater. By analyzing the legal framework of experienced countries when it comes to immigration and comparing that situation with Croatia, a (key) role of language in migrant inclusion is recognized. In this regard, education of so-called language assistants is proposed and competencies of experts who should accelerate, facilitate, and improve the inclusion of migrants in (to them) very distant European societies (in terms of language and culture) are listed and elaborated. In this paper, in the context of migrant inclusion, language and its role in inclusion are analyzed starting from the preschool age, from inclusion of migrant children in the educational system, to adulthood and the inclusion of migrants into the labor market.

**Keywords:** *language, migrants, inclusion, education*

### UVOD

Migrantska kriza, koja se u većemu intenzitetu na našim prostorima mogla osjetiti od 2015. godine, uzrokovala je u brojnim kontekstima nastanak pravnih, društvenih i jezičnih situacija s kakvima se zemlje poput Republike Hrvatske tradicionalno nisu susretale. Pritom se misli na činjenicu da se dolaskom migranata u Europu tzv. Balkanskom rutom stvara (tranzitna) i imigrantska situacija kakva za (zapravo) emigrantske zemlje predstavlja novinu, u određenome smislu i problem za koji sustav treba u najvećoj mjeri tek iznaći mehanizme kojima će uspostaviti regulativu. U poglavljima koja slijede identificirat će se migracijska skupina i migracijski tijek, prepoznat će se trenutni pravni okvir kojime se reguliraju prava (i) migranata te će se naglasiti uočeni nedostaci. U nadilaženju teškoća inkluzije migranata prepoznat će se ključno mjesto jezika te će se predložiti profil jezičnoga asistenta koji bi pomagao migrantima pri uključivanju u (jezičnu) zajednicu u koju dolaze iz najčešće jezično, kulturno i prostorno udaljenih sredina.

### Balkanska ruta i migranti

Balkanskom rutom imenuje se put kojime migranti s područja Bliskoga istoka prolaze na putu prema ekonomski razvijenijim članicama Europske unije. Riječ je o pravcu od (najprije Sirije pa od) Turske preko Grčke, Makedonije i Srbije do Mađarske i Hrvatske, odakle se migranti dalje usmjeravaju preko Slovenije do Austrije i Njemačke te do skandinavskih zemalja.

Izveštavanje o migrantima i Balkanskoj ruti u medijima omogućilo je oblikovanje određene percepcije te skupine ljudi u potrebi i artikuliranja određenoga stajališta u javnosti prema migrantima i njihovim potrebama. E. Berbić Kolar i I. Gligorić (2017) diskursnom analizom tekstova na mrežnim portalima i stranicama ustvrđuju da je migrantski identitet konstruiran i konstituiran oko (uvjetno rečeno) triju mikroidentiteta. Pritom treba naglasiti da je u kontekstu migranata u najvećemu broju slučajeva riječ o isključivo diskursnome iskustvu, a samim time i diskursnome identitetu, jer većina stanovništva (naročito u npr. Hrvatskoj) nema direktan kontakt s

migrantima: ako nema izravnoga doticaja s migrantima, izostaje i osobno iskustvo te migrantskome identitetu preostaje da se konstruira diskursno. Tako autori u periodu od kolovoza i rujna 2015. do siječnja 2017. prepoznaju ta tri identiteta kao točke koje korespondiraju s kronologijom događaja na Balkanskoj ruti. Kao prvi mikroidentitet izdvaja se određenje migranata kao žrtava rata kojima su potrebni pomoć, razumijevanje i suosjećanje (usp. *ibid.*): riječ je o skupini ljudi s kojom se hrvatsko stanovništvo može poistovjetiti jer dijeli slično iskustvo u svojoj nedavnoj prošlosti (Domovinski rat). Druga se sastavnica identiteta migranata iščitava iz diskursa o migrantima proizvedenoga od kraja 2015. do ožujka 2016. U tome je periodu percipiranje migranata određeno sve većim naglašavanjem/uočavanjem negativnih situacija na Balkanskoj ruti, što rezultira oblikovanjem drugoga migrantskoga mikroidentiteta u kontekstu prepoznavanja migracija kao potencijalne prijetnje. Do siječnja 2017. tekstovi su o migrantima načelno negativni te se njima (posljedično) migranti doživljavaju kao stvarna opasnost za područje na koje dolaze, kao stvarna opasnost za stanovništvo: u fizičkome i simboličkome(/kulturnome) smislu (*ibid.*). Kako E. Berbić Kolar i I. Gligorić (*ibid.*) dalje primjećuju, nakon sastanka europskih vođa na Malti u diskursnome oblikovanju migrantskoga identiteta mogu se primijetiti nove (i pozitivnije) tendencije koje načelno predstavljaju više ili manje usuglašene stavove o potrebi pomoći ljudima koji migriranjem spašavaju svoju egzistenciju (primarno u fizičkome smislu, posljedično i u manjemu dijelu u ekonomskome). Ipak, činjenica je da se pomoć migrantima koja proizlazi iz dogovora među članicama Europske unije svodi na zadržavanje ugrožene skupine ljudi izvan europskih granica, uglavnom u Turskoj i na sjeveru Afrike.

### INKLUZIJA MIGRANATA

Kako je prethodno prikazano, migranti, iako su zapravo heterogena skupina, percipiraju se kao jedinstvena zajednica s više ili manje homogenim identitetom, što potvrđuje i spomenuta diskursna analiza: tako se (npr.) kao prekršitelji zakona prepoznaju kao *migranti*, ne kao pojedinci s imenom i prezimenom (Berbić Kolar i Gligorić 2017). Bilo kako bilo, skupina ljudi s jednoga jezično-kulturno-geografskoga područja dolazi na drugo jezično-kulturno-geografsko područje s čijim stanovnicima ima relativno malo zajedničkih identitetskih komponenta. Sam dolazak i samo bivanje na nekome području pretpostavljaju nužnost funkcioniranja u zajednici u koju se dolazi te suživot sa stanovništvom koje prihvaća migrante. Ostvarivanje toga cilja mora se odvijati prema nekim procedurama i unutar nekih (pravnih) okvira čija će *propisanost* jamčiti sukladnost ostvarenoga statusa s važećim propisima, zaštitu temeljnih prava, jednakost s domicilnim stanovništvom te (aktivno) uključivanje migranata u društvo omogućivanjem njihova participiranja u svim njegovim segmentima.

### Imigrantske i emigrantske zemlje

Nezanemarivu ulogu u uključivanju migranata u društvo nedvojbeno ima i orijentiranost zemlje primateljice migranata kao imigracijske ili emigracijske. U tom je smislu razložno pretpostaviti da su sustavi

zemlja koje su tradicionalno useljeničke (npr. Njemačka, Francuska, Švedska i sl.) oblikovani sukladno potrebama useljenika. Ako to nije u cijelosti točno, zasigurno se može pretpostaviti da je riječ o društvima u kojima su inkluzivni mehanizmi razrađen(ij) od onih u društvima koja su tradicionalno iseljenička, kakvo je hrvatsko, ako u takvima uopće postoje.

O tome da se (barem neke) evropske države može odrediti kao imigrantske ili kao emigrantske svjedoči i činjenica da se (npr.) broj migranata koji su primile europske useljeničke zemlje izražava u milijunima. Kao kontrast tome broju, može se navesti da je Republika Hrvatska do sredine 2014. odobrila 62 statusa azila i 57 statusa supsidijarne zaštite prema podacima Centra za mirovne studije<sup>1</sup>. Da do dolazi povećanja broja zahtjeva tražitelja azila i međunarodne zaštite svjedoče sljedeći podatci: u 2015. međunarodnu su zaštitu zatražile 33 osobe, dok je broj onih koji dolaze u Hrvatsku s tim ciljem u 2016. dosegao o. 2230<sup>2</sup>. Osim toga, Republika Hrvatska kao emigracijska zemlja obvezala se primiti o. 1600 izbjeglica (prema kvotama o raspodjeli migranata na razini Europske unije) pristiglih tijekom 2015. i 2016. u Europsku uniju. Dakle, navedenih 1600 migranata ne odnosi se na sveukupan broj migranata koji država prima tijekom 2017.: taj je broj, naravno, veći jer migranti kontinuirano (ali u manjemu broju) dolaze na područje Hrvatske te traže međunarodnu zaštitu. Usporedi li se broj migranta do 2015./2016. s brojem u 2016. i 2017., uočava se da se broj imigranata povećao za o. 33 puta u dvije godine.

Prethodni podaci nedvojbeno pokazuju zaokret u *migrantskome* statusu država koje su do migrantske krize bile (ekskluzivno) iseljeničke. Pritom se ne misli na to da se radi o područjima s kojih se stanovništvo isključivo, u kontinuitetu i u velikome broju iseljavalo, nego se želi naglasiti dominantna orijentiranost neke zemlje s obzirom na *migrantski* kriterij. Uzimajući u obzir da do velikoga povećanja broja useljenika dolazi u relativno kratkome vremenu, logično se pretpostavlja da će sustav pokazivati određene teškoće u inkluziji novopristiglih migranata. To se ne čini bezrazložnim posebice onda ako se u razmatranje uzmu i teškoće s kojima se susreću zemlje koje su tradicionalno useljeničke. Tako su, što je pokazala analiza E. Berbić Kolar i I. Gligorića (2017), problemi s inkluzijom migranata nemali i u (npr.) Njemačkoj, o čemu se saznaje iz velikog broja tekstova u tiskanim i elektronskim medijima koji govore o nasilju i kršenju zakona među migrantskom populacijom. U tome smislu

<sup>1</sup>Centar za mirovne studije [CMS] citirane brojke navodi prema podacima Ministarstva unutarnjih poslova Republike Hrvatske (CMS, 2017).

Naravno, na umu treba imati razlike u broju stanovnika između Hrvatske i navedenih članica Europske unije.

<sup>2</sup>Podaci se donose prema statističkim pokazateljima Ministarstva unutarnjih poslova koji se navode i u Berbić Kolar i Gligorić (*u tisku*).

postavlja se pitanje kako se ekonomski slabije iseljenički usmjerene države mogu nositi s naglim i velikim povećanjem broja osoba koje traže međunarodnu zaštitu.

### Postojeći pravni okvir u Republici Hrvatskoj

Inkluzija migranata treba se odvijati sukladno pozitivnim propisima države primateljice i međunarodnome pravu. Na taj se način migrantima omogućuje konzumiranje zajamčenih prava te uspostavljanje temelja budućega suživota.

U Republici Hrvatskoj prava su najvećim dijelom propisana *Zakonom o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (NN 70/15). Naravno, prava (i) migranata proizlaze i iz *Opće deklaracije o ljudskim pravima* (1948) te iz *Konvencije o pravima djeteta* (Ujedinjene nacije, 1989), kada su u pitanju prava djece migranata<sup>3</sup>. Osim toga, ono što je posebice značajno u kontekstu ovoga rada, tražitelji azila imaju prava (i obveze) propisane *Pravilnikom o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca pod privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom radi pristupa obrazovnome sustavu Republike Hrvatske* (NN 89/08), *Odlukom o Nastavnome planu i programu hrvatskoga jezika za tražitelje azila, azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom starije od 15 godina radi pristupa srednjoškolskom obrazovnom sustavu i sustavu obrazovanja odraslih* (NN 100/12), *Pravilnikom o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika* (NN 15/13), *Odlukom o Programu učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo* (NN 154/14). Navedenim se pravilnicima i odlukama reguliraju jezična prava migranata o kojima govore i Berbić Kolar i Gligorić (*u tisku*).

Analizom se odluka i odredaba pravilnika ustvrđuje da se postojeća hrvatska pravna regulativa u kontekstu artikuliranja prava može smatrati zadovoljavajućom. Ipak, postoji niz teškoća (npr. postupak samoga reguliranja pravnoga statusa dugo traje) koje se prije svega ogledaju u realizaciji zajamčenih prava (*ibid.*). S obzirom na to da je u radu naglasak na jeziku, promotre li se zajamčena jezična prava, uočava se da se ona ne ostvaruju jer se tečajevi jezika i kulture ili (uopće) ne održavaju ili se održavaju na ne dokraja primjeren (kadrovski, prostorno, metodički, didaktički i na drugi) te zakonu, pravilnicima i odlukama sukladan način. Osim toga, postavlja se i pitanje broja sati poduke, (ne)prikladnosti određenja razine poznavanja hrvatskoga jezika (što proizlazi iz činjenice da je uglavnom riječ o govornicima čak neindoeuropskih jezika) i sl. (*ibid.*).

### Jezik u inkluziji migranata

Već se iz prethodnih napomena može utvrditi da jezik ima iznimno važno mjesto u inkluziji migranata. Naime, jezik na određeni način predstavlja nulti stupanj u uključivanju bilo kojeg pojedinca u život zajednice (od najmlađe dobi nadalje), pa tako i migranata, jer omogućuje prenošenje obavijesti, komunikaciju.

Mjesto jezika u kontekstu inkluzije migranata treba razumijevati s obzirom na odnos jezika, pojedinca, nacije te društva i u identitetskome smislu. Pritom se misli na činjenicu da jezik nedvojbeno ima presudnu ulogu u životu svakoga pojedinca, pri čemu se pod jezikom može razumijevati bilo koji kod koji ima *popis* i *propis*, tj. sustav u kojemu se uspostavljaju paradigmatički i sintagmatički odnosi (usp. Saussure, 2000). Jezik omogućuje komunikaciju, ali i djeluje formativno na misao (u kontekstu odnosa jezika i misli, izraza i sadržaja, forme i supstancije, usp. Hjelmslev, 1980). Tako se jezik određuje i kao sustav unutar kojega spoznajemo, sustav u kojemu mislimo (Benveniste, 1975; Langacker, 1987; Sapir, 1985, Whorf, 1956). Dakle, jezik je (i to u prvome redu prirodni jezik) ono za što čovjek posjeduje (čomskijanski govoreći) urođenu sposobnost, ono što mu omogućuje egzistenciju u (izvan)jezičnome univerzumu, oblikovanje i artikuliranje potreba i misli.

Osim nedvojbeno možda i najvažnijega značaja jezika za pojedinca jezik je iznimno važan i za zajednicu, širu i užu, naciju, društvo. Jezik je u tome smislu važna komponenta identiteta. Pritom se misli na povezanost jezika, rase/nacije i kulture (usp. Sapir, 1921, pri čemu se ta tri pojma nikako ne trebaju *a priori* izjednačivati) te na njegovu ulogu u oblikovanju (nacionalnoga) identiteta (usp. Badurina, Silić i Pranjković, 2009; Kordić, 2010). Iako navedeni odnosi nisu u užemu smislu predmetom ovoga rada, njihovim se spominjanjem želi naglasiti važnost jezika u konceptima koji pripadaju i društvenome, dakle naciji i identitetu. U tome se smislu i na jezik gleda kao na sociolingvističku činjenicu (usp. Bell, 1976).

Sasvim je jasno da jezik shvaćen kako je prethodno predloženo predstavlja početnu poziciju u svakoj integraciji: on je temelj uključivanju u obrazovni sustav, na tržište rada, on je preduvjet aktivnome sudjelovanju svakoga pojedinca (time i migranata) u široj zajednici. Imajući na umu činjenicu da migranti koji do željena odredišta dolaze Balkanskom rutom dolaze i s jezično genetski udaljenih područja, pretpostavljaju se veće teškoće u stjecanju nultoga uvjeta (tj. preduvjeta) za uključivanje u društvo. Kako navode E. Berbić Kolar i I. Gligorić (*u tisku*) migranti (koji su već pristigli i oni čiji se dolazak može očekivati) dolaze s područja u kojima je službeni jezik arapski koji pripada semitskim jezicima, dakle afrazijskoj jezičnoj porodici (npr. sirijsko područje). Osim arapskoga govore se i neki turkijski jezici koji pripadaju altajskoj jezičnoj porodici. Afrazijski i altajski jezici dominantni su i na drugim područjima s kojih migranti mogu dolaziti na europski prostor (npr. sa sjevera Afrike). Uključimo li npr. migrante iz Afganistana u potencijalne tražitelje azila, tj. useljenike, navedenim jezicima treba dodati i skupinu iranskih jezika koji kao podskupina indoiranskih jezika pripadaju (našoj) indoeuropskoj jezičnoj porodici (*ibid.*). Naravno, razlike i (li) sličnosti

<sup>3</sup> Naravno, migrantska su prava propisana i drugim zakonskim i podzakonskim aktima te međunarodnim dokumentima koji obavezuju Republiku Hrvatsku kao članicu Evropske unije.

među jezicima složena su pojava te ih se ne može iscrpiti pozivanjem na genetsku bliskost ili udaljenost, ali čini se da je ipak riječ o podacima koji su indikativni u kontekstu planiranja inkluzivnih mehanizama koji trebaju služiti premošćivanju međujezičnih barijera.

### **Teškoće u jezičnoj inkluziji kao nultome stupnju uključenosti u društvo**

Sukladno činjenici da se *migracijski* status zemalja koje do migrantske krize nisu imale velik broj useljenika promijenio razložno je očekivati teškoće u uključivanju migranata u društvo koje primarno ili najvećim dijelom proizlaze iz neostvarivanja ovdje prepoznatoga nultoga kriterija u inkluziji: ako stranac nije jezično uključen u društvo, vjerojatnost se drugih tipova njegove (potencijalne) uključenosti smanjuje. Naravno, treba na umu imati činjenicu da jezik nije nužno preduvjet inkluziji u 100% slučajeva, ali to ipak vrijedi za najveći broj tražitelja međunarodne zaštite (npr. magistru farmacije hrvatski jezik za rad i sudjelovanje u društvu nije presudan, ali i u tome slučaju poznavanje jezika daje dodatnu dimenziju inkluziji).

S obzirom na to da se broj potencijalnih useljenika gotovo eksponencijalno povećava, i u zakonski besprijekorno reguliranim slučajevima pojavio bi se problem nedostatka kadra koji bi poučavao migrante jeziku države u koju dolaze te im time omogućio stjecanje temeljnih jezičnih kompetencija. Naime, načelno vrijedi da države s malim brojem govornika (i izvornih i stranih) imaju relativno malo stručnjaka koji su osposobljeni za poučavanje konkretnoga jezika kao stranoga. Osim toga, studijski programi nacionalnih filologija *malih* jezika (što je možda dijelom i logično) nisu usmjereni na (potencijalne) neizvorne govornike tih jezika, što je razvidno iz npr. broja kolegija (ako ih ima) koji se bave poučavanjem neizvornih govornika određenome jeziku.

Problem jezične inkluzije zbog nedostatka kadra i vođenja jezičnoga obrazovanja migranata na volonterski sektor dodatno se usložnjava neprimjenom postojećih propisa (Berbić Kolar i Gligorić, *u tisku*). Tako se (npr.) u Hrvatskoj tečajevi ne organiziraju kako je propisano pravilnicima, a otežavajući je čimbenik i fond sati predviđen za ovladavanje hrvatskim jezikom. Neadekvatan broj sati posebice je velik problem u kontekstu ovladavanja hrvatskim jezikom iz pozicije govornika genetski i tipološki nesrodnih jezika hrvatskome.

Usporedi li se situacija u Hrvatskoj sa situacijom u državama koje imaju useljeničko iskustvo, prepoznaje se da ovdje artikulirane teškoće načelno izostaju. Naime, eventualne teškoće s kadrom otklanjaju se puno jednostavnije jer postoje organizirani i pravno regulirani temelji jezične inkluzije useljenika. Osim toga, koordiniran sustav usavršavan tijekom godina imigracija iz (jezično) najrazličitijih područja puno lakše odgovara na izazove situacije nastale migrantskom krizom. Pritom treba u obzir uzeti i činjenicu da su useljeničke zemlje u pravilu ekonomski razvijenije.

### **Jezični asistent**

Uočene teškoće u inkluziji migranata nužno je ukloniti ili barem minimizirati njihove učinke/posljedice. Naravno, postavlja se pitanje kako ekonomski slabije

razvijena država s malenim ili zanemarivim imigrantskim iskustvom može odgovoriti na potrebe inkluzije u mjeri koja je potrebna kako bi se dosegnuli europski standardi i migrantima omogućilo konzumiranje zajamčenih prava. Kao potencijalno rješenje predlaže se nasljedovanje modela pomoći useljenicima (koji postoji u nekim zemljama, npr. u Njemačkoj, Ujedinjenome Kraljevstvu, Sjedinjenim Američkim Državama) prema kojem imigranti dobivaju pomoćnika. Sukladno tome modelu u Hrvatskoj bi se trebao regulirati status tzv. jezičnoga asistenta koji bi svakodnevno bio na raspolaganju migrantima.

Reguliranjem statusa jezičnoga asistenta na najjednostavniji bi se način premostile prethodno izdvojene teškoće u inkluziji. Naime, osmišljavanjem programa za takav profil stručnjaka te uvođenjem jezičnih asistenata u procese inkluzije useljenika na zadovoljavajući bi se način i u najvećoj mjeri riješio problem teškoća u upoznavanju kulture i jezika države primateljice. Osim toga, jezični bi asistenti bili na raspolaganju migrantima u premošćivanju jezičnih (i kulturnih) barijera počevši od zadovoljavanja svakodnevnih osnovnih potreba do reguliranja (npr.) pravnoga statusa u za to nadležnim institucijama.

Koncept je jezičnoga asistenta u tome smislu usporediv s (npr.) već postojećim *romskim asistentom* u hrvatskome obrazovnome sustavu. Riječ je o osobi koja pomaže pojedincu (i njegovoj obitelji) u adaptaciji i integraciji u društvo u koje dolazi. Pomoć jezičnoga asistenta može se organizirati kao povremeno angažiranje za to obrazovanih stručnjaka, ali i kao stalno, u čemu se vidi i mogućnost uključivanja civilnoga sektora u zadovoljavanje potreba tržišta rada u kontekstu osiguravanja zajamčenih (ljudskih) prava migrantskoj populaciji. Tu činjenicu uz popis kompetencija donosi *Plan i program osposobljavanja jezično-kulturnih asistenata/medijatora* (u izradi). Tako bi jezični asistent bio zadužen (načelno) za pomoć u ostvarivanju prava, uključivanju migranata u odgojno-obrazovni sustav, kasnije u uključivanju u tržište rada. S obzirom na to da je pomoć jezičnoga asistenta prvenstveno komunikacijska, korisnici usluga jezičnoga asistenta mogli bi očekivati pomoć i u organiziranju slobodnoga vremena, tj. aktivnosti koje ne ulaze u zakonom propisane obveze pojedinca koji je u postupku dobivanja međunarodne zaštite ili je status već regulirao, ali doprinose inkluziji i povećavaju uspješnost i stupanj uključenosti pojedinca u društvo. U tome bi smislu jezični asistent pomagao useljeniku u uključivanju u različita društva/udruženja, traženju smještaja, osiguravanju samostalnoga života i dr. (*ibid.*). Definirajući područje djelovanja jezičnoga asistenta, treba naglasiti nužnost uvažavanja činjenice da pomoć jezičnoga asistenta nije zamjena za program učenja jezika i kulture, nego je riječ o modelu koji je komplementaran sa zakonom propisanim pravima i obvezama, koji olakšava premošćivanje teškoća u inkluziji općenito i u konkretnoj situaciji nastaloj zbog nagloga povećanja broja useljenika.

Kako bi ispunio ciljeve, jezični asistent treba imati sposobnosti, razvijene vještine i stečena specifična znanja na području hrvatskoga jezika, treba biti senzibiliziran i otvoren za različitosti i osposobljen za učinkovito pružanje podrške migrantima (usp. *ibid.*). S obzirom na to da je područje djelovanja jezičnoga asistenta izjednačeno s (gotovo svim) komunikacijskim

situacijama, razložno je jezik prepoznati kao okosnicu njegova djelovanja i obrazovanja. Tako se jezik kao ključan čimbenik u inkluziji migranata pojavljuje i kao jednako važan u kontekstu jezičnih asistenata.

## ZAKLJUČAK

U radu se pošlo od detektiranja potrebe reagiranja na promjene u savremenom evropskom društvu s obzirom na pojavu sve većega broja migranata, posebice tijekom migrantske krize 2015. i 2016. godine. Migrantski valovi uzrokuju premještanje relativno velikoga broja ljudi u relativno kratkom vremenu. Pritom se većina društava u koja migranti dolaze nalazi u situaciji za koju nema odgovarajuće mehanizme ili je, ako postoje pravni mehanizmi, riječ o tome da izostaje razvijena praksa koja bi bila usklađena sa zakonskim okvirima. Na taj način dolazi do neadekvatnoga odgovora na potrebe migranata i ispunjenje obveza propisanih zakonskim i podzakonskim aktima zbog činjenice da (dosad) tradicionalno iseljeničke zemlje postaju (međunarodnom odlukom ili stjecajem okolnosti) useljeničke.

Iako u Republici Hrvatskoj načelno postoji dobar pravni okvir (uz određene zamjerke, npr. propisan nedovoljan broj sati nastave kada su u pitanju migranti govornici jezika nesrodnih hrvatskome), čijom bi se potpunom implementacijom migrantima osigurala zajamčena prava, manjak novca i (organiziranoga) stručnoga kadra pokazuje se kao velik problem. Usporedi li se hrvatsko iskustvo s (npr.) njemačkim, uočava se da je sustav potpore migrantima koji je oblikovalo dugogodišnje useljeničko njemačko iskustvo omogućilo njegovu brzu prilagodbu novonastalim prilikama.

Kako bi se prevazišle teškoće društava *malih* jezika sličnih hrvatskome, predlaže se uvođenje jezičnih asistenata kao osposobljenih stručnjaka koji bi pomagali migrantima u postepenome uključivanju u društvo u koje su došli. U tome se smislu jezik kao temelj identiteta svakoga pojedinca pojavljuje i kao ključam čimbenik u inkluziji migranata, a time i u obrazovanju i radu jezičnih asistenata čija posrednička uloga predstavlja dopunu postojećim načinima inkluzije.

## LITERATURA

- Badurina, L., Pranjković, I. i Silić, J. (ur.) (2009). *Jezični varijeteti i nacionalni identiteti*. Zagreb: Disput.
- Bell, R. T. (1976). *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London: B. T. Batsford.
- Benveniste, E. (1975). *Problemi opšte lingvistike*. Beograd: Nolit.

- Berbić Kolar, E., & Gligorić, I. (2017). The discursive construction of the migrant identity in Croatia. U *4th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM2017* (str. 323-338). Sofia, Bulgaria: SGEM.
- Berbić Kolar, E., & Gligorić, I. (u tisku). Language rights of children asylum seekers and asylees in the Republic of Croatia. U K. Romstein, T. Velki, Tena i P. Trichkova Ilieva (ur.), *Children's rights in educational settings*.
- Centar za mirovne studije. (2017). *Azil*. Preuzeto sa <http://www.cms.hr/hr/vise-o-programima/azil>
- Hjelmslev, L. (1980). *Prolegomena teoriji jezika*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Kordić, S. (2010). *Jezik i nacionalizam*. Zagreb: Durieux.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Odluka o Nastavnom planu i programu hrvatskoga jezika za tražitelje azila, azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom starije od 15 godina radi pristupa srednjoškolskom obrazovnom sustavu i sustavu obrazovanja odraslih. NN 100/12.
- Odluka o Programu učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo. NN 154/14.
- Opća deklaracija o ljudskim pravima. 1948.
- Plan i program osposobljavanja jezično-kulturnih asistenata/medijatora. (u izradi). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca pod privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom radi pristupa obrazovnome sustavu Republike Hrvatske. NN 89/08.
- Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika. NN 15/13.
- Sapir, E. (1921). *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and company.
- Sapir, E. (1985). Selected writings in language, culture and personality. Ur. Mandelbaum, David. Los Angeles: Berkeley.
- Saussure, F. de (2000). *Tečaj opće lingvistike*. Zagreb: ArTresor – Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Ujedinjene nacije. (1989). Konvencija o pravima djeteta. Serija ugovora, 1577, 3.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. New York: John Wiley & Sons - The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.
- Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti. NN 70.

**INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Emina Berbić Kolar**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti  
Cara Hadrijana 10, HR-31000 Osijek  
e-mail: eberbic@foozos.hr

**Igor Marko Gligorić**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti  
Cara Hadrijana 10, HR-31000 Osijek  
e-mail: igligoric@foozos.hr



## Povezanost zadovoljstva životom roditelja djece s posebnim potrebama s odabranim aspektima razvoja i kvaliteta života djece

Aida Rizvanović, Elma Begagić

**SAŽETAK:** Rad predstavlja doprinos razumijevanju djeteta s posebnim potrebama kao jedinstvene ličnosti kojoj treba omogućiti optimalan psihofizički razvoj u skladu s njegovim interesima i kompetencijama.

U istraživanju se sagledavaju aspekti kvaliteta života i segmenti razvoja ispitivane djece s posebnim potrebama, identificira zadovoljstvo životom njihovih roditelja, analizira njihova međusobna povezanost, obrazlažu dobijeni rezultati, a u cilju unapređenja odgojno-obrazovnog rada roditelja, nastavnika i drugih javnih ustanova, odnosno poboljšanja sveukupnog ishoda odgojnog-obrazovnog procesa.

Dobijeni zaključci odnose se na povezanost između roditeljskog zadovoljstva životom i ispitivanih parametara kod djece s posebnim potrebama, koji bi se mogli koristiti prilikom primjene individualnog pristupa u odgoju, obrazovanju i rehabilitaciji svakog pojedinog djeteta s posebnim potrebama, kao i u pružanju adekvatne podrške roditeljima ove djece.

**Ključne riječi:** *djeca s posebnim potrebama, roditelji djece s posebnim potrebama, kvalitet života, komunikacija, vještine*

## Correlation between Life Satisfaction of Parents of Children with Special Needs with Selected Aspects of the Development and Quality of Life of Children

**ABSTRACT:** The work represents a contribution to understanding a child with special needs as a unique personality to be provided with optimal psycho-physical development in accordance with its interests and competencies.

The research itself looks at the aspects of quality of life and the development segments of the examined children with special needs, identifies the satisfaction with the life of their parents, analyzes their mutual correlation, explains the obtained results, with the aim of enhancing the educational work of parents, teachers and other public institutions, and respectively to improve overall outcomes of educational process.

Obtained conclusions refer to the linkage between parental satisfaction with life and examined parameters at children with special needs, and could be used when applying individual approach to upbringing education and rehabilitation of each individual child with special needs, as well as offering adequate support the parents of these children.

**Keywords:** *children with special needs, parents of children with special needs, quality of life, communication, skills*

### UVOD

Roditelji, čija djeca imaju posebne potrebe, se u pogledu na svoju svakodnevnicu i savladavanje iste suočavaju sa različitim izazovima. Od (ne)prihvatanja dijagnoze, koja obično predstavlja jedno traumatično životno iskustvo, do statusa solidarnosti i djelovanja u skladu sa sposobnostima i potrebama djeteta često stoji dug put, kojeg roditelji i drugi članovi porodice u zavisnosti od različitih ličnih, sredinskih i strukturalnih uvjeta lakše ili teže savladavaju. Beck (2000, str. 361) definira kvalitetu života kao posredni proces između objektivno zatečenih uslova života i subjektivnog stanja potreba individue. Suočavanje sa finansijskim teškoćama, konstantna briga za dijete, vrsta i stepen prisutnih teškoća kod djeteta, nedovoljna podrška od

strane okoline, predrasude društva prema osobama s posebnim potrebama, su samo neki od faktora koji determiniraju svakodnevnicu i kvalitetu života članova porodice djeteta s posebnim potrebama.

### PORODICE DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

Različita socijalna, ekonomska i kulturalna obilježja determiniraju porodice današnjice. Porodica prema Musabašić (2012, str. 614) predstavlja mjesto koje određuje životne prilike djeteta, pa tako i djeteta s posebnim potrebama i značajno određuje njegov doživljaj, iskustvo i znanje. Heckmann (2004, str. 23) navodi da su porodice djece s posebnim potrebama u svojoj životnoj biografiji često izložene kritičnim događajima i hroničnim opterećenjima. Detaljnu deskripciju mogućih teškoća i izazova,

konceptualiziranu i preciziranu na osnovu različitih studija koje se bave osobenostima života porodica djece s posebnim potrebama nudi Eckert (2014, str. 20-21). On prikazuje četiri relevantna nivoa mogućih teškoća i izazova i njima pripadajuće aspekte koji su determinirani faktorima kao što su starost, individualne osobine djeteta, osobnost roditelja, resursi i aktualna životna situacija (ibid.):

- (1) Prvi nivo se odnosi na teškoće i izazove u odnosima roditelj – dijete kao što su:
  - a. Izgradnja odnosa zbog otežanih uslova (npr. nesposobnost verbalne artikulacije djeteta)
  - b. Posebne potrebe djeteta u pogledu na zbrinjavanje, njegu i odgoj
  - c. Ophođenje sa specifičnostima koje se odnose na samo ponašanje djeteta (npr. nemir, poremećaj spavanja, agresivnost, strah)
- (2) Drugi nivo obuhvata teškoće i izazove u okviru porodične svakodnevnice i uređenju odnosa:
  - a. Visoki zahtjevi u odnosu na vremensko planiranje
  - b. Nedostatak slobodnog prostora u pogledu na partnera ili braću i sestre djeteta s posebnim potrebama
  - c. Visoki zahtjevi uređivanja sveukupnih porodičnih struktura komuniciranja i interakcije u pogledu na sve sudionike
- (3) Treći nivo je usmjeren na teškoće i izazove u odnosu na vanporodične kontakte:
  - a. Konfrontacija sa javnim reakcijama u pogledu na posebne potrebe djeteta
  - b. Iskustva nepoštivanja pravila u smislu nedostatka adekvatnog priznanja, uvažavanja i podrške u socijalnom kontekstu
  - c. Gubitak socijalnih veza
  - d. Otežan pristup potrebnoj institucionalnoj pomoći
  - e. Nezadovoljavajući kontakti sa stručnjacima
- (4) Četvrti nivo čine teškoće i izazovi na individualnom, naročito emocionalnom planu:
  - a. Briga za budućnost djeteta
  - b. Nejasne perspektive budućnosti i njihov utjecaj na porodičnu situaciju
  - c. Razmišljanja o posebnim potrebama (ambivalentnost prihvatanja i odbacivanja, pitanja smisla, pitanja krivice)
  - d. Sumnja u pogledu na vlastite sposobnosti i sposobnosti djelovanja
  - e. Zapostavljanje vlastitih potreba i interesa

Hackenberg (2008 prema Eckert, 2014, str. 21) ističe važnost u promjeni percepcije u pogledu na specifičnosti koje se javljaju u porodicama djece s posebnim potrebama i naglašava da se iste mogu posmatrati kao lični dobitak, a ne samo kao izazovi i teškoće. Sažimajući rezultate različitih studija koje se odnose na porodice djece s posebnim potrebama koji se bave ovom temom, on predstavlja sljedeće rezultate (ibid.):

- a. Radost i zadovoljstvo zbog brige za dijete
- b. Dijete kao izvor radosti i sreće
- c. Razvoj novih sposobnosti
- d. Osobni razvoj drugih članova porodice (npr. empatija, tolerancija)
- e. Širenje socijalne mreže, pojačana socijalna uključenost
- f. Pojačan smisao za spiritualnost
- g. Promijenjena životna perspektiva
- h. Izvor smisla života i novih prioriteta

### KVALITETA ŽIVOTA

Jedna sveobuhvatna i općeprihvaćena definicija termina "kvaliteta života" ne postoji, budući da se ovaj fenomen može posmatrati interdisciplinarno sa svim svojim pristupima i varijacijama u odnosu na svoje pojmovno i primijenjeno određenje. Glatzer i Zapf (1984, str. 7) navode da se neodređen i višeznačan pojam 'kvaliteta života' može deskribirati kao „lično blagostanje, kao individualna konstalacija objektivnih uslova života i subjektivne dobrobiti.“ U zavisnosti od istraživačkog pristupa i perspektiva Schuck (2016, str. 69) eksplicira tri problemska područja prema kojima može biti usmjereno empirijsko istraživanje: (1) makrostrukturalni nivo, koji sažima objektivne uslove života grupa ili zajednica kao što su područja stanovanje, rad, socijalne veze, obrazovanje, slobodno vrijeme, sigurnost, itd.; (2) drugo područje jeste analiza objektivnih i subjektivnih odnosa pri čemu se uslovi života i subjektivno blagostanje posmatraju u pogledu na makrostrukturalne, objektivne i subjektivne socijalne i psihološke indikatore; (3) treće područje je usmjereno prema istraživanju individualne kvalitete života i strategija savladavanja života na mikro- i mezostrukturalnim nivoima kao što su individualni doživljaj kvaliteta života u odnosu na kompleksne mehanizme djelovanja psihičkih, socijalnih i materijalnih faktora.

U okviru edukacijsko-rehabilitacijskog područja Seifert (2006) navodi da kvaliteta života na internacionalnom nivou predstavlja ključni koncept za istraživanje djelovanja profesionalne podrške u odnosu na životne okolnosti osoba s posebnim potrebama. Schalock (1996, prema Seifert, 2006) navodi osam osnovnih aspekata koji čine bitne segmente kvaliteta života osoba s posebnim potrebama: (1) prava, (2) socijalna inkluzija, (3) samoodređenje, (4) fizičko blagostanje, (5) osobni razvoj, (6) materijalna opskrbljenost, (7) međuljudski odnosi i (8) emocionalno blagostanje.

### ASPEKTI RAZVOJA I KVALITET ŽIVOTA DJECE S POSEBNIM POREBAMA KROZ PRIZMU „MAGNETA“ KONTROLE, VJEŠTINA, BOLI I KONTAKTA

Kontrola nad vlastitim životom, između ostalog, podrazumijeva osjećaj da ono što mislimo i osjećamo utiče na svijet oko nas, da nas neko sluša, slobodu pogreške, kao i mogućnost izbora slobodnih aktivnosti, mogućnost izbora slobodnog vremena, te pristup novcu, prevozu i sl. „Magnet“ kontrola odnosi se i na: odmor, izbor i praćenje TV i radio programa, muzike, sposobnost izražavanja šta se osobi sviđa a šta ne, mogućnost da se vozi gdje želi, da te drugi vide kao

dostojnog poštovanja i smatraju čovjekom ravnim sebi, kao i na prihvatanje odgovornosti. Vještine se mogu podijeliti na: lične vještine, socijalne vještine, vještine u aktivnostima. Kod istraživanja u ovom radu vještine su podijeljene na lične vještine, koje obuhvataju osobni i socijalni dio i vještine u aktivnostima. Lične vještine sadrže samokontrolu, strukturu dnevne rutine i discipline, povjerenje, podnošenje stresa, sigurnost i samouvjerenost, razvijanje uvida u sebe i produbljivanje samosvijesti, sposobnost traženja pomoći, efikasnu raspodjelu vremena, svjesnost, društvene vještine, dokazivanje, suosjećajnost, osjećajno komuniciranje, da se zabavimo i volimo, rad s drugima, sposobnost da se poveže s drugima, obzirno i precizno komuniciranje, efikasno izražavanje, sposobnost empatije. Navodimo neke od primjera vještina u aktivnostima: sviranje muzičkog instrumenta, igranje nogometa, sposobnost izražavanja u javnosti, šivanje, crtanje i slikanje, vožnja, igranje društvenih igara. Posjedovanje i razvoj aktivnosti može pomoći u porastu samopouzdanja i povećava vrijednost osobe u očima drugih ljudi. Kada govorimo o „magnetu“ boli mislimo na fizičku i psihološku bol, strahove, brige i duševnu patnju, osjećaj bolesti, borbu da se živi s boli, davanje smisla bolesti, osjećaj udaljenosti, umiranje i smrt, usamljenost, svijest o prolaznosti, osjećaj isključenosti, ponavljajuća stanja straha i nelagode, zatvaranje, otuđenje. Kontakti su čitav široki spektar povezivanja s drugim ljudski bićima i domaćim životinjama, kako u kvaliteti tako i u kvantitetu. Kod „magneta“ kontakt navode se primjeri kao što su: bliskost, dijeljenje, intimnost, pravo na tajne i privatnost, svadanja, cijenjenje, čuvanje tajni, briga, povjerenje, radost, osjećaj napuštenosti i odbačenosti, suze i tuga, zabava i zadovoljstvo: kvalitet i dubina, pripadati ili biti dio tima ili npr. lokalne vjerske zajednice. (Brandon i Brandon, 1994, str. 22-32).

U ovom istraživanju korišteni upitnik „magneta“ kontrola, vještine, bol i kontakt (sačinjen na osnovu rada Brandon i Brandon, 1994), kojim procjenjujemo kvalitet života i parametre razvoja prilagođen je samom djetetu s posebnim potrebama.

Predmet istraživanja se ogleda u identificiranju aspekata razvoja i kvaliteta života djece s posebnim, sagledavanju roditeljskog zadovoljstva životom, kao i njihovom analiziranju, uviđanju međusobne povezanosti, te obrazloženju dobijenih rezultata s ciljem unapređenja i poboljšanja kvaliteta sveukupnih ishoda odgojnog-obrazovnog procesa i omogućavanja optimalnog razvoja ove kategorije djece.

Zadatak istraživanja je bio da se primjenom instrumenata istraživanja, statističkom obradom dobijenih rezultata, utvrdi da li postoje statistički značajne povezanosti u stavovima, mišljenjima djece s posebnim potrebama ili njihovih roditelja o kvalitetu života i odabranim parametrima razvoja djece s posebnim potrebama međusobno, kao i s roditeljskim zadovoljstvom životom.

Na osnovu svega navedenog postavljena je hipoteza da postoje statistički značajne korelacije između procjena stavova i mišljenja djece s posebnim potrebama (ili njihovih roditelja) o aspektima kvaliteta života i parametrima razvoja djece, ispitivanih putem primjene „magneta“ kontrola, vještine, bol i kontakt,

međusobno, kao i u odnosu na stavove i mišljenja njihovih roditelja o vlastitom zadovoljstvu životom.

### Instrumentarij

- Demografski upitnik
- Skala zadovoljstva životom (Penezić, 1996 prema Švraka, Avdić i Hasanbegović-Anić, 2012, str. 449, 450)
- Upitnik - četiri "magneta" brige (Rizvanović, 2017, str. 187-191)

### Metode obrade podataka

Obrada podataka vršena je u statističkom programu SPSS 22. Statističke metode: deskriptivna statistika, Pearsonov koeficijent korelacije)

## REZULTATI I DISKUSIJA

### Uzorak ispitanika (roditelji i djeca)

Uzorak roditelja (31) uglavnom sačinjavaju žene s ukupno 61.3%, dok su muškarci zastupljeni sa 38,7%. Najviše je bilo nezaposlenih roditelja i to 71,0%, dok je 29,0% zaposlenih. Pored opšteg stanja u Bosni i Hercegovini, kada je u pitanju zapošljavanje, jedan od razloga ovakvog rezultata je što su roditelji, pogotovo majke, kojih je najviše u ovom istraživanju, uslijed brige o djetetu s posebnim potrebama, vrlo često spriječene da zasnivaju radni odnos. Većina roditelja, odnosno njih 54.8% smatra da je njihov socijalni status nezadovoljavajući. U porodici ispitanika s posebnim potrebama bilo je najvećim dijelom 1-2 djece i to 67,7%, dok je kod 22,6% ispitanika u porodici bilo 3-5 djece i 9,7% porodica je imalo više od petoro djece. Od ukupnog broja ispitanika roditelja/djece 38,7% živi na selu, 32,3% u gradu i 29,0% u prigradskim naseljima. Roditelji su uglavnom izjavljivali da su zadovoljni zdravstvenom brigom koja je pružena njihovoj djeci kad su bili, ili su hospitalizirani. Najveći broj, 96,8% roditelja se izjasnio da ima dijete s poteškoćama u razvoju. Jedan roditelj se nije tako izjasnio, odnosno nije smatrao bolest djeteta poteškoćom u razvoju, radilo se bolesti tipa dijabetesa. U proces inkluzije bilo je uključeno 62,1% djece, po izjašnjavanju roditelja. U brigu o djeci uključeni su psiholog u procentu 73,3%, isto kao i defektolog. Od ukupnog broja roditelja koji su se izjasnili o svom zdravstvenom stanju, 80% njih je smatralo da je ono zadovoljavajuće. Manji dio od 20% roditelja je imao neki zdravstveni problem. Neke od vlastitih bolesti koje su roditelji navodili su: epileptični napadi, agresija, kancer, bolesti štitne žlijezde. Roditelji su se u procentu od 86.2% izjasnili kao religiozni. U istraživanje je bio uključen 31 ispitanik s posebnim potrebama iz Edukacijsko-rehabilitacijskog centra „Duga“, Novi Travnik, Osnovne škole „Miroslav Krleža“ Zenica, Katoličkog školskog centra Sarajevo, Udruženja DLAN, Zenica, Zeničko-dobojski kanton (Kantonarno udruženje roditelja osoba oboljelih od cerebralne paralize, mikrocefalije i hidrocefalusa), a o vrsti posebnosti su se ispitivani roditelji izjašnjavali na sljedeći način: ataxia, epilepsia, autizam, cerebralna paraliza, Down sindrom, dijabetes, disleksija, paraliza desne strane, gluhoća, gluhoonijemost, govorne poteškoće, intelektualne poteškoće, blaga mentalna retardacija, laka mentalna retardacija, smetnje u komunikaciji, mentalna insuficijencija, problemi sa

sluhom, teža mentalna retardacija, umjerena mentalna retardacija, usporen i neujednačen psihomotorni razvoj, usporen razvoj govora, hiperaktivnost.

*Roditeljsko zadovoljstvo životom (UZŽ\_R) – Parametri razvoja i kvaliteta života („magnet“): kontrola-utica, vještine, bol, kontakt)*

**Tabela 1.** Pearsonov koeficijent korelacije - UZŽ\_R - „Magnet“ kontrola

Korelacija		Suma rezultata na Skali zadovoljstva životom roditelja	Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola
Suma rezultata na Skali zadovoljstva životom roditelja	Pearsonov koeficijent korelacije	1	.430*
	Razina značajnosti		.016
	Broj (N)	31	31
Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola	Pearsonov koeficijent korelacije	.430*	1
	Razina značajnosti	.016	
	Broj (N)	31	31

\*. Korelacija je značajna na razini 0.05.

Primjenom postupka korelacione analize utvrđeno je da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između roditeljskog zadovoljstva životom i kontrole nad vlastitim životom njihove djece s posebnim potrebama, ispitivane upitnikom prilagođenim „magnetu“ kontrole

za djecu s posebnim potrebama ( $r = 0,430$ ,  $\text{sig} = 0,016$ ).

Ne postoji statistički značajna korelacija između roditeljskog zadovoljstva životom i vještina u aktivnostima njihove djece s posebnim potrebama.

**Tabela 2.** Pearsonov koeficijent korelacije - UZŽ\_R - Lične vještine

Korelacija		Suma rezultata na Skali zadovoljstva životom roditelja	Suma rezultata na podskali za lične vještine
Suma rezultata na Skali zadovoljstva životom roditelja	Pearsonov koeficijent korelacije	1	.475**
	Razina značajnosti		.007
	Broj (N)	31	31
Suma rezultata na podskali za lične vještine	Pearsonov koeficijent korelacije	.475**	1
	Razina značajnosti	.007	
	Broj (N)	31	31

\*\* . Korelacija je značajna na razini 0.01.

Utvrđena je statistički značajna umjerena povezanost između zadovoljstva životom ispitivanih roditelja i

ispitivanih ličnih vještina njihove djece s posebnim potrebama ( $r = 0,475$ ,  $\text{sig} = 0,007$ ).

**Tabela 3.** Pearsonov koeficijent korelacije - „Magnet“ kontrola - Vještine u aktivnostima

Korelacija		Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola	Suma rezultata na podskali za vještine u aktivnostima
Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola	Pearsonov koeficijent korelacije	1	.441*
	Razina značajnosti		.015
	Broj (N)	31	30
Suma rezultata na podskali za vještine u aktivnostima	Pearsonov koeficijent korelacije	.441*	1
	Razina značajnosti	.015	
	Broj (N)	30	30

\* Korelacija je značajna na razini 0.05.

Postoji statistički značajna korelacija između „magneta“ kontrole i vještina u aktivnostima ispitanika s posebnim potrebama ( $r = 0,441$ ,  $\text{sig} = 0,015$ ).

**Tabela 4.** Pearsonov koeficijent korelacije - „Magnet“ kontrola - Lične vještine

Korelacija		Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola	Suma rezultata na podskali za lične vještine
Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola	Pearsonov koeficijent korelacije	1	.602**
	Razina značajnosti		.000
	Broj (N)	31	31
Suma rezultata na podskali za lične vještine	Pearsonov koeficijent korelacije	.602**	1
	Razina značajnosti	.000	
	Broj (N)	31	31

\*\* . Korelacija je značajna na razini 0.01.

Postoji statistički značajna povezanost ( $r = 0,602$ ,  $\text{sig} = 0,000$ ) između uticaja ispitanika s posebnim potrebama na svoj život utvrđivanog primjenom „magneta“ kontrola i ispitivanih ličnih vještina.

**Tabela 5.** Pearsonov koeficijent korelacije - „Magnet“ kontrola – „Magnet“ bol

Korelacija		Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola	Suma rezultata na podskali za „magnet“ bol
Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola	Pearsonov koeficijent korelacije	1	.328*
	Razina značajnosti		.038
	Broj (N)	31	30
Suma rezultata na podskali za „magnet“ bol	Pearsonov koeficijent korelacije	.328*	1
	Razina značajnosti	.038	
	Broj (N)	30	30

\* Korelacija je značajna na razini 0.05.

Rezultati prikazani u Tabeli 5 pokazuju da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između dobijenih rezultata primjenom dva „magneta“ prikazana u prethodnoj tabeli ( $r = 0,328$ ,  $\text{sig} = 0,038$ ).

**Tabela 6.** Pearsonov koeficijent korelacije - „Magnet“ kontrola - „Magnet“ kontakt

Korelacija		Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontakt	Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola
Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontakt	Pearsonov koeficijent korelacije	1	.584**
	Razina značajnosti		.001
	Broj (N)	31	31
Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontrola	Pearsonov koeficijent korelacije	.584**	1
	Razina značajnosti	.001	
	Broj (N)	31	31

\*\* . Korelacija je značajna na razini 0.01.

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između rezultata na upitniku magneta „kontrola“ i upitniku „magneta“ kontakt ( $r = 0,584$ ,  $\text{sig} = 0,001$ ), to bi značilo da ukoliko je ispitivani

kontakt djece s drugim ljudima bolji, kontrola nad vlastitim životom bit će veća.

**Tabela 7.** Pearsonov koeficijent korelacije – Lične vještine – „Magnet“ bol

Korelacija		Suma rezultata na podskali za „magnet“ bol	Suma rezultata na podskali za lične vještine
Suma rezultata na podskali za „magnet“ bol	Pearsonov koeficijent korelacije	1	.508**
	Razina značajnosti		.004
	Broj (N)	30	30
Suma rezultata na podskali za lične vještine	Pearsonov koeficijent korelacije	.508**	1
	Razina značajnosti	.004	
	Broj (N)	30	31

\*\* . Korelacija je značajna na razini 0.01.

Postoji pozitivna korelacija između ispitivanih ličnih vještina i „magneta“ boli ( $r = 0,508$ ,  $sig = 0,004$ ), odnosno ispitanik sa posebnim potrebama sa

razvijenim ličnim vještinama imat će veći senzibilitet za fizičku, psihološku i emotivnu bol.

**Tabela 8.** Pearsonov koeficijent korelacije – Lične vještine – „Magnet“ kontakt

Korelacija		Suma rezultata na podskali za lične vještine	Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontakt
Suma rezultata na podskali za lične vještine	Pearsonov koeficijent korelacije	1	.526**
	Razina značajnosti		.002
	Broj (N)	31	31
Suma rezultata na podskali za „magnet“ kontakt	Pearsonov koeficijent korelacije	.526**	1
	Razina značajnosti	.002	
	Broj (N)	31	31

\*\* . Korelacija je značajna na razini 0.01.

Lične vještine ispitanika s posebnim potrebama pozitivno su statistički značajno povezane s kontaktima koja ostvaruju u okruženju ( $r = 0,526$ ,  $sig = 0,002$ ).

Generalnu hipotezu možemo smatrati potvrđenom, jer smo utvrdili određene statistički značajne povezanosti između odabranih parametara kako kvaliteta života, tako i segmenata razvoja ispitanika s posebnim potrebama međusobno, kao i u odnosu na roditeljsko zadovoljstvo životom.

### ZAKLJUČNO RAZMATRANJE

Planirati brigu o djetetu s posebnim potrebama znači i pronaći načine poboljšanja roditeljskog zadovoljstva životom kako bi dijete s posebnim potrebama imalo veći utjecaj na vlastiti život, što nam govori korelaciona analiza. Ovo je vrlo često gotovo nemoguć zadatak, jer roditeljsko zadovoljstvo životom uslovljeno je različitim faktorima na koje nema uticaj pojedinačno osoba koja se bavi odgojno-obrazovnim radom. Roditeljsko zadovoljstvo će se svakako pozitivno odraziti na ispunjavanje djetetovih potreba u materijalnom smislu, mogućnost izbora aktivnosti u vrijeme odmora i sl.

Kada su u pitanju vještine u aktivnostima ispitanika s posebnim potrebama, korelaciona analiza pokazuje da nema statistički značajne povezanosti istih sa roditeljskim zadovoljstvom životom. Upitnik koji se odnosio na vještine u aktivnostima je bio vezan za parametre razvoja motorike i vještine govora. Budući da se radi o ispitanicima s posebnim potrebama, koja imaju određenu fizičku i psihološku posebnost, uglavnom urođenu, možemo zaključiti da zadovoljstvo životom roditelja nije moglo, u ovom istraživanju, utjecati na određena ograničenja (uglavnom fizička) djece s posebnim potrebama.

Roditeljsko zadovoljstvo životom pokazuje statistički značajnu korelacionu pozitivnu povezanost sa ličnim vještinama njihovog djeteta s posebnim potrebama, što govori u prilog tome da su zadovoljni roditelji u boljoj mogućnosti da djetetu obezbijede razvoj ispitivanih ličnih vještina. Ispitivan je između ostalog, osjećaj sigurnosti, ambicioznost, povjerenje u nastavnike i planiranje dnevnih aktivnosti.

Možemo zaključiti da je potrebno jačati roditeljske kapacitete ako se želi postići uspjeh utvrđenih segmenata razvoja i aspekata kvaliteta života djeteta.

Kontrola ispitivanja s posebnim potrebama nad vlastitim životom, ispitivana „magnetom“ kontrola je značajno pozitivno povezana sa vještinama u aktivnostima. Ukoliko je dijete spretnije, ima bolje motoričke sposobnosti, sposobnosti govora, snalaženja u kućnim aktivnostima, imat će i bolju kontrolu nad vlastitim životom. Isto tako, potrebno je sagledati šta sve čini kontrolu ili uticaj djeteta na vlastiti život, koje su to komponente koje ga obuhvataju, pedagoški raditi na istim, kako bi se poboljšale i vještine u aktivnostima djeteta. Ovdje se radi i o povećanju samopoštovanja, obzirom da vještine utiču na to kako nas vide drugi ljudi. Slično vrijedi i za segmente ličnih vještina, boli i kontakta ispitivanja s posebnim potrebama.

Dijete koje ima razvijenije lične vještine imat će veći senzibilitet za ispitivane parametre „magneta“ boli. Iz rezultata možemo zaključiti da poboljšati lične vještine djeteta znači pomoći djetetu da ostvari bolju komunikaciju, odnosno kontakte s drugim ljudima.

Dobijene rezultate možemo primijeniti u toku odgojno-obrazovnog rada na način da kod uočenih deficita u parametarima ispitivanog razvoja i kvaliteta života djece, gdje postoji utvrđena povezanost s roditeljskim zadovoljstvom životom, uzroke deficita, između ostalog, tražimo i u roditeljskom zadovoljstvu životom, te ta saznanja inkorporiramo u savjetodavni rad i pomoć roditeljima.

## LITERATURA

Beck, I. (2000). Das Konzept der Lebensqualität: eine Perspektive für Theorie und Praxis der Hilfen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. U H. Jakobs, A. König & G. Theunissen (Ur.), *Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung* (str. 348-388). Butzbach: Afra-Verlag.

Brandon, D. & Brandon, A. (1994). Jin in Jang načrtovanja psihosocialne skrbi [The Yin & Yang of Care Planning, Anglia Polytechnic University] (M. Kristan, prev.). Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Eckert, A. (2014). Familien mit Kindern mit einer Behinderung: Leben im Spannungsfeld von Herausforderung und Zufriedenheit. *Teilhabe*, 53(1), 19-23.

Glatzer, W., & Zapf, W. (1984). *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Heckmann, C. (2004). *Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter Heidelberg GmbH.

Musabašić, E. (2012). Psihosocijalno savjetovanje porodica djece s intelektualnim teskoćama. U I. Pehlić, E. Vejo & A. Hasanagić (Ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju. Znanstvena monografija* (str. 611-625). Zenica: Islamski pedagoški fakultet.

Rizvanović, A. (2017). *Pedagoška efikasnost primjene četiri „magneta“ planiranja brige Davida i Althee Brandon u radu sa djecom s posebnim potrebama* (Doktorska disertacija). Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru, Mostar, Bosna i Hercegovina.

Seifert, M. (2006). Lebensqualität von Menschen mit schweren Behinderungen. Forschungsmethodischer Zugang und Forschungsergebnisse. Preuzeto sa <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/186/186>

Schuck, H. (2016). *Subjektive Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung in der Lebensphase Alter* (Dissertation). Justus Liebig Universität Gießen, Gießen, Germany.

Švraka, E., Avdić, D., & Hasanbegović-Anić, E. (2012). *Okupaciona terapija*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu; Fakultet zdravstvenih studija u Sarajevu.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Aida Rizvanović

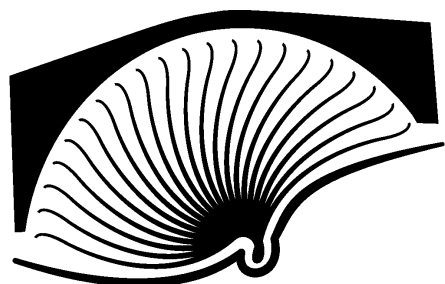
Univerzitet u Zenici, Rektorat  
Fakultetska broj 3, Zenica  
e-mail: okovic.aida@gmail.com

### Elma Begagić

Islamski pedagoški fakultet  
Prof. Juraja Neidhardta 15, Zenica  
e-mail: elma.begagic@ipf.unze.ba







**Konferencija MICE 2017**  
**Organizacija i upravljanje u**  
**obrazovanju**



## Kompetencije ravnatelja neophodne za uspješno obavljanje uloge menadžera u suvremenoj školi

Marija Karačić

**SAŽETAK:** Suvremeni svijet nalazi se u stalnom kretanju gdje se događaju nagle i skokovite promjene na polju svih vidova ljudske djelatnosti. Progres na polju znanosti, umjetnosti, tehnologije i elektronike koji je uslijedio u 20. stoljeću, a kulminirao na kraju dvadesetog i ulaska u 21. stoljeće, zahtjeva od svih pripadnika društvene zajednice da budu osposobljeni za doček tih promjena, za adaptaciju na njih i korištenje iskustava koje ona donose u svrhu dobiti čovječanstva. Pred suvremenu školu postavljaju se ciljevi i zadaci odgoja koji prate ove društvene tokove i promjene. Traže se nove uloge i kompetencije koje trebaju posjedovati učitelji, nastavnici i drugi odgajatelji koji se bave profesionalno odgojno-obrazovnom djelatnošću.

U radu su razrađene kompetencije koje treba posjedovati ravnatelj, menadžer škole, kako bi uspješno obavljao svoje profesionalne uloge i kako bi doprinio da se ciljevi i zadaci odgoja i obrazovanja realiziraju u potpunosti i na najefikasniji način. Razrađene su ključne kompetencije za uspješnost obavljanja funkcije ravnatelja: osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska kompetencija. Pored toga analizirane su osobine ličnosti ravnatelja neophodne za uspješno obavljanje poslova i radnih zadataka koje pred menadžment škole postavlja društvena zajednica. Ravnatelji škole, odnosno, školski menadžeri, danas igraju ključnu ulogu u organiziranju i provođenju odgojno-obrazovne djelatnosti u školama kao najorganiziranim odgojno-obrazovnim ustanovama. Samo ravnatelji visokih moralnih kvaliteta, emocionalno zrele i stabilne ličnosti i visoko kompetentni, moći će uspješno obavljati uspješno svoju profesionalnu ulogu u suvremenoj školi i doprinositi realizaciji ciljeva obrazovanja.

**Ključne riječi:** *kompetencije, ravnatelj, osobine ličnosti, savremena škola, ciljevi obrazovanja*

## Principal Competence Required to Successful Conducting of The Role of Managers in the Modern School

**ABSTRACT:** The modern world is in constant movement, where the sudden and abrupt changes occur in the field of all types of human activity. Progress in the field of science, art, technology and electronics that took place in the 20th century and culminated at the end of the 20th and in the beginning of 21st century requires all community members to be able to welcome such a change, to adapt to them and to exploit the experience. Contemporary educational system must face the goals and tasks that accompany these social trends and changes. Teachers, professors and other educators, seek new roles and competencies to adapt.

This paper elaborated the competence which principals and school managers must obtain in order to successfully perform their professional roles and to contribute to the goals and tasks of education to be implemented fully and in the most efficient manner. The paper also elaborated core competencies for a successful performance of functions of the principal: personal, development, professional, social and action competencies. In addition to that, I analyzed personality traits a principal needed to efficiently perform its duties and tasks that the community sets before school management. School principals, i.e., school managers, today play a key role in the organization and implementation of educational-correctional activities in schools. Only principals with high moral standards and competence, fully grown and emotionally stable will be able to perform their professional role in contemporary school by contributing to the realisation of education purposes.

**Keywords:** *competence, Director, personality traits, modern schools, education goals*

### UVOD

Jedan duži vremenski period smatrano je da uspjeh pojedinca u obavljanju određene profesionalne djelatnosti ovisi od njegove osposobljenosti (sposobnosti, znanja i prethodnog iskustva), od motivacije i uvjeta u kojima se obavlja posao. Savremena gledišta sve više naglašavaju važnost osobina ličnosti, znanja i vještina. Objašnjenje se nalazi

u obrazloženju da se stručna znanja i vještine mogu steći, dok su individualne osobine (stabilne crte ličnosti) konstantne determinante profesionalnog razvoja u različitim zanimanjima. Sve se više traže interakcijsko-komunikacijske vještine, fleksibilnost, sposobnost timskog rada, emocionalna i kulturna inteligencija, inicijativa, inovativnost, analitičke vještine i slično (Pehar, 2007, str. 138).

Rezultati istraživanja koje je proveo Dunđerović, Radovanović i Levi (2009) pokazali su da je jako važna kontinuirana, interdisciplinarna edukacija ravnatelja i ostalih stručnjaka koji rade u školi kao kompleksnoj odgojno-obrazovnoj organizaciji.

U okviru suvremenog razvoja tek reformiranog obrazovnog procesa u našoj zemlji koji zahtijeva sve veću fleksibilnost, interdisciplinarnost i permanentno unapređivanje, neophodna je studiozna i permanentna edukacija svih zaposlenika u školi, a posebno menadžera, kako bi stekli potrebna, suvremena znanja, koja su aktualna, kvalitetna, ali i vještine koje će im omogućiti ispunjavanje zadataka savremenog vremena koje društvo od njih traži i očekuje, kako bi doprinijeli njegovoj dobrobiti i progresu. Tu su i kompetencije, o kojima ćemo detaljnije govoriti.

### SUVREMENA ŠKOLA

Suvremeno vrijeme i društvo prate brojne i nagle promjene u gospodarstvu, znanosti, tehnologiji, kulturi i umjetnosti, koje utječu na osobni razvoj pojedinaca i njihov položaj i ulogu u društvu. Oblikuje se novo društvo sa novim potrebama i ishodima.

Život i rad u suvremenom društvu naglih promjena traži nove tipove znanja, vještina, vrijednosti i stavova, odnosno nove kompetencije pojedinaca. Ističe se razvoj inovativnosti i kreativnosti, sposobnost rješavanja problema, razvoj kritičkog mišljenja, potiče se poduzetništvo, informatička pismenost i razvoj socijalnih kompetencija. Novi zahtjevi društva neostvarivi su tradicionalnom nastavom i tradicionalnim odgojno-obrazovnim sustavom.

Prema Garrettu (2003), Evropska unija definirala je osam osnovnih kompetencija neophodnih za cjeloživotno obrazovanje. Ove se kompetencije odnose na mogućnost sporazumijevanja na materinskom i stranim jezicima, razvoju matematičke kompetencije i osnovnih kompetencija u znanosti i tehnologiji, unaprjeđivanje digitalne kompetencije, poticanje aktivnog učenja (učiti kako učiti), izgradnji socijalnih i građanskih kompetencija, poticanje inicijativnosti i poduzetništva, vrednovanju izražavanja i kulturne svijesti.

Iz tih razloga neophodna je nova koncepcija odgojno-obrazovnog sustava, nova koncepcija suvremene škole koja će odgovoriti zahtjevima društva u vremenu koje je tu i koje će tek doći. Prema Hawley i Rollie (2002), Kinsler i Gamble (2001), osnovni uvjeti koncipiranja suvremene škole odnose se na određivanje strukture sadržaja obrazovanja, poticanje individualiteta i kreativnosti, upoznavanje i ovladavanje novim tehnologijama i afirmiranje permanentnog obrazovanja. Budućnost škole je u njenom mijenjanju i transformaciji i to je uvjet njenog opstanka i da odgovori promjenama u društvu i zahtjevima koji se pred nju postavljaju" (Kostović, 2006).

Zadaci globalnog karaktera koje karakterizira potreba temeljitijih promjena u pristupu (organizaciji i karakteru) odgoju i obrazovanju u društvu znanja, u informacijskom društvu su:

- U temelje suvremene škole utemeljivati viziju humanog društva.
- Neophodno je konstituirati sustav odgoja i obrazovanja za društvo znanja, "društvo koje uči"

gdje je potreba za permanentnim obrazovanjem osnova strategije razvoja njihove cjelokupne organizacije, sadržaja i karaktera.

- Koncept suvremene škole se još uvijek utemeljuje na njenoj tradicionalnoj osnovi koju treba postupno prevladavati.
- Sadržaje odgoja i obrazovanja ne treba više izvoditi iz tradicionalne sistematike znanstvenih disciplina, već iz dostignutih rezultata savremene znanosti koja proizvodi nova znanja, i to kao uvjet čovjekove egzistencije, gdje će mu anticipativna kreativna funkcija omogućavati predviđanje budućnosti na osnovu proučavanja i mijenjanja sadašnjosti.
- Karakter odgojno-obrazovnog procesa treba temeljiti na razvijanju sposobnosti "učenja", odnosno u funkciji stjecanja, zarađivanja, otkrivanja, kreiranja, inoviranja i "proizvodnje" a ne jednostranog prenošenja znanja.
- Snažan izazov odgoju i obrazovanju predstavlja suvremena informacijska tehnologija.
- Sudionici odgojno-obrazovnog procesa (nastavnici i učenici) su nosioci mijenjanja tog procesa.
- Razvoj suvremene pedagogije integralni je dio suvremene znanosti (Pivac, 2000, str. 7–10).

Glavna karakteristika suvremene škole bila bi prilagodba učenicima, te uvažavanje učenikovih interesa i sklonosti. Već je bilo vrijeme da se izbací tzv. "strah iz školskih učionica", usvajanja nepotrebnih informacija i pustiti djecu da izraze svoju kreativnost kroz slobodan i partnerski odnos u radu.

Suvremena škola treba biti fleksibilna. Pod pojmom "fleksibilna škola" podrazumijevamo sposobnosti odgojno-obrazovne organizacije da svoje organizacione, mehaničke, nastavničke, materijalne i sve druge potencijale mijenja u skladu s razvojem društva, u prvom redu znanosti, tehnologije i socijalnog područja, trajno inovirajući kurikulum i nastavnu tehnologiju s ciljem da poboljšava znanja i sposobnosti svojih učenika i podiže vlastiti rejting" (Ratković, 2002, str. 25).

Zdrava klima i zdrava pedagoška komunikacija sudionika odgojno-obrazovnog procesa, jamče pozitivan ishod. Najveći problem u primjeni koncepta suvremene škole je u tome što veliki broj kadra primjenjuje tradicionalne principe i metode. Kreativnost i inovativnost učenika jako je zanemarena, sputava se sloboda učenika, učenici doživljavaju nastavu bez radosti više kao prisilu, ne osposobljavaju se da primjenjuju metode i tehnike aktivnog učenja, da eksperimentiraju, istražuju, pitaju i da se uče kako učiti. "Prema Kafki i Stanimiroviću učenje učenika u nastavi treba poštovati, zahtijeva se da učenik istražujući uči i učenjem istražuje" (Stevanović, 2000, str. 10).

Također, nužno je veću pažnju u odgojno-obrazovnom radu posvetiti učeničkoj aktivnosti i kreativnosti, njihovoj emotivnoj strani, čime bi se s jedne strane akcentirano stavio na samoučenje, samoodgoj a ujedno pristupajući njima sa s povjerenjem, doći ćemo do informacija što je to što im uistinu treba, ili im predstavlja problem, te u konačnici koći u daljem radu i razvoju. "Danas ići u školu znači provoditi kreativan život dostojan mladog čovjeka....

Nova paradigma školske edukacije je škola kao životna zajednica. Razdoblje učenikova života u školi treba iskoristiti za razvoj svih fizičkih i psihičkih potencijala učenika" (Selimović i Tomić, 2011, str. 348–349). Odgojni proces u školi treba učenicu omogućiti razvoj njegovog osobnog identiteta.

### CILJEVI I ZADATCI ODGOJA

Promjene u znanosti i tehnologiji uvjetuju drugačije ciljeve i zadatke odgoja. Oni su u današnjem vremenu često podložni promjeni. Dosadašnji odgoj više je bio okrenut kognitivnoj komponenti, odnosno razvijanju intelektualne strane odgajaničeve ličnosti, dok je zanemarivana afektivna, odnosno emocionalna komponenta. Upravo ovdje učinjena je greška jer stavljajući akcenat na polje znanja, a zanemarujući emociju, ostalo je neotkriveno široko područje odgojenikove nutrine. Cilj i zadatci odgoja imaju svoju vremensku i prostornu dimenziju. Postoji i nešto zajedničko u odgojnom cilju u vremenu i prostoru što čovjeka povezuje kroz generacije. Ovdje se radi o postojanju određenog odgojnog ideala koji u sebi uključuje svaki cilj odgoja. Ovdje se prvenstveno misli na harmonijski razvoj ličnosti što se nalazi u svim povijesnim razdobljima. Na određivanje cilja odgoja utjecala su i demokratska kretanja, Konvencija o pravima čovjeka i građanina (1789), Deklaracija o pravima čovjeka iz (1948). U Konvenciji su proklamovana temeljna građanska, politička, ekonomska, socijalna i kulturna prava čovjeka i njegove slobode. "Cilj odgoja odražavao je povijesne intencije čovječanstva u izgrađivanju slobodnog čovjeka koji u sebi spaja tjelesnu skladnost, ljepotu i zdravlje, duhovno bogatstvo i samostalnost, moralnu snagu i dobrotu, kulturu rada i tehničku kulturu" (Dervišbegović, 1998, str. 35). Konkretnije možemo kazati da je cilj odgoja "odgoj slobodne, mnogostrano razvijene, demokratske, kreativne, kulturne, stvaralačke, tolerantne i patriotski usmjerene ličnosti" (Ibidem, 35). Odgoj mladih naraštaja treba formirati obrazovne, kulturne, svjesne i aktivne učesnike demokratskog društva.

### ULOGE I KOMPETENCIJE RAVNATELJA

Uloga ravnatelja koji vodi školu i koji se brine za provedbu postavljenih ciljeva u odnosu na raniji period bitno se mijenja. Ukoliko pogledamo, težina ostvarenja svih ciljeva i programa te u konačnici i same kvalitete škole, najvećim dijelom ovisna je o ravnatelju, načinu na koji provodi menadžment, te njegovom stručno - pedagoškom znanju. Ravnatelj je nosilac glavne uloge profesionalnog menadžera što podrazumijeva provedbu svih aktivnosti koje uključuju: skrb za ljude, osiguravanje svih potrebnih resursa, te svih drugih čimbenika ključnih za ostvarenje postavljenih ciljeva škole.

Često se za ravnatelja kaže da je pedagoški voditelj a često i menadžer. Jedno ne može isključiti drugo, jer su to najvažnije dvije sastavnice uloge koju obnaša. Naime uloga pedagoškog voditelja odnosi se na planiranje i programiranje rada, zatim način napređenja nastave, stručno usavršavanje kadra, proces uvođenja inovacija, dok pod pojmom ravnatelja kao menadžera misli se na poboljšanje cjelokupnih uvjeta rada škole, kvalitetan kadar, stručno usavršavanje, suradnju s okolinom i sl. Pored

navedenog, današnje promjene ili bolje rečeno novi trend koji se nameće, traži pored ostalog kvalitetno definiranje vizije i misije, cilja, njegovo planiranje i programiranje, praćenje uspješnosti organizacije, samovrednovanje postignutih rezultata, osobni rast i razvoj, stvaranje pozitivne i ugodne radne klime, otvorenost pri uvođenju inovacija i otvorenosti prema svim promjenama.

Da bi što bolje ostvario svoju ulogu menadžera ravnatelj treba vladati određenim kompetencijama. "Pojam kompetencija potiče od latinske riječi *competentia*, što znači mjerodavnost, sposobnost ili pozvanost" (Domović, Anić i Klajić, str. 714).

Kompetencije se odnose na posjedovanje sposobnosti, vještina i znanja za neki posao. Kompetentna osoba je mjerodavna, osposobljena za neki posao, formalno ili stvarno. Sposobnosti se definiraju kao "kapacitet ili moć da se djeluje fizički ili mentalno, uključujući talenat i potencijal koji se može razviti. Za razliku od sposobnosti, kompetencija je dokazana sposobnost. Dok sposobnost predstavlja mogućnost da se djeluje ili dispoziciju koja može i ne mora biti ostvarena, u slučaju kompetencije ona mora biti ostvarena" (Suzić, 2002, str. 160).

Prema Dayu (1999), kompetencije su "sposobnosti za obavljanje zadataka i uloga koje su potrebne za postizanje očekivanih standarda" (str. 57).

Ako napravimo paralelu između inteligencije, postignuća i kompetencija, vidjet ćemo da je inteligencija sposobnost, postignuće predstavlja nečiji uspjeh, a kompetencija pokazuje da je nečije postignuće zadovoljilo određeni standard, odnosno traženi nivo postignuća. "Kompetencije su opće sposobnosti djelovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrijednostima i dispozicijama koje je pojedinac razvio kod uključivanja u obrazovnu praksu i one se odnose na poboljšavanje vlastitih kvaliteta i osvajanje moći koje omogućuju osobi da bude samostalna, da umije da se nosi sa problemima i da se snalazi u prirodi i društvu. Dakle, kompetencija predstavlja iskaz ličnog kvaliteta i doživljaj socijalne afirmacije" (Selimović i Tomić, 2009, str. 39-40).

Sušтина kompetencija odnosi se na kvalifikacije ili standarde, odnosno na visoku uspješnost ili superiornost u obavljanju posla. Brojni znanstvenici razmatrali su i analizirali kompetencije neophodne za život u 21. stoljeću kod odgajaničeva. Da bi razvijao ove kompetencije kod svojih učenika, odgajaničeva, nastavnik ih sam mora posjedovati, a da bi uspješno rukovodio jednom odgojno-obrazovnom ustanovom, treba ih posjedovati i sam ravnatelj.

Kompetencije predstavljaju vlastite kvalitete koji omogućavaju samostalnost i uspješnost u aktivnostima kojima se osoba bavi. Suzić je razradio model dvadeset osam kompetencija za XXI stoljeće, gdje je iznio prijedlog kompetencija koje će mladim ljudima trebati za slobodan život u vremenu u kome žive i u kome će živjeti. To su: kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije neophodne za život u XXI stoljeću za učenike osnovne škole (Suzić, 2005). U okviru svake od kompetencija, on navodi po sedam kompetencija i to:

*Kognitivne kompetencije:* 1) izdvajanje bitnog od nebitnog, vještina odabira informacija, 2) postavljanje pitanja o gradivu kao i vlastitoj kogniciji, 3)

razumijevanje materije ili problema, 4) pamćenje, odabir informacija koje je nužno zapamtiti, 5) rukovanje informacijama, menadžment u korišćenju informacija brzo pronalaženje i korištenje informacija kao i skladištenje, 6) konvergentna i divergentna produkcija, fabrikovanje novih ideja, rješenja ili produkata, 7) evaluacija, vrednovanje efikasnosti učenja i rada kao i ostvarene koristi.

**Emocionalne kompetencije:** 1) emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija, 2) samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita, 3) samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa, 4) empatija i altruizam, 5) istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta, 6) adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena, 7) inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.

**Socijalne kompetencije:** 1) razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa, 2) suglasnost, usaglašenost sa ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija, 3) grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacione sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada, 4) komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija "oči u oči", nenasilna komunikacija, 5) podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti, 6) uvažavanje različitosti, tolerancija, demokratija, 7) osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji.

**Radno-akcione kompetencije:** 1) poznavanje struke ili profesionalnost, 2) opšta informatička i komunikacijska pismenost, poznavanje engleskog ili svjetskih jezika, 3) savjesnost, preuzimanje odgovornosti za lična ostvarenja, 4) perzistencija, istrajavanje na ciljevima, uprkos preprekama ili neuspjesima, 5) motiv postignuća, težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta, 6) inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti, 7) optimizam, unutrašnja motivisanost, volja za rad.

Svaka od ovih kompetencija prožeta je moralnom i estetskom dimenzijom. U zadnje vrijeme im se sve jače pridružuje i eko-pedagoška kompetencija, koja zahtijeva pored ostalog eko-pedagoško komuniciranje

sa drugima i sa okruženjem. Ukoliko sve navedene kompetencije posjeduje i ravnatelj škole, uspjeh u rezultatima sigurno neće izostati. Ostvarenja rukovodne funkcije škole ovisna su i od ključnih kompetencija ravnatelja.

Uspješnost ravnatelja određena je sa pet ključnih kompetencija (Staničić, 2006):

- Osobna kompetencija: karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja ravnatelja (iskrenost, dosljednost, komunikativnost, pristupačnost, povjerenje sl.)
- Razvojna kompetencija: omogućava ravnatelju uspješno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole ( jasnoća vizije razvoja, uvođenje inovacija, promjena, primjena informatičke tehnologije...)
- Stručna kompetencija: uključuje stručna znanja potrebna za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa ( poznavanje planiranja i programiranja, razumijevanje organizacije, vrednovanja postignuća nastavnika sl.)
- Socijalna kompetencija odnosi se na: znanja i sposobnosti ravnatelja u području međuljudskih odnosa (komunikacija, rješavanje sukoba, motiviranje, vođenje...)

Akcijska kompetencija: odnosi se na praktično djelovanje (otvorenost u radu, slušanje, savjetodavno pomaganje, stvaranje uvjeta i uklanjanje prepreka, isticanje vrijednih rezultata pojedinaca i sl.)

### KARAKTERISTIKE LIČNOSTI RAVNATELJA

Da bi uspješno obavljao sve navedene uloge ravnatelj treba posjedovati i određene kvalitete osobnosti. Posjedovanje ličnih kvaliteta kao što su: odlučnost, spretnost, energičnost, istrajnost, znanje, sposobnosti, navike, razumijevanje drugih itd. doprinose autoritetu, utječu na vođenje grupe, na njeno usmjeravanje i organizaciju prema cilju koji se želi ostvariti. Među osobinama koje se naročito ističu su: inicijativnost, samostalnost, nepristrasnost, odgovornost i druge. Proučavanjem osobina ličnosti ravnatelja bavili su se brojni znanstvenici.

**Tablica 1.** Karakterne osobine i vrijednosti ravnatelja

Negativne osobine ravnatelja	Pozitivne osobine ravnatelja
<ul style="list-style-type: none"> <li>• površnost</li> <li>• komandovanje</li> <li>• tutorstvo</li> <li>• sprečavanje inicijative</li> <li>• birokratizam</li> <li>• deklarativnost</li> <li>• tradicionalizam</li> <li>• autokratizam</li> <li>• menadžerstvo</li> <li>• samovolja</li> <li>• nepouzdanost</li> <li>• pragmatizam</li> <li>• karijerizam</li> <li>• zakulisnost</li> <li>• nametanje</li> <li>• anarhičnost</li> <li>• tehnokratizam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stvaralaštvo</li> <li>• stručni autoritet</li> <li>• saradnja</li> <li>• poticanje inicijative</li> <li>• humanizam</li> <li>• povjerenje</li> <li>• the. Inoviranost</li> <li>• demokratičnost</li> <li>• samoupravno ponašanje</li> <li>• odgovornost</li> <li>• poslovnost</li> <li>• naučna aplikativnost</li> <li>• samokritičnost</li> <li>• otvorenost</li> <li>• predlaganje</li> <li>• organizacijska stabilnost</li> <li>• poštovanjeličnosti</li> </ul>

Izvor: Brekić, 1974, prema Lalić et al. (2011, str. 241).

Među ove osobine ubrajaju: "visok nivo znanja, inteligenciju, kreativnost, originalnost, inicijativnost, istrajnost, samostalnost, odgovornost i praktičnost" (Lalić, Vilotijević i Mandić, 2011, str. 239). Brekić (prema Lalić et al., 2011) je razmatrao karakterne osobine i vrijednosti ravnatelja kao organizatora, te navodi pozitivne i negativne osobine ravnatelja kao organizatora (Tablica 1).

Uspješnosti ravnatelja kao organizatora osobito doprinose: optimizam, vedrina, inicijativnost, taktičnost, tolerantnost, nepristrasnost, razumijevanje suradnika, energičnost, adaptibilnost i empatija. Istraživanja koja je provodio Malić ukazuju da djelatnici kod svojih ravnatelja posebno cijene njihove sljedeće osobine: dobro poznavanje posla, dobru organiziranost posla, dobro i pravedno postupanje s djelatnicima, savjetovanje s djelatnicima i uvažavanje njihovih mišljenja i prijedloga, samostalnost i inicijativnost u radu, ukoliko ne voli ogovaranja i tužakanja, dosljednost, spremnost da pohvali dobar rad, zanimanje za osobne teškoće djelatnika, spremnost za održavanje dobre radne discipline, sposobnost prenošenja znanja na druge, sposobnost davanja jasnih i razumljivih zadataka, društvenost i veselost, staloznost i strpljivost.

U negativne osobine ravnatelja A. Jeger (Lalić et al., 2011, str. 242) ubrajaju se: spletkarstvo, podmuklost, optuživanje, ulizivanje, laktaštvo, bolesna ambicija, šarlatanstvo i druge. Pehar (2007, str. 140) posebno naglašava, osim stručnih i tehničkih umijeća ravnatelja, važnost njegovih interakcijsko-komunikacijskih vještina: empatije, razumijevanja, poštivanja, shvaćanja rečenog i izgovorenog, jednom riječju ljudski odnos spram suradnika ) i vještinu aktivnog slušanja, te poticanje razvoja istih u organizaciji kod svojih suradnika.

## ZAKLJUČAK

Kompetencije ravnatelja neophodne za uspješno obavljanje uloge menadžera u suvremenoj školi, u vremenu u kojem živimo, bitno su izmjenile formu u odnosu na raniji period. Više nije dovoljno imati teorijsko znanje, puno je važnije oslušivati potrebe vremena u kojem se djeluje, biti otvoren na uvođenje i prihvatanje inovacija, biti prilagodljiv, susretljiv što je danas jako teška i rijetka kvaliteta osobnosti pojedinca, zaboraviti na posjed moći i na koncu težiti zadovoljnom uposleniku i zdravoj radnoj klimi. Samo zadovoljan uposlenik, onaj koji ima razvijen osjećaj pripadnosti organizaciji u kojoj djeluje, moći će ozbiljno pristupiti ostvarenju cilja i tek tada je moguće imati potpun učinak ostvarenja uloge ravnatelja kao menadžera.

Ravnatelj kao menadžer zasigurno ima određene "moći" ali jedno je sigurno, on kao jedinka ne može daleko stići, s toga težnjom ka osobnom usavršavanju, ostvarenju kvalitetnih i zdravih odnosa unutar organizacije, na koncu zasigurno ostvarujemo pozitivan ishod.

## LITERATURA

- Day (1999). Professional Development and Reflective Practice: purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221-233.
- Dervišbegović, M. (1998). *Socijalna pedagogija sa andragogijom*. Sarajevo: Studentska štamparija Univerziteta.
- Domović, Ž., Anić, Š. i Klajić, N. (2001). Rječnik stranih reči: tuđice, posuđenice, izrazi, kratice i fraze. Beograd: Evro.
- Dunderović, V., Radovanović, I. i Levi, S. (2009). *Upravljanje razredom – Psihološko pedagoški aspekti upravljačke funkcije nastavnika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Garrett, P. M. (2003). *Remaking Social Work with Child and Families: A Critical Discussion on the 'Modernisation' of Social Care*. London: Routledge.
- Hawley, W. D., & Rollie, D. L. (2002). *The Keyes to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corin Press.
- Kinsler, K., & Gamble, M. (2001). *Reforming Schools*. London: Continuum.
- Kostović, S. (2006). Kompetencije nastavnika kao dimenzija profesionalnog razvoja nastavnika – pretpostavka pedagoškog menadžmenta. U O. Gajić (Ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji* (str. 33-41). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Lalić, N., Vilotijević, M. i Mandić, D. (2011). *Menadžment u obrazovanju*. Bijeljina: Pedagoški fakultet u Bijeljini.
- Pehar, L. (2007). *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*. Sarajevo: JP NIO Službeni list BiH.
- Pivac, J. (2000). *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Ratković, M. (2002). *Ljudski resursi*. Beograd: Univerzitet BK.
- Selimović, H. i Tomić, R. (2011). *Pedagogija I*. Travnik: Edukacijski fakultet.
- Staničić, S. (2006). *Upravljanje ljudskim potencijalima u školstvu*. Rijeka: Odgojne znanosti.
- Stevanović, M. (2000). *Direktor, pomoćnik i pedagog u školi*. Tuzla: R&S.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

## INFORMACIJE O AUTORU

### Marija Karačić

Sveučilište Hercegovina, Čitluk  
e-mail: marijakaracic@hotmail.com





## Ekološko obrazovanje kao potreba

Veljko Đukić, Biljana Đukić

**SAŽETAK:** S društvenog i pedagoško andragoškog stanovišta poseban interes zaslužuju pitanja usmjerenja ekološkog obrazovanja ka potrebama i problemima neposredne radne i životne sredine odnosno ka ostvarivanju bezbjednih i kvalitetnih uslova života i rada.

U tom smislu u radu je ukazano na značaj ekološkog obrazovanja u razvoju kvaliteta životne sredine, odnosno razvoju kvaliteta života savremenog čovjeka s posebnim osvrtom na ulogu naučnih radnika i državnih organa u unapređenju vaspitno obrazovne teorije i prakse u ovoj oblasti.

**Ključne riječi:** *ekološko obrazovanje, kvalitet života, prosvjetni radnici*

## Environmental Education as a Need

**ABSTRACT:** From the social and pedagogical – andragogical point of view, the questions of focusing environmental education on the problems and needs of the immediate working and living environment, i.e., on attaining safe and high-quality working and living conditions, deserve special attention.

In this respect, this paper suggests the importance of environmental education for raising the quality of our environment, as well as for the development of the contemporary man's quality of life, with a special reference to the role of scientists, researchers and administration in developing educational-pedagogical theory and practice in this field.

**Keywords:** *environmental education, the quality of environment, teachers*

### UVOD

Danas se ekološko vaspitanje i obrazovanje u svijetu i kod nas sve više shvata i podstiče kao elementarna svrsishodna aktivnost koja je usmjerena na formiranje i razvoj ekološke svijesti građana. Pri tome se ekološka svijest shvata kao prvi i osnovni uslov za uspješno ostvarivanje odgovarajućeg sistema zaštite i unapređenja životne sredine što je direktno povezano sa razvojem i unapređenjem kvaliteta životnih i radnih uslova i življenja uopšte.

S obzirom na vrijednosne sisteme i ciljeve savremenih industrijskih društava (fetišizaciju materijalnih potreba, potreba "da se ima, posjeduje"), posebno u uslovima ekološke krize, sasvim su opravdane i razumljive sumnje u dalju perspektivu kvaliteta života u tim društvima. Ako se tome doda sve prisutnije pitanje opastanka biološkog sistema, pa time i čovjeka, jasno je da dosadašnje pokazatelje društvenog napretka možemo ozbiljno staviti pod upitnik. Pri tome, učvršćuje se uvjerenje da značajan činilac društvenog blagostanja i ujedno njegov pokazatelj jeste upravo kvalitet životne sredine. Stvaranje blagostanja ljudi ne znači samo obezbjeđenje dovoljne količine materijalnih dobara, već i ostvarenje takvih životnih uslova koji će čovjeka učiniti zadovoljnim i srećnim (Đukić, 2009, str. 3).

Sve to upućuje na zaključak da se čovjek i kvalitet njegovog života ne mogu posmatrati van problema

životne sredine i obrnuto. Otuda i ekološko obrazovanje kao neophodan uslov ostvarivanja kvaliteta životne sredine predstavlja i značajan faktor ostvarivanja i razvoja kvaliteta života savremenog čovjeka. Shvatanja i razmišljanja da se sposobnost čovjeka ogleda u tome da u borbi sa prirodom u što većoj mjeri koristi njena bogatstva, zadržala su se do današnjih dana i u nastavnim programima, metodama i sadržajima rada nastavnih oblasti na svim nivoima školovanja.

### EKOLOŠKO OBRAZOVANJE ZA ZAŠTITU ŽIVOTNE SREDINE

Sve više se osjeća potreba za većim angažovanjem škole u procesu vaspitanja i obrazovanja s obzirom na zaštitu i unapređenje životne sredine. Povećano interesovanje svih društvenih struktura za problem zaštite i unapređenje životne sredine, jedan je od značajnih elemenata koji može doprinjeti bržem osposobljavanju škola za uspješno djelovanje u ovoj oblasti. Cjelokupan sistem obrazovanja, i svaka škola posebno, dobijaju značajnu ulogu, ukoliko se bude sistematski radilo na zaštiti i unapređenju kvaliteta životne sredine. Uspjeh se može očekivat samo uz podizanje nivoa znanja novih generacija, razvijanjem svijesti o odnosu prema životnoj sredini, kao sastavnom dijelu njihove funkcije u upravljanju cjelokupnom životnom sredinom, kako bi životna

sredina bila unapređena i obezbjediti normalne životne i radne uslove (Đukić, 2013a).

Neophodno je da se osjećaj brige i odgovornosti prema životnoj sredini razvija još u detinjstvu, tokom školovanja, kao i poslije završenog stručnog obrazovanja. U svim fazama razvoja ekološke misli i ekološke kulture, važnu ulogu imaju obrazovne institucije, porodica, javnost, medije i dobra zakonska regulativa.

Pred škole se postavlja zadatak da naučno-tehnička znanja transformišu u praktičnu akciju na zaštiti i unapređenju životne sredine. Prema tome, prioritetni zadaci bi bili:

- širenje znanja o životnoj sredini na svim nivoima obrazovanja,
- osposobljavanje kadrova iz oblasti zaštite i unapređenja životne sredine,
- učešće javnosti u djelatnostima koje imaju za cilj zaštitu životne sredine,

Veoma malo se raspravlja o tome šta u stvari predstavlja ekološko obrazovanje. Ekološko obrazovanje u užem smislu možemo definisati kao stručno osposobljavanje, usavršavanje i obuka profesionalaca, u oblasti ekologije i srodnih nauka i naučnih disciplina. Kada se sagleda ekološko obrazovanje u širem smislu možemo zaključiti da je to sinonim za obrazovanje u oblasti zaštite životne sredine. Smatra se da je ekološko obrazovanje nedovoljno inovativno i da preusmjerava obične ekološke informacije ka ciljnoj grupi, odnosno samo upoznaje različita stanovišta eko problematike. Sa druge strane zna se da je metodika nastave i učenja ekološkog obrazovanja različita od tradicionalnog, jer je nauka o životnoj sredini multi i interdisciplinarna forma koja se razvija i mijenja u funkciji vremena. Ovakva vrsta obrazovanja ostvaruje se manje ili više uspješno programskim organizovanjem u sklopu cjelokupnog obrazovanog sistema školstva.

Upravo takav pristup ukazuje da se obrazovanje djece, studenata i stručnjaka iz oblasti zaštite životne sredine, koje podrazumjeva osposobljavanje, usavršavanje, obuku, kao i širenje i utemeljenje ekološke svijesti i načina života, može definisati kao obrazovanje u oblasti zaštite životne sredine tokom čitavog života čovjeka, poznatog kao i L3 (Long Life Learning).

Škola kao osnovni faktor obrazovanja i vaspitanja istovremeno je i ključni činilac u razvoju ekološke svijesti i ekološke kulture kod djece. Zato je veoma važno da se izvrši reorganizacija školskog sistema, i da se primjene iskustva razvijenih zemalja i zemalja koje su prošle period tranzicije (Đukić, 2013b).

## **OSOBNOSTI EKOLOŠKIH OBRAZOVNIH POTREBA**

Mada, u teorijskom pogledu, postoje brojni nazivi i definicije pojedinih pojmova i procesa u ovoj oblasti (ekološko obrazovanje, ekološka edukacija, obrazovanje i vaspitanje za zaštitu životne sredine) postoji opšta saglasnost o osnovnoj pedagoškoj ulozi i zadacima ovih aktivnosti usmjerenih na formiranje i razvoj ekološke svijesti, kulture, ekološkog mišljenja, ponašanja, ekološkog morala. Postoji i opšta saglasnost zasnovana na poznatoj pedagoškoj

psihološkoj i socijalnoj zakonomjernosti da razvoj ekološke svijesti, pa time i ova vrsta vaspitno obrazovne aktivnosti treba da počne od malih nogu, u okviru porodičnog i predškolskog vaspitanja, a zatim da se nastavi u okviru svih faza i oblika školskog i vanškolskog obrazovanja.

Takvi zahtjevi i potrebe proizilaze iz same suštine i osobnosti ekoloških obrazovnih potreba. Ako potreba određuje nuždu čovjeka koja traži svoje zadovoljenje, ekološke obrazovne potrebe možemo posmatrati kao nuždu čovjeka za razvijanjem saznanja, poznavanjem prirode i društva, veza i odnosa u životnoj sredini s ciljem izbjegavanja neprijatnih i stvaranja kvalitetnih uslova života.

Ekološke obrazovne potrebe proizilaze iz prirodne čovjekove potrebe za zaštitom i očuvanjem zdravlja, psihičkog i fizičkog integriteta, ostvarivanjem sigurnosti i bezbjednosti u životnoj sredini, obezbjeđivanjem uslova svog opstanka. Iako ove potrebe po svojoj prirodi nisu obrazovne, težnjom za njihovim zadovoljavanjem, odnosno njihovim unošenjem u obrazovnu sferu poprimaju obrazovnu prirodu. Međutim, ekološke obrazovne potrebe ne možemo posmatrati samo u funkciji osiguravanja zdravih i kvalitetnih uslova egzistencije, već i u pružanju mogućnosti čovjeku da se stvaralački ispolji kao prirodno i društveno biće i postane zaista sretan čovjek. Njihova osobnost ogleda se u smislu razvoja i ostvarenju čovjekove ličnosti. Integrativne su jer podrazumjevaju ne samo saznanja, već i kulturne, estetske, socijalne i sve one potrebe koje po svojoj prirodi nisu obrazovne već to postaju činom zadovoljavanja. Primjera radi: u okviru potreba za zdravom hranom, čistom vodom ili zaštitom zdravlja, čovjek ima potrebu da sazna (saznajna potreba) kako da hrana bude što zdravija, voda čistija, na koji način može da zaštiti zdravlje i dr. (Cifrić, 1998, str. 59).

Za korijenima ekoloških obrazovnih potreba možemo tragati i među drugim vrstama ljudskih potreba koje čovjek može zadovoljiti ekološkim obrazovanjem (potrebe koje se vežu za porodični život, zaštitu na radu, potrebe za političkom aktivnošću, religijske aktivnosti, i dr.). Mnogi teolozi ističu neophodnost ekološkog obrazovanja radi ostvarivanja ekoteološkog modela jedinstva prirode, ljudi i vjere.

Raznolikosti ljudskih potreba koje leže u osnovi ekoloških obrazovnih potreba pokazuje prisutnost različitih interesa i vrijednosnih orijentacija u ovoj oblasti i ni u kom slučaju neutralnu poziciju. Pri tome su razmišljanja o ovim potrebama neodvojiva od razmišljanja o društvenim potrebama, zahtjevima društva, njegovim vrijednostima i vrijednosnim orijentacijama.

Kroz analizu i razmatranje brojnih aspekata namjera nam je bila da istaknemo samo one suštinske koje ukazuju na ulogu i značaj ekološkog obrazovanja u ostvarenju kako onih egzistencijalnih ljudskih potreba za zdravom i kvalitetnom životnom sredinom, tako i brojnih drugih uslova i potreba (kulturnih, socijalnih, estetskih ...) koje, međusobno se uslovljavajući i prožimajući, upravo i doprinose razvoju kvaliteta života pa i razvoju čovjeka kao osnovne vrijednosti svakog humanog društva (Đukić i Jakupović, 2016, str. 139).

Bitan elemenat za shvatanje praktičnih mjera na zaštiti i unapređenju životne sredine jeste tumačenje

antropogenih djelovanja i dalekosežnosti nekontrolisanog poduhvata u nekim sredinama, što bi moglo dovesti do katastrofalnih posljedica i po samog čovjeka. Treba istaći nastojanje da učenike vaspitamo i obrazujemo kako bi mogli pravilno sagledati osnovne i bitne elemente u odnosima čovjek-životna sredina. Treba imati u vidu i one elemente prirodne sredine i biosfere u cjelini, kao što su energetske resursi, tako da učenik shvati potrebu da se životna sredina racionalno iskoristi, zaštiti i unapredi, s obzirom na mogućnosti iskorištenja i drugih izvora energije.

### **ULOGA NAUČNIH RADNIKA I DRŽAVNIH INSTITUCIJA U ZADOVOLJENJU EKOLOŠKIH OBRAZOVNIH POTREBA**

Analizom pedagoško andragoške dokumentacije iz ove oblasti može se zaključiti da je nedovoljno pažnje posvećeno ekološkim obrazovnim potrebama. Kada to kažemo imamo u vidu činjenicu da je danas najuticajniji i najodgovorniji dio našeg društva nedovoljno obrazovan u pogledu zaštite životne sredine. To je razumljivo ako se ima u vidu da su se postojeći obrazovni sistem i društvo u cjelini ignorantski odnosili prema problemima u životnoj sredini. Prema tome, ekološka „nepismenost“ velikog dijela stanovništva, nedovoljna obrazovanost pojedinih kategorija (stručnih lica, rukovodilaca, poljoprivrednika...) nedovoljna „edukacija edukatora“, neadekvatna zastupljenost sadržaja za zaštitu životne sredine u školskim obrazovnim oblicima, nedovoljna zastupljenost TV i drugih sredstava javnog informisanja u ekološkim oblicima obrazovanju, nerazvijenost oblika učenja na daljinu, ograničena upotreba komunikacijskih i drugih savremenih obrazovnih tehnologija i dr., samo su neki od razloga koji nam daju za pravo da konstatujemo kako je ekološko obrazovanje na početku 21. vijeka neophodno uskladiti sa novom filozofijom življenja. Ne dogodi li se to razvoju ekološkog obrazovanja može biti doveden u pitanje. Tim prije što ne postoji sveobuhvatan koncept razvoja ekološkog obrazovanja u narednim godinama. Umjesto toga postoje partikularna viđenja mogućeg razvoja (Jakupović i Đukić, 2016).

Situacija bi bila bitno drugačija da je veći broj naučnih istraživanja vaspitno obrazovne problematike u ovoj oblasti, malo se analizira uloga i značaj prirode. Teoretičari obrazovanja i škole koji se bave opštim i formalističkim pojmom obrazovanja nisu pripremljeni za holistički pristup problemu, bez koga su suženi okviri nauke. S obzirom da samo naučno fundirani stavovi imaju priliku da budu prihvaćeni od strane svih zainteresovanih činilaca i time budu realizovani u praksi, neophodno je veće angažovanje naučnih radnika u istraživanju ove problematike. Takva istraživanja bi dala doprinos naučnom i stručnom planiranju zadovoljavanja ekoloških obrazovnih potreba, usmjeravanju obrazovnih aktivnosti ka potrebama i zahtjevima neposredne radne i životne sredine, efikasnijem programiranju sadržaja ekološkog obrazovanja na različitim nivoima i u različitim vremenskim okvirima. Značajan je doprinos koordinaciji i saradnji, planiranju i usklađivanju ekoloških obrazovnih aktivnosti među različitim činiocima društva, prevazilaženju dualizama u obrazovanju mladih i odraslih, uspostavljanju ravnoteže u zadovoljavanju ekoloških obrazovnih potreba u

pojednim sredinama i pojedinih kategorija stanovništva.

Neosporna je uloga naučnih radnika u unapređenju ekološke vaspitno obrazovne teorije i prakse ali je izvjesno da bez saradnje i podrške nadležnih državnih institucija rezultati mogu izostati.

Potrebne i željene promjene u odnosu prema životnoj sredini, moguće je izvršiti samo sveobuhvatnim pristupom, organizovano i sistematski. To podrazumjeva koordinaciju i saradnju svih državnih organa, posebno nadležnih ministarstava (Ministarstva prosvjete i kulture, Ministarstva nadležnog za životnu sredinu, Ministarstva nauke i tehnologije, i dr.) i njihovu pomoć i podršku (materijalnu, finansijsku i dr.) svim društvenim činiocima u borbi za zdrave i kvalitetne uslove života. Zbog toga se nauka, državni organi, stručne institucije i svi drugi društveni činioci javljaju kao značajan komplementaran faktor zaštite i unapređenja životne sredine i podizanja kvaliteta života uopšte.

### **EKOLOŠKO OBRAZOVANJE KAO INSTRUMENT KA EVROPSKIM INTEGRACIJAMA**

Problemima zaštite životne sredine bave se sve više i razne međunarodne organizacije i institucije koje na različite načine pokušavaju da riješe ekološke probleme. Ti načini se ogledaju u organizaciji raznih skupova i preduzimanju različitih akcija. Dokumenta koja su produkti tih aktivnosti eksplicitno inteziviraju obrazovanje za zaštitu životne sredine. Najznačajni doprinos u tom pogledu pružaju Organizacije ujedinjenih nacija UNESCO i UNEP. Ove organizacije su pored organizovanja niza međunarodnih skupova posvećenih problemima obrazovanja za zaštitu životne sredine, preduzele i niz konkretnih mjera direktnim uključivanjem zemalja članica u pripremi i realizaciji programa razvoja obrazovanja u ovoj oblasti, odnosno ostvarivanju međunarodne saradnje kao bitnog preduslova uspješne realizacije ovih međunarodnih aktivnosti.

Za razvoja teorije i prakse obrazovanja za zaštitu životne posebnu zaslugu ima **Prva konferencija Ujedinjenih nacija o čovjekovoj sredini koja je održana u Stokholmu 1972. godine**. Na ovoj konferenciji prvi je put istaknut problem stanje životne sredine u globalnim razmjerama. Takođe je zahtevano konstituisanje internacionalnog i interdisciplinarnog programa ekološkog obrazovanja, s posebnom pažnjom na obrazovanje mladih generacija, ali i na obrazovanju odraslih. U Deklaraciji ove konferencije ističe se da je primaran zadatak ljudske zajednice "obrazovanje za životnu sredinu", izraženo je nastojanje da znanja o životnoj sredini postanu dio opšteg obrazovanja i preporučeno je da se "stvari međunarodni obrazovni program za interdisciplinarnu školsku i vanškolsku nastavu o pitanjima čovekove okoline za sve stepene obrazovanja, namjenjen svima, mladima i odraslima, da bi ih se poučilo kako će jednostavnim, njima dostupnim sredstvima pomoći opšoj stvari raspolaganja i očuvanja svoje okoline". Na preporuku konferencije 1975. godine UNECO i UNEP objavljuju prvi „Međunarodni program obrazovanja o životnoj sredini“(IEEP). Nakon toga 60-ak zemalja, u svoje školske programe, uvelo je sadržaj koji se odnosi na zaštitu životne sredine.

Od mnogih konferencija i radnih sastanaka najveći zanačaj za obrazovanju ali i za životnu sredinu uopšte, dala je **Druga konferencija Ujedinjenih nacija o životnoj sredini održana u Rio de Žaneiru od 3-14 juna 1992. god.** U Poglavlju 36, Agende 21 ili Programa mijera i aktivnosti za naredni vijek koji je usvojen na Konferenciji u Rio de Žaneiru posebno su razmatrana pitanja i zadaci obrazovanja za zaštitu životne sredine u funkciji ostvarivanja održivog razvoja. Prvi dio ovog Poglavlja pod nazivom "Unapređivanje obrazovanja, obuke i društvene svijesti" ukazuje na potrebu pripreme nacionalnih strategija usklađivanja vaspitno-obrazovnog procesa na svim nivoima sa principima usklađenog razvoja i nove filozofije življenja; ističe se uloga država, kompetentata u oblasti obrazovanja i odgovarajućih autoriteta u podsticanju i usavršavanju vaspitno-obrazovnih aktivnosti za zaštitu životne sredine; naglašava potreba univerzitetskog obrazovanja, neformalnog obrazovanja, obrazovanja odraslih, posebno obrazovanja ženskog stanovništva itd. (Pavić-Rogošić, 2010, str. 5).

U drugom dijelu Poglavlja 36, Agende 21 koji je posvećen razvijanju javne svijesti o problemima u životnoj sredini i potrebi usklađenog razvoja predviđene aktivnosti se odnose na:

- A. **Preorijentacija obrazovanja** u pravcu održivog razvoja - zadovoljavajuća svijest o životnoj sredini i integrisanje koncepta održivog razvoja i demografije u sve obrazovne procese.
- B. **Jačanje javne svijesti** – suštinski dio svih obrazovnih programa za unapređenje sistema vrijednosti, ponašanja i djelovanja u cilju održivog razvoja angažovanjem vladinih i nevladinih organizacija, mas-medija, privrede, turizma, urbanih i seoskih sredina, mobilisanjem djece, mladih žena, muškaraca i porodica.
- C. **Unapređenje usavršavanja:**
  - Unaprijediti programe stručnog obrazovanja o životnoj sredini i razvoju sa jednakim mogućnostima za sve,
  - Promovisati fleksibilnu i adaptibilnu radnu snagu svih uzrasta, koja je sposobna da rješava problem životne sredine,
  - Jačati nacionalne kapacitete u oblasti nauke, obrazovanja i usavršavanja za zaštitu životne sredine,
  - Omogućiti da sve ideje i razmatranja o životnoj sredini budu integrisani u sve nivoe upravljanja: tržište, proizvodnja, finansije.

## MOGUĆNOSTI DJELOVANJA VASPITNO OBRAZOVNIH INSTITUCIJA

Osnovni cilj vaspitanja i obrazovanja u oblasti zaštite i unapređenja životne sredine jest – da doprinese formiranju svestrane ličnosti sa kulturnim odnosom prema životnoj sredini, njenom iskorištavanju, zaštiti i stalnom unapređenju. Ovaj cilj škola treba da realizuje u svom ukupnom djelovanju: u nastavi, u radu s odjeljskom zajednicom, kroz proizvodni i društveno korisni rad, putem slobodnih aktivnosti, javne i kulturne djelatnosti i drugih oblika vaspitno obrazovnog rada.

Redovna nastava, kao osnovni oblik vaspitno obrazovnog rada, može da realizuje sadržaje zaštite i

unapređenja životne sredine u svim vaspitno obrazovnim oblastima – nastavnim predmetima, a posebno u onima koji neposredno izučavaju životnu sredinu (poznavanje prirode, fizika, hemija, biologija, geografija). Isto tako, moguće je ugraditi sadržaje iz ove oblasti i u druge predmete, kako bi učenici dobili jedinstven pogled na ovu problematiku.

Proizvodni društveno koristan rad učenika pruža izvanredne mogućnosti da se učenici neposredno angažuju u poboljšanju i stvaranju boljih uslova života i rada u školi, kao i u životnoj sredini mjesta boravka. U program proizvodnog i društveno korisnog rada treba uključiti sakupljanje sekundarnih sirovina, uređenje deponija, zaštitu i uređenje vodnih objekata, zaštitu vazduha od zagađivanja, zaštitu voda, pošumljavanje, zaštitu rijetkih biljnih i životinjskih vrsta, održavanje značajnih prirodnih objekata i dr.

Slobodne aktivnosti učenika, organizovane u obliku raznih sekcija prema vaspitnoobrazovnim oblastima, imaju u svom programu i sadržaje iz oblasti zaštite i unapređenja životne sredine mjesta boravka. Ovi sadržaji uključuju: praćenje stanja životne sredine u mjestu življenja kroz procjenjivanje stepena zagađenosti vode, vazduha, zemljišta, hrane i dr., preduzimanje mjera i izvođenje akcija za zaštitu i unapređenje životne sredine, uspostavljanje saradnje sa institucijama koje se bave navedenom problematikom i dr. Ova aktivnost se može organizovati interdisciplinarno u dvije ili više različitih sekcija (sekcija fizičara, hemičara, biologa, geografa)

Javna i kulturna djelatnost škole je veoma pogodna aktivnost, u kojoj škola, u saradnji sa društvenim organizacijama i drugim institucijama učestvuje u realizaciji programa zaštite i unapređenja životne sredine; u organizovanju predavanja, izložbi, društveno korisnog rada i drugim manifestacijama. U ovim aktivnostima učestvuju sve učeničke organizacije u školi kao što su: klubovi mladih tehničara, izviđači, ferijalci, gorani, planinari i dr.

Ostali oblici djelovanja škole bili bi: ekskurzija, logorovanje, ljetovanje, zimovanje i dr. Ovo je značajno jer u ovim aktivnostima često dolazi do degradacije životne sredine: sječa drveća, razna oštećenja biljaka, bacanje otpada, zagađenja vode, izazivanje požara i dr.

Do sada su osnovne škole bile više angažovane na ovoj problematici u odnosu na srednje škole. U novim programima srednjih škola dato je više mjesta zaštiti i unapređenju životne sredine, a time je i znatno poboljšano angažovanje ovih škola u formiranju odgovornosti mladih ljudi prema životnoj sredini. Posebno treba istaći uvođenje zanimanja Ekološkog tehničara u sistemu srednjeg obrazovanja.

Navedenim aktivnostima nisu iscrpljene sve mogućnosti škola u problematici zaštite i unapređenja životne sredine. Svakim danom stvaraju se nove ideje i rješenja koje treba sveobuhvatno razmotriti a zatim implementirati u nastavne planove i programe svih vidova obrazovanja počev od vrtića, osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja. Zato je potrebno uložiti dodatne napore jer su oni opravdani i imaju značaj u našim nastojanjima da životnu i radnu sredinu zaštitimo i unapredimo.

**ZAKLJUČAK**

S obzirom da kvalitet životne sredine određuje i kvalitet života, u uslovima ugrožene životne sredine, nesumnjiva je uloga i značaj ekološkog obrazovanja u ostvarenju zdravih i kvalitetnih uslova života i rada. Može se reći da sama priroda, karakteristike i osobnosti ekoloških obrazovnih potreba ukazuju na značaj njihovog zadovoljavanja u podizanju nivoa kvaliteta života u uslovima globalizacije.

Imajući u vidu da postojeća ekološko vaspitno obrazovna praksa nije primjerena savremenim potrebama i zahtjevima nameće se potreba intenziviranja naučnih istraživanja i podrške državnih organa u unapređenju rada u ovoj oblasti.

Budućnost zaštite i unapređenja životne sredine je u rukama više „aktera“, zapravo se radi o „pluralizmu aktera“. Međutim, bilo da se radi o naučnim radnicima koji, rukovođeni naučnim saznanjima, treba da upozoravaju javnost; o sredstvima javnog informisanja koja imaju ulogu da proizvode i prezentiraju objektivne i istinite informacije o ekološkim katastrofama, zagađivačima i sl.; o obrazovnom sistemu koji treba da razvija ekološku svijest i znanja; o akterima u institucionalnom sistemu zaštite koji treba da sprovede postojeću zakonsku regulativu u ovoj oblasti; nadležnim ministarstvima i drugim državnim organima koji moraju pružiti podršku i pomoć svim akterima borbe za zdravu životnu sredinu, suština je u koordinaciji, zajedničkom i sveobuhvatnom djelovanju svih društvenih činilaca u smjeru zaustavljanja pada kvaliteta životne sredine.

Zbog nedovoljnog ekološkog obrazovanja u praksi se nailazi na teškoće i nerazumijevanje. Zato se smatra da ekološko obrazovanje i formiranje ekološkog načina razmišljanja treba početi provoditi prije redovnog školovanja, u svim stepenima školskog sistema, uvažavajući adekvatan pristup ekološkoj problematici prema uzrastu učenika. To treba realizovati u nastavi svih predmeta, posebno u prirodnim naukama.

**LITERATURA**

- Cifrić, I. (1998). Ekološki izazovi obrazovnom curriculumu. *Društvena istraživanja*, 5(1), 59-74.
- Đukić, V. (2009). Osnove zaštite životne sredine. Banja Luka: Panevropski univerzitet Apeiron.
- Đukić, V. (2013a). Ekološko obrazovanje za održivo korišćenje prirodnih resursa i očuvanje ljudskog zdravlja, I Regionalna konferencija "Životna sredina i menadžment-ECOMAN I", Fakultet za menadžment Sremski Karlovci, 1, 55-59.
- Đukić, V. (2013b). Ekološka odgovornost prema budućim generacijama. U Đ. Jovanović (ur.), Naučni skup Životna sredina i menadžment ECOMEN I (str. 125-129). Sremski Karlovci: FaM - Fakultet za menadžment.
- Đukić, V., & Jakupović, E. (2016). Education in function of sustainable development. *Knowledge*, 13(3), 139-145.
- Jakupović, E., & Đukić, V. (2016). Education for environment protection as global problem. *Knowledge*, 13(3), 251-255.
- Pavić-Rogošić, L. (2010). *Održivi razvoj*. Zagreb: Odraz.

**INFORMACIJE O AUTORIMA****Veljko Đukić**

Panevropski univerzitet APEIRON  
Pere Krece 13, 78000 Banja luka  
e-mail: vljkuki@gmail.com

**Biljana Đukić**

Osnovna škola "Danilo Borković"  
Milana Tepića 19, Bosanska Gradiška  
e-mail: biljanau@gmail.com



## Visoko obrazovanje i tržište rada u BiH

Nusreta Đonlagić, Mirsad Đonlagić

**SAŽETAK:** Institucije visokog obrazovanja u BiH su danas suočene sa brojnim izazovima u realizaciji svoje temeljne misije, a to je educiranje kvalitetnih i stručnih završenih studenata u svim naučnim oblastima. Nepostojanje strategije razvoja visokog obrazovanja na državnom nivou, kao i disperzija ingerencija za razvoj visokog obrazovanja na kantonalnim nivoima u Federaciji BiH, te nepostojanje strateških opredjeljenja niti na ovim nivoima, predstavlja legalni okvir u kojem djeluju institucije visokog obrazovanja u BiH. Istovremeno, nisu definirana ni strateška opredjeljenja ni pravci ekonomskog razvoja niti su usklađeni sa realizacijom studijskih programa na univerzitetima u BiH. Potrebe tržišta rada se definiraju na osnovu trenutnog broja nezaposlenih na berzi rada, ne ulazeći u detaljniju elaboraciju da li su to studenti javnih ili privatnih univerziteta i bez bilo kakve stručne prognoze kretanja potrebnih stručnih profila za određeni period koji bi obuhvatio bar dužinu jednog ciklusa edukacije. Na osnovu takvih ad hoc pokazatelja definira se upisna politika na javnim univerzitetima, a istovremeno osnivači javnih univerziteta, a to su lokalne vlade, daju saglasnosti za otvaranje privatnih visokoobrazovnih institucija koje najčešće educiraju već postojeće studijske programe, najčešće u oblasti društvenih i humanističkih nauka, za kojima na berzi rada nema adekvatne potražnje, što za posljedicu ima povećanje stope nezaposlenosti usljed akumuliranja broja nezaposlenih diplomanata, ali i smanjenje upisnih kvota (samo) na javnim univerzitetima. Imajući u vidu značaj visokog obrazovanja kao generatora društvenog razvoja ali i specifičnosti njegovog razvoja u BiH, u radu je dat pregled reformskih ciljeva za povećanje zapošljivosti u EU, ali i u BiH, kao i trendovi promjena na tržištu rada i nekompatibilnosti studijskih programa u BiH. Na primjeru Tuzlanskog kantona dat je pregled odabranih pokazatelja (kretanje stope nezaposlenosti i obrazovne strukture, demografskih pokazatelja i ostalih pokazatelja) kao indikatora upisne politike.

**Ključne riječi:** *visoko obrazovanje, tržište rada, upisna politika*

## Higher Education and Labour Market in B&H

**ABSTRACT:** Institutions of higher education in BiH today are faced with many challenges in the implementation of its core mission, which is the education of quality and professional graduates in all fields of science. Lack of strategy for the development of higher education at the state level, as well as dispersion of responsibilities for the development of higher education at the cantonal level in the Federation of Bosnia and Herzegovina, and not existence of strategic decisions even at these levels, presents the legal framework within which higher education institutions operate in BiH. At the same time, strategic commitments or directions of economic development are not defined and aligned with the realization of study programs at universities in BiH. The labour market needs are defined based on the current number of unemployed in the labour market, without going into more detailed analysis whether they are students of public or private universities and without any expert forecasts of movement of necessary professional profiles for a certain period which would include at least the length of one cycle of education. On the basis of such ad hoc indicators, admissions policy at public universities is defined, while the founders of public universities, namely local governments, give consent for the opening of new private higher education institutions that usually educate existing study programs, mostly in the field of social sciences and humanities, for which on the labour market does not have adequate demand, which results in an increase of unemployment rate due to the accumulation of the number of unemployed graduates, and at the same time governments propose the reduction of the enrollment quotas (only) at public universities. Given the importance of higher education as a generator of social development, the paper gives an overview of the reform aims defined to increase employability in the EU, but also in Bosnia and Herzegovina, as well as the trends of changes in the labour market and incompatibility of study programs in Bosnia and Herzegovina. The example of the Tuzla Canton provides an overview of some selected indicators (movement in the unemployment rate and the educational structure, demographic indicators) of enrollment policy.

**Keywords:** *higher education, labor market, enrollment policy*

### UVOD

Društveni kontekst u kojem djeluju institucije visokog obrazovanja u BiH je kompleksan i

organizaciono i po pitanju disperzije ingerencija na različitim nivoima vlasti. Nepostojanje strategije razvoja visokog obrazovanja na državnom nivou, pa ni u pojedinim kantonima, koordinacijska uloga federalnog

nivoa vlasti, entitetske ingerencije za visoko obrazovanje u Republici Srpskoj i Brčko Distriktu, dovoljno govori o kompleksnosti harmonizacije visokoobrazovnih procesa u BiH.

Od visokog obrazovanja se očekuje da educiranjem kvalitetnog stručnog kadra doprinese razvoju privrede, inovativnosti, poduzetništva i sveukupnog društvenog razvoja. I upravo korelacija visoko obrazovanje privreda društvo predstavlja međusobno povezane i zavisne segmente sa definiranim inputima i output ima ponude i potražnje.

U dobro organiziranim društvima strategije ekonomskog razvoja su direktno povezane sa strategijama svih nivoa obrazovanja, pa i visokog obrazovanja, a društveni benefit se ogleda u izbalansiranoj „ponudi“ završenih studenata iz visokoobrazovnih institucija i „potražnji“ educirane radne snage na tržištu rada, odnosno kod privrednih i društvenih subjekata. Da bi se proširila baza znanja i potstakao napredak, od sve većeg broja evropskih građana se traži diploma visokog obrazovanja. Strategija EU 2020, sa ciljem od 40% diplomiranih do 2020. godine, kao i Plan modernizacije visokog obrazovanja, usmjereni su na povećanje broja studenata (European Commission [EC], 2016).

Zapošljavanje ima glavnu ulogu u strategiji reforme visokog obrazovanja, koju je definirala Evropska Komisija (EC, 2011) kao i u strateškim dokumentima (EC, EACEA i Eurydice, 2014) i Obrazovanje i podučavanje 2020 (EC, 2016). Vijeće Evrope je usvojilo „benčmark“ po kom do 2020 g. procenat završenih diplomaca (20-34 god) treba biti najmanje 82%.

U Bolonjskom procesu se pod terminom „zapošljivost“ podrazumijeva „sposobnost diplomanata da dobiju adekvatno prvo zaposlenje, ili da se samozaposli, da zadrži zaposlenje i da bude sposoban da se snađe na tržištu rada (European Higher Education Area [EHEA], 2015). Nažalost, kod nas ne postoji kontinuirano praćenje niti ozbiljnije studije odnosa visokog obrazovanja i tržišta rada, kao ni strateški pravci razvoja visokog obrazovanja usklađeni sa projekcijom razvoja pojedinih privrednih sektora, tako da se upisne kvote univerzitetima uglavnom baziraju na ad hoc procjenama kretanja na tržištu rada.

U posljednjih deset godina sektor visokog obrazovanja u BiH doživljava ekspanziju, posebno privatnih visokoškolskih ustanova, tako da danas djeluje 47 visokoškolskih institucija, od čega je 10 javnih i 37 privatnih, a studentima se nudi više od 1600 studijskih programa (Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta Bosne i Hercegovina [HEA], 2015). Broj završenih diplomanata je znatno veći od broja raspoloživih radnih mjesta, tako da kontinuirano raste broj nezaposlenih sa visokoškolskim diplomama.

Postoji neusklađenost između ponude i potražnje na tržištu rada, što je rezultat neadekvatne koordinacije ekonomskog planiranja i obrazovnog sistema, nedostatka koordinacije između poslodavaca i obrazovnih institucija, kao i nemogućnosti službi za zapošljavanje da usklade potrebe poslodavaca i onih koji traže posao, kao i da pruže profesionalnu orijentaciju i savjetodavne usluge (Halilbašić, Domljan, Oruč, & Balavac, 2015).

## **ANALIZA BROJA STUDENATA I NEZAPOSLENOSTI ZAVRŠENIH DIPLOMANATA**

Upravljanje razvojem visokog obrazovanja zahtijeva analiziranje osnovnih indikatora vezanih za obrazovanje (broj upisanih učenika u osnovne i srednje škole, struktura upisanih po vrstama škola, i sl.), uvažavanje demografskih trendova (stope nataliteta, migracija stanovništva, prosječna primanja itd.), trendove na tržištu rada (prvenstveno predviđanje potreba poslodavaca za određenim zanimanjima u narednim godinama itd.), donesene strategije razvoja regija sa prioritarnim sektorima u koje će se investirati, uvažavanje trendova u visokom obrazovanju i nauci i druge indikatore.

U školskoj 2015/16. g. na prvi ciklus studija visokog obrazovanja, uključujući i integrisane studije, u zimski semestar je upisano 105.299 studenata, od toga je 94.090 studenata upisano na sve godine studija, a 11.209 su absolventi (Agencija za statistiku BiH [BHAS], 2016a). U 2015. godini je diplomiralo/završilo akademske ili strukovne studije 15.974 studenata, što je za 5,6% manje u odnosu na školsku 2014. godinu. Prema službeno objavljenoj statistici Agencije za statistiku BiH za 2016. godinu, evidentan je trend pada broja diplomiranih studenata u BiH.

Pored toga, i broj studenata koji se upisuju na univerzitete je u kontinuiranom padu, a uvažavajući i negativne stope prirodnog priraštaja te migraciju stanovništva taj broj će i dalje padati, što će se odraziti i na Tuzlanski kanton posebno. Prema statističkim podacima, u BiH je ukupno rođeno 8.380 djece manje u 2015. godini (BHAS, 2016a). Prema podacima Federalnog zavoda za statistiku evidentan je i pad broja odjeljenja u srednjim školama na području FBiH unazad 5 godina, te se očekuje nastavak tog trenda (Federalni zavod za statistiku FBiH [FZS], 2016). Fokusiramo li se samo na Tuzlanski kanton, analizirajući ukupan broj učenika po vrstama škola evidentno je da postoji interes za društvene nauke, kao i da je evidentan porast interesovanja za medicinske škole i za tehnička usmjerenja. Budući na negativna demografska kretanja i migracijske tokove, postoji opasnost da bi restriktivne upisne politike za visoko obrazovanje mogle rezultirati opasnim posljedicama i za privredu i za društvo u cjelini a posebno za sektor visokog obrazovanja (javne ustanove) čije su vlade kantona osnivači.

S druge strane, u javnosti je vrlo često prisutna teza o tome da na „birou“ ima previše kadra sa visokom stručnom spremom, što se posebno inputira javnim univerzitetima. U Tabeli 1. dat je pregled stope nezaposlenosti za BiH i FBiH po stepenu stečenog obrazovanja, gdje je evidentno da je najviše nezaposlenih zapravo sa srednjom stručnom spremom u BiH, a u FBiH sa osnovnim obrazovanjem. Uprkos tome, ipak je evidentan porast broja nezaposlenih sa visokom stručnom spremom, kao naprimjer u Tuzlanskom kantonu (Slika 1) (FZS, 2016).

U strukturi nezaposlenih u BiH 20,3 % su lica sa diplomama visokoobrazovnih institucija, a sa znatno većim procentom su nezaposleni sa nižim kvalifikacijama, što je trend i na federalnom nivou, ali i u Tuzlanskom kantonu (BHAS, 2016b). Ako se analizira trend unutar jedne godine, nakon okončanja

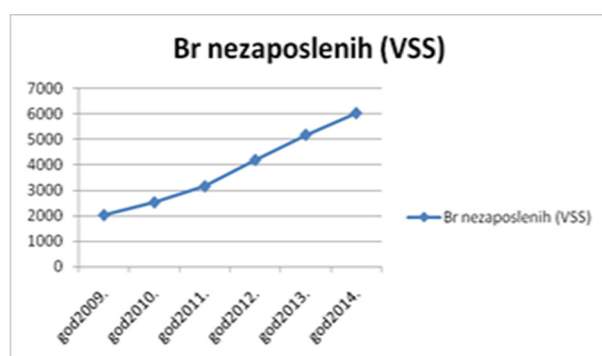


akademske godine dolazi do blagog povećanja broja nezaposlenih sa VSS, što je i normalno obzirom na to da se nakon okončanja studija prijave na „biro“, ali i da se taj broj u toku godine smanjuje, te da se okvirno dvije trećine diplomanata zaposli u toku godine što

znači da se ne zadrže na birou niti godinu dana (kratkoročna nezaposlenost), što potvrđuje generalnu tezu da se visokoobrazovan kadar kraće zadržava na tržištu rada i ima više potencijala za zapošljivost u odnosu na niže kvalifikacione strukture.

	Ukupno			Muški			Ženski		
	2014	2015	2016	2014	2015	2016	2014	2015	2016
Ukupno	27,5	27,7	25,4	25,2	25,8	22,5	31,2	30,7	30,0
Osnovna škola	30,2	27,3	25,6	27,9	27,0	24,1	33,1	27,8	27,5
Srednja škola	28,9	30,0	26,6	26,3	27,2	23,6	33,9	35,0	32,6
Viša, visoka škola, magisterij, doktorat	19,3	18,4	20,3	16,2	15,9	14,8	22,2	20,9	25,6

**Tabela 1.** Pregled stope nezaposlenosti po najvišoj završenoj školskoj spremi u Bosni i Hercegovini

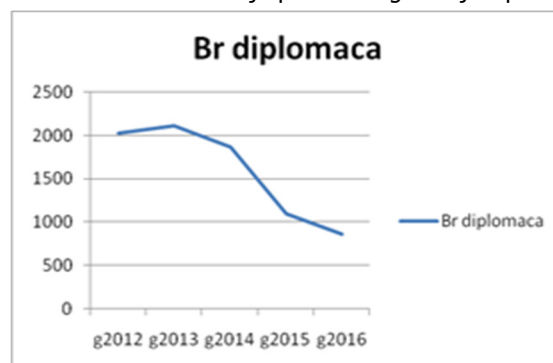


**Slika 1.** Trend porasta nezaposlenih sa VSS u TK za period 2009-2014g

Postoji međuzavisnost između nivoa obrazovanja i zaposlenosti: što je veći nivo obrazovanja veće su i šanse za pronaći zaposlenje. Značajne varijacije u stopama zaposlenosti među različitim obrazovnim grupama ukazuju na značaj obrazovanja i vještina kod pronalaska posla i pristupa tržištu rada (Halilbašić et al., 2015). U proteklih nekoliko godina je evidentan pad broja diplomanata, pa je od 2012. godine do prošle godine taj broj skoro tri puta manji (2012. godine - 2015 diplomanata, a 2016. godine - 861 diplomant), a ako se taj trend zadrži i naredne 4 godine i smanjenje bude približno istim tempom, mogu se donijeti zaključci i posljedice ovog negativnog trenda i na razvoj visokog obrazovanja i za razvoj društva u cjelini (BHAS, 2012). Ako se analizira broj upisanih studenata na univerzitetima u Federaciji BiH evidentno je stanje u kojem je najveći interes za fakultete društvenog i humanističkog usmjerenja, kao i fakulteti medicinskih i zdravstvenih nauka. Taj trend je prisutan unazad nekoliko godina, ali je evidentan i pad ukupnog broja prvi puta upisanih studenata u istom periodu, kao i veliki broj imatrikulanata (koji su studenti koji nisu uspjeli okončati studij godinu dana nakon odslužane zadnje godine studija), što predstavlja indikator uspješnosti studija (FZS, 2012).

Visokoobrazovni sistem produkuje znatno više diplomanata u odnosu na potrebe tržišta rada, što dovodi do povećanja stope nezaposlenosti diplomanata. Mnogi koji završe studije i diplomiraju suočeni su sa perspektivom nezaposlenosti, a i oni koji nađu zaposlenje, njihovi poslovi ne odgovaraju području studija ili nivou kvalifikacija. Procenat završavanja studija se kreće oko 48% a procenat

vertikalno podudarnih diplomanata od 47% i sa procentom zapošljivosti diplomanata od 50%, može se reći da je unutarnja efikasnost združenog sistema visokog obrazovanja i tržišta rada (HELM sistem) ekstremno niska, oko 11% (EC, 2016). Drugim riječima to znači, da na svakih sto studenata koji ulaze u sistem u jednoj godini, može se očekivati da će samo 11 eventualno završiti studij i pronaći odgovarajući posao.



**Slika 2.** Pregled smanjenja broja diplomaca u TK u periodu 2012- 2016 g.

Visokoobrazovne institucije daju previše diplomanata u odnosu na broj poslova koji se nude. Iako je procenat nezaposlenih diplomanata ispod prosjeka za radnu snagu, procenat nezaposlenih novih diplomanata, koji su dobili diplome nakon 2010. godine, smatra se da je 39%. Svake godine upiše se oko 35.000 studenata u prvi ciklus studija, na 18 akreditiranih i 29 neakreditiranih institucija visokog obrazovanja. U akademskoj godini 2013/2014, 42% studenata je upisalo humanističke, društvene nauke, biznis i pravo (tzv HSS predmeti), dok je 28% upisalo prirodne nauke, tehnologiju, inženjersvo i matematiku [tzv. STEM predmeti] (EC, 2016).

Pretpostavlja se da oko 16.000 do 18.000 studenata završe svoje studije svake godine. Godišnji omjer broja završenih prema broju upisanih studenata je relativno nizak i kreće se oko 48%. Moguće objašnjenje za ovo nalazi se u tradiciji većeg ponavljanja ispita i visokoj stopi napuštanja studija (engl. Drop out rate).

Previše studenata diplomira u uskom opsegu naučnih područja, kao što su društvene nauke, na šta otpada oko 28% svih završenih studenata od 2013/2014, ali pokazuju relativno veliku zapošljivost, to jest kraće se zadržavaju na tržištu rada. Ovo posebno dolazi do

izražaja sa otvaranjem privatnih visokoškolskih ustanova koje uglavnom nude studijske programe u oblasti humanističkih i društvenih nauka.

U 2015. godini je bilo zaposleno 145.000 diplomanata, što predstavlja 17% od svih zaposlenih. Ovo je znatno ispod procenta u EU od 33,3% zaposlenika sa diplomom visokog obrazovanja. Učešće stanovništva sa univerzitetskom diplomom je najveće u starosnoj grupi 25-34 godine što je rezultat povećanog upisa na univerzitate mladih ljudi u posljednjih nekoliko godina. Ovo je generalno dobar znak, ali bi trebao biti usklađen sa potrebama tržišta rada kako bi se izbjegao fenomen "preeducirane nezaposlenosti" (Domljan, 2013). Stopa nezaposlenih mladih ljudi od 15-24 godine starosti je bila izuzetno visoka od 62%, dok je ta stopa za EU u 2015.godini bila 20%, a u Grčkoj 49%. Procjenjuje se da je stopa nezaposlenosti diplomanata posljednje generacije 38,6%, što je znatno više od ukupne stope nezaposlenosti. U posljednjim godinama je porastao procenat zapošljavanja završenih studenata u sektorima procesnog inženjstva, informisanja i komunikacionih tehnologija. Srednja i mala preduzeća pokazuju intenzivniju potražnju za završenim studentima u odnosu na veće kompanije, tako da se smatra da će mali i srednji biznisi činiti okosnicu zapošljavanja diplomanata u budućnosti. Sadašnje politike tržišta rada se fokusiraju na smanjenju troškova radne snage za poslodavce, kao i na promjene zakona u vezi procesa zapošljavanja i otpuštanja sa posla, ali politika tržišta rada treba da se fokusira na kreiranju dodatnih visoko kompetentnih i dobro-plaćenih poslova u ovim sektorima koji imaju potencijal rasta (Halilbašić et al., 2015).

### **POVEZANOST SISTEMA VISOKOG OBRAZOVANJA, POSLODAVACA I TRŽIŠTA RADA**

U okviru Izvještaja Evropske Komisije (From University to Employment; Higher Education Provision and Labour Market Needs In the Western Balkans) realizirana je studija u 2015. godini u okviru koje su anketirani završeni diplomanti, poslodavci, menadžmenti visokoobrazovnih institucija, asocijacije poslodavaca, privredne komore i ministarstva, data je analiza postojećeg stanja i uloga svih aktera u visoko-obrazovnom procesu i zapošljivosti završenih diplomanata (EC, 2016).

Da bi sistem visokog obrazovanja dao veći doprinos izgradnji humanog kapitala, kompetitivnosti i rastu BH ekonomije, neophodne su značajne reforme sistema visokog obrazovanja i tržišta rada, kao i bolja saradnja između poslodavaca i institucija visokog obrazovanja. Studija Evropske Komisije je pokazala da se metode podučavanja na bosanskohercegovačkim univerzitetima baziraju na teoretskom gradivu i na zastarjelim kurikulumima, te da nedostaje više praktične obuke u toku studija. Istraživanje završnih studenata u okviru studije je pokazalo da se zadovoljstvo studenata znanjem koje im se nudi može poboljšati, i to: angažovanjem boljih profesora, uključivanjem prakse u radnom okruženju ili praktične naobrazbe u nastavnom programu, izvođenje nastave u manjim grupama, a ne u velikim učionicama. Više od dvije trećine diplomanata je izrazilo da bi korištenje boljih metoda podučavanja

značajno poboljšalo šanse za dobivanje posla nakon diplomiranja.

Prema mišljenju anketiranih poslodavaca, evidentan je nedostatak saradnje visokoobrazovnih institucija i biznis sektora u procesu reforme kurikulumata i angažovanja u akademskom procesu, no ipak poslodavci smatraju da bi intenzivnija saradnja omogućila im da zapošljavaju diplomirane studente sa adekvatnim vještinama (Synthesis Report-EC (EC, 2016).

Poslodavci su nezadovoljni sa vještinama i kompetencijama diplomanata. Oni smatraju da su nedovoljno razvijene interaktivne vještine, kao što su organizacijske vještine, analitičke vještine i vještine rješavanja problema i vještine donošenja odluka, kao i kognitivne vještine, kao što su stručne vještine i vještine poznavanja stranih jezika. Poslodavci često preferiraju diplomante sa radnim iskustvom. Inicijative vlasti na uvođenju prakse u završnoj godini studija su često propadale usljed nedostatka interesa privatnih poslodavaca da obezbijede praksu u završnoj godini studija. Studija je pokazala da mnogi završeni diplomanti nadju posao i imaju posao koji je u skladu sa područjem studija (64% diplomanata) ili u skladu sa nivoom kvalifikacije ( 53%).

### **Saradnja između institucija VO i poslodavaca**

Najčešći oblici saradnje su kod dizajna kurikulumata, razvoja i realizacije studijskih programa, kod obavljanja prakse, u realizaciji programa mobilnosti, kontinuirane edukacije i cjeloživotnog učenja i edukacije o poduzetništvu. Istraživanje je pokazalo da postoji nizak nivo saradnje između poslodavaca i univerziteta. Vlasti trebaju igrati ulogu nezavisnog katalizatora koji treba da podrži razvoj kooperacijskih odnosa na dobrobit univerziteta i poslodavaca (EC, 2013).

Završeni studenti pri ulasku na tržište rada su suočeni sa nedostatkom pomoći od formalnih institucija, kao što su karijerni servisi unutar univerziteta i javni zavodi za zapošljavanje izvan univerziteta. Usljed niske potražnje za diplomantima u privatnom sektoru, javni sektor predstavlja glavnog poslodavca. Smatra se da univerziteti educiraju studente sa teoretskim znanjem a da nedostaju opšte i specifične vještine. Sa smanjenjem ovog disbalansa u vještinama diplomanata, povećala bi se zapošljivost. To je u skladu sa strategijom vještina OECD-a, koja predviđa sticanje vještina kroz obrazovni proces i sisteme praktične obuke, ali i stimuliranje potražnje na tržištu rada za vještinama stečenim na visokoobrazovnim institucijama i njihovo uključivanje u radna mjesta (OECD, 2012). Zastarjeli obrazovni sistem djelimično objašnjava velike disbalanse u nivou interaktivnih vještina. Ovo je vrlo važno konstatirati da bi se moglo intervenisati jer će budućii poslovi zahtijevati posjedovanje više ne-rutinskih, interaktivnih vještina (WorldBank, 2015).

### **PROGNOZA BUDUĆE POTRAŽNJE ZA ZAVRŠENIM STUDENTIMA - OSNOVA VISKOBRZOVNE UPISNE POLITIKE**

Zbog neefikasnosti u usklađivanju ponude sa potražnjom rada, nedostatka prilika za cjeloživotno učenje i zaostajanje u stopama upisa i postignutog nivoa obrazovanja, ljudski kapital u BiH nije dovoljno

iskorišten. Osim toga, smatra se da je kvalitet obrazovanja pogoršan za vrijeme tranzicije i da je došlo do promjene u fokusu sa usvajanja praktičnih vještina traženih na tržištu rada na postizanje nedovoljno prepoznatljivih kvalifikacija (Halilbašić et al., 2015).

U cilju identificiranja budućih potreba za završenim visokoobrazovnim kadrom u budućnosti, vrši se prognoziranje, primjenom različitih metodologija, da bi se predvidjele promjene potreba tržišta rada. U okviru istraživanja Evropske komisije, kao i mogućih potreba za diplomantima u BiH po naučnim oblastima, studija je obuhvatila period do 2018. g. (EC, 2016). Metodologija prognoze je u skladu sa EU Skills Panorama (2015), gdje se identificira „potreba proširenja“ i „potreba zamjene“ uvažavajući projektovani ekonomski rast, odlazak u mirovinu i migracijske procese. Prema navedenoj prognostičkoj metodologiji ukupna godišnja potražnja za novim diplomantima u BiH bi porasla od 7400 u 2015. godini na oko 11.000 u 2018. godini, što je ispod stvarnog broja završenih studenata koji izlaze iz visokoobrazovnog sistema, ali u isto vrijeme i broj završenih diplomanata je veći u odnosu na poslove koji se nude za njih na tržištu rada, to jest prisutan je disbalans u ponudi i potražnji na tržištu rada.

Promjene u potražnji za diplomantima na privrednom, sektorskom, nivou imaju direktne implikacije na upisnu politiku na visokoobrazovnim institucijama. U studiji Evropske komisije su korišteni podaci anketiranja završenih studenata da bi se procijenila matrica transformacije koja povezuje sektore u kojim su završeni studenti zaposleni i naučna područja njihovih studija (EC, 2016).

### Scenario A - status quo

Kao „benchmark“ za prognozu potražnje za diplomantima po određenom području studija za period 2015/2018 je uzeta 2014. godina, a u 2018. godini se smatra da će postojati višak od preko 8000 novih diplomanata i ukupna potražnja u svakoj godini očekuje se da će biti ispod stvarne ponude (tzv. „Scenario A-status quo“). U okviru studije su date i smjernice visokoobrazovnim institucijama kako da se koriguju da bi postigle bolji balans između ponude i potražnje završenih diplomanata. Analiza je pokazala da se očekuje kontinuirana i velika ponuda diplomanata u 2018. godini u skoro svim naučnim područjima obrazovanja (humanističkim, umjetničkim naukama, društvenim naukama, inženjstvo, mašinstvo, građevinarstvo, zdravstvene nauke).

Konstatirani su nedostaci vještina u područjima nauka o biznisu, administracija i pravo, prirodne nauke, matematika i statistika, te je važno da se povećava ponuda diplomanata u ovim područjima u budućnosti, a da se pri tome smanji ponuda u onim naučnim područjima u kojima ima najviše nezaposlenih diplomanata. Sadašnje stanje tzv. „scenarij A - status quo“ ne uzima u obzir strukturne promjene u ekonomiji.

### Scenario B

Pretpostavili se značajniji industrijski razvoj baziran na bržem razvoju sektora baziranih na primjeni znanja, tzv. „Scenario B“ u kojem bi privredni sektori: mašinstvo, građevinarstvo, informacioni i

komunikacijski sektor i drugi naučni i tehnički sektori bili podržani nizom mjera koje bi vodile do rasta sa procentom od 10% godišnje do 2018. godine, a da pri tome javni sektori (javna administracija, obrazovanje, zdravstvo) ostaju na istom nivou, dok se za druge sektore smatra da će se razvijati istim procentom kao i u slučaju scenarija A. Kod takve industrijske politike izbalansirala bi se ponuda i potražnja, odn. predviđeni nedostatak kadra u oblastima biznisa, administracije, prava i informatike i komunikacijskih tehnologija (ICT), kao i predviđeni suvišak diplomaca sa kvalifikacijama u oblasti inženjstva, mašinstva i građevinarstva bi do 2018. godine nestao (EC, 2016).

Ova hipoteza pokazuje da sa novom industrijskom politikom koja potstiče rast i razvoj industrijskih sektora zasnovanih na znanju, može dovesti do porasta potreba za vještinama koje daje visoko obrazovanje u određenim područjima studija, a samim time zahtjeva i promjene upisne politike na univerzitetima da bi se dobila zadovoljavajuća ponuda kvalifikovanih diplomanata, ali i izbalansirala ponuda i potražnja (World Economic Forum, 2014). Potvrđuje se stav da politika visokog obrazovanja treba biti blisko povezana i integrisana u ekonomsku politiku a posebno sa ekonomskim politikama koje trebaju potaknuti i razviti kompetitivnost i produktivnost bosanskohercegovačke ekonomije.

### ZAKLJUČAK

Ako se uzmu u obzir svi navedeni pokazatelji i trendovi, postavlja se pitanje da li je odgovor na njih samo primjena restriktivne politike upisa, ili treba biti redefiniрана upisna politika u skladu sa dugoročnijom prognozom koja bi uzimala u obzir i buduće projekcije razvoja pojedinih privrednih sektora, potreba poslodavaca, demografske i migracijske procese, kao i potrebu obrazovanja onih zanimanja i naučnih disciplina koje su od interesa u širem društvenom kontekstu, i koje mogu postati deficitarna ukoliko se ne primjene stimulativne potpore realizaciji takvih studijskih programa. Ovdje posebnu ulogu imaju javni univerziteti, čiji su osnivači vlade kantona u FBiH ili entiteta u RS. Osnivači javnih visokoškolskih ustanova određuju upisnu politiku i kvote za upis na studijske programe, imajući u vidu prijedloge visokoškolskih ustanova i njihovih materijalnih i humanih kapaciteta, dok privatne visokoškolske ustanove donose svoje upisne kvote za studijske programe bazirane na finansijskom aspektu i profitu za programe koji su uglavnom identični onim koji se realiziraju i na javnim visokoškolskim institucijama. Kao rezultat ovakvog pristupa stvara se prostor za pojavu nelojalne konkurencije, dupliranja studijskih programa i hiperprodukcije diplomanata uglavnom u području društvenih i humanističkih nauka. Upisna politika je strateška politika, koja se treba prognozirati i biti u skladu sa strateškim pravcima razvoja Bosne i Hercegovine društva i odnosi se na sve visokoškolske institucije i visoko-obrazovni sektor u cjelini bez obzira da li one bile javne ili private (Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini, 2008).

Visokoobrazovne institucije i vlade bi trebale primijeniti preporuke koje su sugerirane i u analizi Evropske komisije.

- Potrebno je poboljšati kvalitet obrazovanja na visokoobrazovnim institucijama (kurikulumi se

trebaju modernizirati, metode podučavanja u kojim je student u centru pažnje, više interaktivnog učenja, primjenjenog znanja i kritičkog razmišljanja, više praktične obuke kao i finansijska sredstva za angažiranje međunarodnog akademskog osoblja.

- Povećati procenat završenih studenata; poboljšanje sistema osiguranja kvaliteta, iskorijeniti široko-rasprostranjenu korupciju, obezbijediti bolju informisanost i karijerno savjetovanje studenata.
- Nova politika razvoja privrede, koja povezuje investitore sa domaćim SME biznisima koji bi zapošljavali diplomante (posebno u proizvodnom i ICT sektoru), politike za promociju i intenziviranje R&D kroz veća ulaganja, više direktne saradnje između poslodavaca i visokoobrazovnih institucija
- Poslodavci i njihovi predstavnici (komore), trebaju identificirati nedostajuće vještine na tržištu rada, formiranje sektorskih vijeća za definiranje vještina sa ciljem poboljšanja saradnje između univerziteta i biznisa.

Ministri obrazovanja trebaju zauzeti jasan stav o zapošljivosti diplomanata putem definirane politike upisa koja primjenjuje i davanje stipendija za upis na naučna područja koja bi mogla biti deficitarna na tržištu rada u budućnosti, intenzivirati i podržavati poduzetništvo diplomanata putem start-up-a koje finansiraju vlasti, uključujući i adekvatnu obuku i podršku mentora, poboljšati efikasnost javnih službi za zapošljavanje, aktivne politike tržišta rada fokusirati na diplomante koji izlaze sa univerziteta.

## LITERATURA

- Agencija za statistiku BiH. (2012). *Statistika obrazovanja*. Preuzeto sa [http://www.bhas.ba/index.php?option=com\\_publicacija&view=publicacija\\_pregled&ids=1&id=21&n=Education](http://www.bhas.ba/index.php?option=com_publicacija&view=publicacija_pregled&ids=1&id=21&n=Education)
- Agencija za razvoj visokog obrazovanja i osiguranje kvaliteta Bosne i Hercegovina. (2015). Lista akreditiranih VŠU BiH. Preuzeto sa [http://hea.gov.ba/akreditacija\\_vsu/](http://hea.gov.ba/akreditacija_vsu/)
- Agencija za statistiku BiH (2016a). *Statistika obrazovanja*. Demografija i socijalne statistike, XI(1). Preuzeto sa <http://www.bhas.ba/saopstenja/2016/OBRAZ%20bh.pdf>
- Agencija za statistiku BiH. (2016b). *Tržište rada*. Demografija i socijalne statistike. Preuzeto sa [http://www.bhas.ba/index.php?option=com\\_publicacija&view=publicacija\\_pregled&ids=1&id=21&n=Obrazovanje](http://www.bhas.ba/index.php?option=com_publicacija&view=publicacija_pregled&ids=1&id=21&n=Obrazovanje)

- Bartlett, W., Uvalić, M., Durazzi, N., Monastiriotis, V., & Sene, T. (2016). *From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Market Needs in the Western Balkans Synthesis Report*. Brussels: European Commission.
- Domljan, V. (2013). Increasing unemployment and inactivity stocks in BiH. U W. Bartlett & M. Uvalić (ur.), *The social consequences of the global economic crisis in South East Europe* (str. 49-63). London: LSEE - Research on South Eastern Europe.
- EU Skills Panorama. (2014). *Skills challenges in Europe Analytical Highlight*. ICF GHK and CEDEFOP for European Commission.
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2011). *Supporting growth and jobs-an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Brussels: Autor.
- European Commission. (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Brussels: Autor.
- European Commission. (2016). *Strategic Framework Education and Training 2020*. Brussels: Autor.
- European Higher Education Area. (2015). National Report regarding the Bologna Process Implementation 2012-2015, B&H. Preuzeto sa [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/182EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf)
- Federalni zavod za statistiku F BiH. (2016). *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini-Saopćenja*. Preuzeto sa <http://fzs.ba/index.php/publikacije/saopcenjapriopcenja/obrazovanje/>
- Haliilbašić, M., Domljan, V., Oruč, N. i Balavac, M. (2015). *Dijagnoza tržišta rada*. Sarajevo: Ekonomski institut Sarajevo. Preuzeto sa [http://www.fzzz.ba/doc/DIJAGNOZA\\_TRZISTA\\_RADA.pdf](http://www.fzzz.ba/doc/DIJAGNOZA_TRZISTA_RADA.pdf)
- OECD. (2012). *Better skills, better jobs, better lives*. Paris: Autor.
- Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini. (2008). Službeni glasnik BiH, broj 63/08.
- World Bank. (2015). *Rebalancing Bosnia and Herzegovina. A systematic Country Diagnostic*. Sarajevo: World Bank Group, Sarajevo.
- World Economic Forum. (2014). *Matching Skills and Labour Market Needs, Building Social Partnerships for better Skills and better Jobs*. Davos-Klosters, Switzerland: Autor.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Nusreta Đonlagić

Univerzitet u Tuzli  
Prirodno-matematički fakultet  
e-mail: nusreta.djonlagic@untz.ba

### Mirsad Đonlagić

Parlamentarna skupština BiH  
e-mail: Mirsad.djonlagic@untz.ba

## Nastavničke kompetencije za obezbeđivanje kvaliteta rada škole

Milenko Kundačina, Jelena Stamatović

**SAŽETAK:** Zadatak svake zemlje koja želi kvalitetno obrazovanje mora da unapređuje obrazovnu politiku usmerenu na oblast obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Analizirajući različita istraživanja i razmatranja u prethodne dve decenije u evropskom okruženju, moglo se uočiti da se najviše ističe uloga, položaj i kompetencije nastavnika u savremenoj školi. Takođe važno pitanje se odnosilo i na kvalitet obrazovnih institucija, uslova, nastave, kao i uloge budućih nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, kao i na standarde koji se pred njih postavljaju u svim oblastima rada. U radu se takođe razmatra pitanje obezbeđivanja kvaliteta rada škole i mesto i uloga nastavnika u tim procesima. Unapređenje kvaliteta rada škole je dinamičan proces, otvoren i usmeren ka maksimumu kojem se uvek teži. Nastavnici kao nosioci ovih procesa imaju veliku ulogu i odgovornost, jer se naglašava da poboljšanje kvaliteta, prvenstveno zavisi od izbora, obrazovanja, društvenog statusa i permanentnog razvoja nastavnika koji moraju posedovati odgovarajuća znanja, veštine, lične osobine, profesionalnu perspektivu i motivaciju. Imajući to u vidu u radu se razmatraju konkretni uslovi i okolnosti koji predstavljaju osnovu za razvoj različitih kompetencija nastavnika koje doprinose obezbeđivanju kvaliteta rada škole.

**Ključne riječi:** *nastavnik, kompetencije, kvalitet rada škole*

## Teaching Competences for Ensuring the Quality of School

**ABSTRACT:** The task of each country that wants quality education has to improve educational policy directed to the field of education and professional development of teachers. Analyzing the various researches and discussions in the past two decades in the European environment, it could be seen that the most notable role, position and competences of teachers in modern school. Also important question related to the quality of educational institutions, conditions, education, and the role of future teachers in the educational process, and the standards that have been placed in all areas of work. The paper also discusses the issue of ensuring the quality of the school and the place and role of teachers in these processes. Improving the quality of school is a dynamic process that is open and aimed at maximum which is always strive. Teachers as carriers of these processes have a major role and responsibility, because it emphasizes that improving quality depends primarily on the selection, education, social status and permanent development of teachers must possess the appropriate knowledge, skills, personal characteristics, professional perspective and motivation. With this in mind, the paper discusses the specific conditions and circumstances which are the basis for development of teacher competencies that contribute to ensuring the quality of school.

**Keywords:** *teacher, competences, quality of school*

### KVALITET OBRAZOVANJA I RADA ŠKOLE

Kvalitet i kontinuiranost u obrazovanju predstavlja neophodnost vremena u kojem živimo. Promene koje su posledica razvoja nauke, tehnike i društvenog razvoja, a koje se reflektuju na obrazovanje teško mogu biti implementirane u praksu bez nastavnika koji su nosioci promena u kvalitetu obrazovanja. U nekoliko poslednjih decenija u Evropi, a i u svetu naročita se pažnja poklanja i ozbiljno se istražuje i raspravlja o kvalitetu obrazovanja. U oblasti obrazovanja kvalitet ima različite dimanzije, kao i različite pristupe i određenja. Pristupi se razlikuju u odnosu na to da li se razmatra kvalitet u obrazovanju, kvalitet škole, kvalitet nastave ili kvalitet rada nastavnika. Različiti pristupi kvalitetu posledica su različitog shvatanja kvaliteta obrazovanja. Pristupi koji se mogu sresti u raspravama i određenjima usmereni su na kvalitet kao izvrsnost, kvalitet kao ostvarenje svrhe, ostvarivanje opštih

standarda i očekivanih ishoda obrazovanja i kvalitet kao trajni razvoj, kao unapređenje koje traje.

Pristup kvalitetu kao dinamičnom i razvojnom procesu određuje njegov smer i sadržaj. Isticanje promena i stalna težnja za dostizanjem standarda i normi utvrđuje taj proces. Dinamičnost u kvalitetu Bezinović (2010) vidi kroz kontekst obrazovnog modela, vrstu obrazovanja i okruženje u kojem se sprovodi i na misiju ustanove i njene ciljeve, kao i na specifične standarde datog sistema i ustanove (str. 23).

Savremeni pristupi istraživanja kvaliteta i efektivnosti škola ukazuju da školu treba posmatrati kao složen sistem koji deluje na više nivoa, od društvenog konteksta, preko organa upravljanja, nivoa cele škole kao institucije, stručnih organa, razreda, odeljenja, zaposlenih u školi, učenika i njihovih međusobnih odnosa koji se zasnivaju na dinamičkom funkcionisanju

i usmereni su na ishode obrazovanja. Često se karakter efektivnosti škole vezuje za kvalitet i odnosi se na stupanj u kome škola ostvaruje svoje ciljeve i opravdava svrhu svoga postojanja. Veliki je broj različitih faktora koji doprinose kvalitetnom funkcionisanju škole, a dominantni su sledeći: profesionalno, visokostručno rukovođenje, zajednička usaglašenost vizije i ciljeva, povoljno okruženje za učenje, usmerenost na učenje i podučavanje, visoka očekivanja, podsticanje i motivacija, praćenje napredovanja, škola kao organizacija koja uči i partnerstvo škole i porodice (Bezinović, 2010).

Da bi se u školi postigao kvalitet na nivou poželjnih rezultata i ishoda, neophodno je zadovoljenje visokih standarda ulaza, odnosno *inputa*, što u većini čine resursi škole, uslovi rada, kurikulum, atmosfera i klima u školi. Takođe je važno zadovoljiti standarde učenja i podučavanja. Za kvalitet škole važno je da postoje definisani i utvrđeni standardi. To će pomoći školama da uvide potrebu za konkretnim procesima na koje treba da usmere pažnju i rad, šta je to što treba da ostvare da bi dostigli postavljene kriterijume. Prema tome standardi imaju funkciju usmeravanja za rad i delovanje.

Unapređivanje i osiguranje kvaliteta najbolje se postiže podsticanjem i razvojem kulture kvaliteta u školama. Kultura kvaliteta usmerena je na učesnike vaspitno-obrazovnog procesa u školi i objektivno razvijanje težnje za unapređivanjem rada. To podrazumeva negovanje zajedničkog stava da je kvalitet obrazovanja temeljna vrednost i ujedno odgovornost svih učesnika (Stamatović, 2015).

Zahtev za osiguranje kvaliteta najčešće se navodi kao prioritet u mnogim razvijenim zemljama, a iskustvo tih zemalja jasno je određeno stavom da je kvalitetno vrednovanje važan uslov razvoja kvalitetnog obrazovanja. Značaj je istaknut i kroz podatak da je kvalitet vrednovanja i praćenja jedan od šesnaest indikatora kvaliteta obrazovanja u Evropskoj uniji (Đermanov, 2005). Vrednovanje je veoma kompleksan proces i usmeren je na istraživanje vaspitno-obrazovnog rada. Podrazumeva praćenje, prikupljanje informacija o vrednovanim pojavama, njihovu analizu, procenu i interpretaciju o stepenu ostvarenja predviđenih zadataka u odnosu na određene kriterijume. Ono što prati proces vrednovanja usmereno je na razvojnost i unapređivanje. Savremeni pristupi vrednovanje shvataju ovaj proces kao sistem vrednovanja ukupne delatnosti škole kao vaspitno-obrazovne institucije. U drugoj polovini prošlog veka bilo je pokušaja da se organizuju različiti modeli samovrednovanja škola, a većina njih se zasnivala na početnoj ideji da unapređenje kvaliteta najpre „dolazi iznutra“, a nije nešto što se nameće spolja. U odnosu na to ko inicira sprovođenje vrednovanje škola i koristi rezultate može se govoriti o spoljašnjem (eksternom) i unutrašnjem vrednovanju (samovrednovanje). Primena samovrednovanja škola predstavlja krajnju demonstraciju samoodgovornosti, naročito ako su u proces uključeni svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa i ako samovrednovanje postane deo svakodnevnih aktivnosti škole, a rezultati osnova za planiranje budućeg razvoja. U tom slučaju odgovornost je na nastavnicima koji su tu na svom radnom mestu (Stoll i Fink, 2000, str. 227). Učenje nastavnika u toku rada kroz praćenje, analizu i ocenjivanje svog rada

mного je efektivnije ako je nastavnik motivisan za to i ako sam hoće i može analizirati i utvrđivati kako da u budućim, sličnim situacijama postupa bolje. Učenje iz vlastitog iskustva povećava odgovornost za svoj rad i njegovu uspešnost. Analizirajući neka shvatanja profesionalnog razvoja u poslednje dve decenije, može se uvideti da dominiraju ona koja naglašavaju da odgovornost za nastavnikov profesionalni razvoj treba poveriti samim nastavnicima i da je bitna motivacija nastavnika za razvoj date mogućnosti, kao i povećana svesnost nastavnika o tome šta radi, kako to radi i na koji način može svoj rad da unapredi (Bjekić, 1999; Fullan, 2001; Marinković, 2010; Skok, 2000; i drugi).

## KOMPETENCIJ ENASTAVNIKA ZA OBEZBEĐENJE KVALITETA RADA ŠKOLE

Proširenje profesionalnih kompetencija nastavnika je direktno vezano za kvalitet rada. Glaser ističe da put od kompetencija do kvaliteta započinje samovrednovanjem (self-evaluation, S), što dovodi do poboljšanja (improve, I), koje ponavljanjem dovodi do kvaliteta (repeat, R) i naziva ga modelom „usporednog vrednovanja“. Ovaj model objašnjava proces koji ima sledeće faze: pokazati šta se čini, objasniti onima koje zanima kako se postiže to što se radi, nakon toga se samovrednuje rad da bi se poboljšao, unapređenje rada i ponavljanje procenjivanja i ispravki dok se ne zaključi da se više ništa ne može poboljšati, da je dostignut kvalitet (Glasser, 1999).

Razmatranje o kompetentnosti nastavnika najčešće se vezuje za znanja, veštine i sposobnosti neophodne za odgovoran rad. Ako se pođe od toga da profesija nastavnika podrazumeva veoma složene uloge i područja delovanja, mnogi autori su isticali višedimenzionalnost nastavničkih kompetencija. Kompetencija se takođe određuje kao nadležnost, delokrug, ovlašćenje neke ustanove ili osobe, merodavnost: oblast u kome neka osoba poseduje znanja i iskustva (Lasić, 2015). Složenost kompetencija se uočava i kroz sledeće aspekte: sposobnost, znanje, umeenje, stav prema nečemu, kao i osobine ličnosti. Manifestovanje se vezuje za način ponašanja koji se može opažati, pa i meriti, odnosno da se kompetentnost manifestuje kroz razvijeni sistem znanja, veština i sposobnosti, motivacionih dispozicija funkcionalnih u ostvarivanju ciljeva nastavnog rada i postizanju visoke efikasnosti (Andevski, 2006; Marinković, Bjekić i Zlatić, 2008). Jasno je da su nastavniku neophodna odgovarajuća znanja, sposobnosti i veštine za vaspitno-obrazovni rad. Pored stručnih znanja, tj. Znanja u užem smislu, potrebna su znanja iz oblasti pedagogije, psihologije, didaktičko-metodička znanja koja omogućavaju nastavniku pripremu i kreiranje aktivnosti u okviru nastavnog procesa. Pedagoške kompetencije nastavnika podrazumevaju širi i užiji dijapazon znanja, veština i sposobnosti. Lasić (2015) navodi tri vrste nastavničkih kompetencija: predmetnu kompetenciju, pedagoško-didaktičko-metodičku kompetenciju (znanja i veštine posredovanja naučnih saznanja u nastavi) i psihološku kompetenciju (osobine ličnosti nastavnika) (str. 102).

Mnogi evropski dokumenti odeduju profesionalne kompetencije nastavnika usmeravajući ih u opštije ili konkretnije kategorije, gde se nekima daje prioritet i poseban značaj. Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika izdvajaju tri

oblasti kompetencija: da rade sa informacijama, tehnologijom i znanjem, da rade sa ljudima (učenici, kolege, roditelji, saradnici...) i da rade sa društvom i u društvu (European Commission, 2004).

Kvalitet rada škole i rada nastavnika podrazumeva stalno praćenje, analiziranje svih segmenata rada, procenjivanje, konstruktivno menjanje prakse i stalno unapređivanje. Procesi vrednovanja i samovrednovanja su načini obezbeđivanja kvaliteta. Imajući to u vidu, otvara se pitanje uloge i odgovornosti nastavnika u tim procesima. Poboljšanje kvaliteta škole prvenstveno zavisi od izbora, obrazovanja, društvenog statusa i permanentnog razvoja nastavnika koji moraju posedovati odgovarajuća znanja, veštine, lične osobine, profesionalnu perspektivu i motivaciju.

U mnogim pristupima nastavničkim kompetencijama, kompetentnost se sagledava kroz evaluativnu prirodu i procesualnost, što podrazumeva stalno menjanje, nadograđivanje i usavršavanje znanja, veština i sposobnosti nastavnika za profesionalni rad (Marinković, 2010). Potreba za promenama i usavršavanjem nastavnika proizilazi iz njihovog kontinuiranog praćenja, analiziranja i procene sopstvenog rada i rada škole, da bi se utvrdilo u kom pravcu i koji je segment u okviru profesionalnog delovanja potrebno unapređivati.

Procesi vrednovanja i samovrednovanja kao osnova obezbeđivanja kvaliteta rada škole a čiji su nosioci zaposleni u školi, prvenstveno nastavnici, podrazumevaju da je za njihovo sprovođenje neophodno da nastavnici poseduju pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja. Ova znanja omogućavaju da se sagleda i razume priroda procesa učenja i sve okolnosti koja na taj proces utiču, kako bi se mogao bolje pratiti i procenjivati u skladu sa postavljenim ciljevima i ishodima učenja. Takođe ova znanja pomažu nastavnicima da objektivnije uvidi slabe strane, otkrije i razjasni nejasnoće u svom radu, kao i da prepoznaju potencijale za poboljšanje onoga što je dijagnostifikovano kao problem ili nedostatak. Da bi nastavnik mogao odgovorno da donosi odluke o promenama i prati njihove efekte, mora poznavati zakonitosti i principe vaspitno-obrazovnog procesa, potrebe i mogućnosti učenika sa kojima radi, kao i potencijale sredine ili škole u kojoj se proces realizuje. Nastavnik mora biti spreman za široku samoanalizu nastavnih situacija, konkretnije, poznavanje ciljeva učenja, kao i sagledavanje učenika kao individua sa svim osobenostima i potencijalima i da planira strategije rada (Skok, 2000).

Savremena shvatanja odnosa prema nastavniku sve više akcenat stavljaju na njegovu sposobnost da samostalno usmerava svoj profesionalni put i kritički preispituje sve segmente svog profesionalnog delovanja u cilju stalnog unapređivanja. Od nastavnika se traži da bude praktičar i teoretičar prakse. Refleksivni pristup sopstvenoj praksi važan je preduslov saznanja o tome šta nastavnik zaista radi, šta zna i u čemu bi trebalo još da napreduje, šta da unapređuje i na ličnom planu i na planu odnosa koje uspostavlja u vaspitno-obrazovnom radu (Nevo, 2001). Nastavnik kao refleksivni praktičar ne primenjuje gotova saznanja usvojena kao svojevrzne tehnike, već misli na svoj rad, istražuje svoju praksu, uviđa i definiše probleme prakse u konkretnom kontekstu,

dovodi ih u vezu sa dosadašnjim znanjima, dalje sprovodi aktivnosti i deluje, pokušavajući svoj rad da prilagodi novim situacijama, učenicima sa kojima radi, kao i svojim novim saznanjima i nastavlja da ispituje svoje delovanje.

Ostvarivanje saradničkih odnosa i neizbežnog timskog rada u procesu samovrednovanja rada škole predpostavlja ovladanost veštinama komunikacije, ali i svi procesi i odnosi u vaspitno-obrazovnom radu podrazumevaju interakciju i komunikaciju svih onih koji u njemu učestvuju (Stojanović, 2008, str. 64). Zbog toga je potrebno razvijati komunikativne kompetencije nastavnika.

Sposobnost samokontrole i samoodgovornosti omogućavaju nastavnicima da objektivnije i sistematičnije pristupa praćenju, analizi i procenjivanju procesa i efekata svoga rada. Sposobnost neposredne analize i vrednovanje svoje pedagoške akcije, planiranje promena i praćenje efekata uvedenih novina menja i usavršava praksu nastavnika (Živković, 2000, str. 23). Za to je potrebno da nastavnici proširuju i metakognitivne sposobnosti. Ove sposobnosti se odnose na one funkcije koje regulišu i kontrolišu ponašanje u toku rešavanja problema, odnosno znanje pojedinca o njegovim saznavnim izvorima, o zahtevima zadatog, kao i o strategijama neophodnim za uspešno izvođenje planiranog (Gojkov, 1995, str. 231).

Metakognitivne sposobnosti nastavnika ogledaju se u postupcima preispitivanja i promišljanja i stalno postavljanje pitanja samom sebi kao lična kontrola saznavnih procesa. Takođe, pomažu nastavnicima u praćenju i preispitivanju aktivnosti koje dovode do ostvarivanja ciljeva i promišljanje o mogućim postupcima i rešenjima vaspitno-obrazovnog procesa koji vode unapređenju.

Spremnost da kritički pristupaju svome radu podrazumeva da nastavnici poseduju razvijenu kulturu kvaliteta. To se odnosi na stalnu težnju za boljim kvalitetom u radu i profesionalnom pristupu (Stamatović, 2015). Potreba za stalnim unapređivanjem rada i motivacija za profesionalni razvoj je osnova osiguranja kvaliteta rada nastavnika, a time i kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa. Zbog toga je važno da se budući nastavnici pripremaju za razvijanje kulture kvaliteta u toku osnovnog profesionalnog obrazovanja, odnosno da se kod studenata razvija sposobnost samokontrole, osveščivanja sopstvenih snaga i slabosti iz lične perspektive, sposobnost planiranja stalnog ličnog napredovanja i razvoja.

Neophodnost istraživanja sopstvene prakse u procesu osiguranja kvaliteta nameće nastavnicima potrebu da razvijaju metodološka znanja, veštine i sposobnosti. Metodološka kultura nije svojstvena samo naučnim radnicima, već i nastavnicima, stručnim saradnicima i drugim stručnjacima koji učestvuju u vaspitno-obrazovnoj delatnosti (Jovanović, 2003, str. 212). Metodološka kompetentnost je sposobnost i stručnost proučavanja i istraživanja neposredne pedagoške stvarnosti – prakse (Kundačina, 2003, str. 221). Neophodnost metodološke kompetencije nastavnika isticali su neki autori, naglašavajući činjenicu da bi nastavnik bio uspešan realizator vaspitno-obrazovnog rada on ga mora znati naučno utemeljiti, a promišljanje sopstvene prakse najbolje će

ostvariti kada je on sam istraživač i time obezbeđuje kvalitet efekata svoje prakse (Mužić, 1999; Potkonjak, 1999). Načini praćenja, prikupljanja podataka i procena vaspitno-obrazovnog rada zahtevaju primenu različitih tehnika i instrumenata, poštovanje određenih zahteva koji se odnose na karakteristike i svrhu primene instrumenata. Menjanje i unapređivanje prakse podrazumeva praćenje naučnih dostignuća i inovacija kroz naučne i stručne radove koje nastavnici moraju čitati i razumeti, naročito oni radovi koji imaju istraživački karakter. U tom smislu oni bi trebalo da donose sudove i da umeju da procene rezultate do kojih su autori došli, kako bi ih mogli primeniti u praksi. Takođe, primena i preuzimanje gotovih instrumenata u istraživanju nastavnika podrazumeva određivanje karakteristika, a nakon primene obradu i analizu rezultata do kojih se dođe, a značajni su u radu nastavnika.

### ZAKLJUČAK

Kvalitetna škola podrazumeva povoljne uslove za učenje, visoka očekivanja, stalno iniciranje i motivaciju za dalje napredovanje, spremnost da kao organizacija uči i razvija se. Kvalite se u školi ne događa, on se mora razvijati i negovati, a kultura kvaliteta je deo atmosfere u školi i osobina onih koji su nosioci i učesnici vaspitno-obrazovnog rada. Uloga nastavnika u razvoju i obezbeđivanju kvaliteta rada škole je višestruka i usmerena na različite aktivnosti od nivoa rada ustanove do individualnog pristupa svakog nastavnika. Načini obezbeđivanja kvaliteta rada škole i nastavnika jesu, između ostalog i procesi vrednovanja i samovrednovanja rada. Obezbeđivanje kvaliteta, čiji su nosioci nastavnici, podrazumeva određene kompetencije.

Kompetencije predstavljaju vrstu znanja koja pomažu da se primeni onaj oblik ponašanja koji će dovesti do odgovarajućih rezultata u konkretnoj situaciji, odnosno znanja o konkretnom problemu, znanje o procedurama kako rešavati problem kao procena kada je vreme za intervenciju (Rajović i Radulović, 2007). Takođe kompetencije podrazumevaju i sposobnosti, veštine i osobine ličnosti. U procesu obezbeđivanja kvaliteta rada škole i rada nastavnika, pokušali smo da klasifikujemo znanja, sposobnosti, veštine i osobine koje određuju kompetencije neophodne za ovaj proces. Prvu grupu kompetencija čine znanja iz onih oblasti koje pomažu nastavnicima da sagledaju, analiziraju, procenjuju i donose odluke o promenama u vaspitno-obrazovnom radu, to su *pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja*. Druga grupa kompetencija se odnosi na sposobnosti i to *interpersonalne* (komunikacijske, socijalna interakcija i saradnja) i *individualne* (sposobnost refleksije, samokontrole, samoodgovornosti i metakognicije). Posebno smo naglasili skup znanja, veština i sposobnosti koje pripadaju oblasti metodologije pedagoških istraživanja, odnosno *metodološke kompetencije*. Imajući u vidu sistem sticanja kompetencija kroz inicijalno obrazovanje nastavnika, profesionalnu praksu tokom školovanja, period uvođenja u posao kroz pripravnički staž i na kraju kroz sistem daljeg obrazovanja i stručnog usavršavanja, kreatori programa svih pomenutih nivoa kao ishode bi trebalo definisati navedene kompetencije i u svom radu razmišljati i

planirati strategije razvoja i podsticanja pomenutih kompetencija.

### LITERATURA

- Andevski, M. (2006). Evaluacija i razvoj nastave. U O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji* (str. 87-103). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Đermanov, J. (2005). Inovativne forme evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa u reformanoj školi. U E. Kamenov (ur.), *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije* (str. 57-67). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- European Commission. (2004). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Preuzeto sa [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/01-en\\_principles\\_en.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf)
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge-Falmer.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Gojkov, G. (1995). Metakognicija i strategijski transfer u didaktičkim kompetencijama nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 8(3), 171-176.
- Jovanović, B. (2003). Pedagoško mišljenje i metodološka kultura nastavnika. U: K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje učitelja* (str. 201-219). Užice: Učiteljski fakultet.
- Kundačina, M. (2003). Metodološka kompetentnost u profesionalnom razvoju učitelja. U K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje učitelja* (str. 221-236). Užice: Učiteljski fakultet.
- Lasić, K. (2015). Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. *Putokazi*, 3(2), 101-110.
- Marinković, S., Bjekić, D., Zlatić, L. (2008). Evaluacija i samoevaluacija nastavnika-pristupi i postupci. U K. Špijunović (ur.), *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – oblici i modeli* (str. 159-178). Užice: Učiteljski fakultet.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External?, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Potkonjak, N. (1999). *Vaspitanje-škola-pedagogija*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 51(4), 413 - 434.
- Skok, M. (2000). Strokovno spopolnjevanje učiteljev za spremembe in profesionalno rast. U *Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove, evaluacijska studija* (str. 4-25). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Stamatović, J. (2015). *Kvalitet i samovrednovanje nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.



Stojanović, A. (2008). Kompetencije nastavnika u svetlu promena u savremenom obrazovanju. *Inovacije u nastavi*, 21(1), 61–69.

Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole (kako unaprediti djelatvornost i kvalitet škola)*. Zagreb: Educa.

Živković, P. (2000). Kreativnost i refleksivnost kao faktori usavršavanja profesionalnih kompetencija učitelja. *Učitelj*, 18(69), 132–147.

#### **INFORMACIJE O AUTORIMA**

Milenko Kundačina  
Sveučilište Hercegovina  
e-mail: kundacina.milenko@gmail.com

**Jelena Stamatović**  
Univerzitet u Kragujevcu  
Učiteljski fakultet u Užicu  
Trg Svetog Save 36, 31000 Užice, Srbija  
e-mail: jelena.stamatovic22@gmail.com



## Strani jezik kao motivacija i sredstvo komunikacije na međunarodnoj studentskoj razmjeni

Elizabeta Ivančević, Gorana Rajčić, Ivanka Rajh

**SAŽETAK:** Međunarodna razmjena ima vrlo važnu ulogu na preddiplomskim i diplomskim programima Zagrebačke škole ekonomije i managementa. Prosječno godišnje 17% studenata odlazi na razmjenu na 130 partnerskih institucija u svijetu. Radni jezici studija su hrvatski i engleski, a studenti imaju obavezu izabrati i drugi svjetski jezik kao izborni predmet.

Ovaj rad proučava ulogu poznavanja lokalnog i engleskog jezika s obzirom na studentsku razmjenu. Cilj je bio utvrditi u kojoj je mjeri poznavanje lokalnog jezika motivacija pri odabiru zemlje razmjene te utječe li poznavanje lokalnog jezika na opće zadovoljstvo studenata razmjenom. Rad istražuje koliko se i na koji način koriste lokalni i engleski jezik kao sredstvo komunikacije za vrijeme razmjene te u kojoj je mjeri razmjena utjecala na unapređenje poznavanja lokalnog i engleskog jezika. Dodatno se želi utvrditi motivacija stranih studenata na razmjeni za učenje hrvatskog jezika i razumijevanje hrvatske poslovne kulture.

Istraživanje je provedeno pomoću upitnika. Rezultati istraživanja su pokazali da su studenti motiviraniji za odlazak na razmjenu ako već od prije poznaju osnove lokalnog jezika zemlje. Upotreba lokalnog jezika pospješuje integraciju i komunikaciju stranih i domaćih studenata te bolje razumijevanje lokalnih običaja i poslovne kulture zemlje. Upotreba engleskog jezika još uvijek je primarna u nastavi i u svakodnevnom životu studenata što također pridonosi i podizanju kvalitete znanja engleskog jezika.

**Ključne riječi:** *studentska razmjena, lokalni jezik, engleski, komunikacija*

## Foreign Language as Motivation and Means of Communication During the Exchange Program

**ABSTRACT:** International student exchange plays an important role in undergraduate and graduate programs of Zagreb School of Economics and Management (ZSEM). Every year, an average of 17% of ZSEM students participate in student exchange at one of 130 partner institutions around the world. Working languages at ZSEM are Croatian and English, and students are required to take one more foreign language course as elective.

This paper studies the role of a local and English language in student exchange. The aim was to determine the extent to which the knowledge of a foreign language affected the choice of the destination country and whether the knowledge of the local language affects the students' general satisfaction with the exchange program. The paper studies to what extent the local and English languages are used as means of communication, and to what extent students' knowledge of those languages improved during their stay abroad. Moreover, the paper looks at the motivation of foreign students to learn Croatian language and business culture during their stay at ZSEM.

An online survey is conducted. Results have shown that students are more motivated to choose a specific country if they already know the basics of the local language. The use of the local language fosters integration and communication of foreign and local students and better understanding of local customs and business culture. The primary use of English in studies and in everyday life contributes to the improvement of the student's knowledge of English language.

**Keywords:** *student exchange, local language, English, communication*

### UVOD

U modernom obrazovanju iz područja ekonomije i menadžmenta vrlo važnu ulogu ima međunarodna komponenta. Znanje stranih jezika i vještine vezane za timski rad u međunarodnom okruženju predstavljaju osnovne alate za rad u velikim multinacionalnim kompanijama, ali i u manjim tvrtkama okrenutim izvozu. Studentska razmjena stoga je idealna prilika za

mlade ljude da steknu iskustva i vještine koje će im biti od neprocjenjive vrijednosti za rad u globaliziranom svijetu poslovanja.

Poznavanje i vladanje stranim jezikom (engleskim i lokalnim jezikom zemlje razmjene) jedan je od bitnih motivacijskih elemenata za odlazak na studentsku razmjenu te odabir destinacije. Odlazak na razmjenu u zemlju čiji jezik govore omogućava studentima da to

znanje učvrste ili usavrše. Ovim radom želimo dokazati da je učenje i poučavanje stranih jezika na visokoškolskoj razini bitan element u poticanju studenata da se uključe u program međunarodne razmjene.

U prvom dijelu rada donosimo kratki pregled literature vezano za trendove učenja stranih jezika te ulogu koju strani jezici imaju u studentskoj razmjeni, osobito u okviru programa Erasmus. U drugom dijelu dajemo prikaz istraživanja koje smo proveli među stranim studentima na razmjeni na Zagrebačkoj školi ekonomije i managementa (ZSEM) kao i ZSEM-ovim studentima s iskustvom razmjene. Zaključak sadrži preporuke, proizašle iz rezultata istraživanja, vezano za učenje i usavršavanje znanja stranih jezika te za bolje iskorištavanje potencijala koji za instituciju predstavljaju gostujući strani studenti.

### Učenje jezika i programi studentske razmjene u Europskoj uniji

Podaci Eurostata (Statistical Office of the European Communities, 2016) za 2014. godinu pokazuju da u općeobrazovnom srednjoškolskom programu u Hrvatskoj 94% učenika uči dva ili više stranih jezika, od čega je najzastupljeniji engleski (99,5% učenika), zatim njemački (61,5%) te talijanski (24%), dok francuski, koji je na europskoj razini drugi najpopularniji jezik, u Hrvatskoj uči samo 4,2% učenika. Ove brojke pokazuju visoku osviještenost Hrvata o važnosti znanja stranih jezika, osobito engleskog koji se u globaliziranom svijetu nametnuo kao *lingua franca* i u obrazovanju i u poslovnom okruženju.

Poznavanje stranog jezika nužan je preduvjet odlaska na studentsku razmjenu, a studije pokazuju da je jedan od glavnih motiva za neodlazak na studentsku razmjenu upravo nedostatak jezičnih vještina (Souto-Otero, Huisman, Beerkens, de Win i Vujić, 2013). S druge strane, Rodriguez, Bustillo i Marel (2011) u svojem su istraživanju utvrdili da studenti koriste razmjenu kako bi naučili ili poboljšali znanje velikog stranog jezika te preporučaju visokoobrazovnim institucijama da nude predmete na tim jezicima kako bi privukle više studenata.

Jedan od najpopularnijih programa studentske razmjene, Erasmus, koji je 1987. godine odobrilo Europsko vijeće, omogućio je razmjenu 3,3 milijuna studenata do 2013. godine (European Commission, 2015). Zsigurno je jedan od ključnih elementa za popularizaciju studentske razmjene u Europskoj uniji i Bolonjski proces, čijom je uspostavom kulminirao dugogodišnji proces stvaranja zajedničke visokoobrazovne politike EU-a (Šćukanec, 2010), a koji, između ostalog, omogućava prijenos ECTS bodova s jedne institucije na drugu, što omogućava valorizaciju akademskog iskustva studenata u njihovom individualnom studijskom programu. Dodatan poticaj za razmjenu je sve veća ponuda kolegija i studijskih programa na engleskom jeziku. S jedne strane, engleski kao *lingua franca* studentima omogućava studiranje u zemljama čiji se jezici rijetko uče na međunarodnoj razini (Hrvatska, Finska, Češka). S druge strane, engleski jezik se u akademskim krugovima nerijetko doživljava kao prijetnja nacionalnom jeziku u znanosti i visokom obrazovanju (Slovenščina, 2007), odnosno kao sredstvo poticanja

jezične homogenizacije umjesto njegovanja višejezičnosti (Saarinen, 2012).

Upravo radi njegovanja višejezičnosti i podizanja popularnosti malih jezika, razvijen je program *Erasmus Intensive Language Course* (EILC), odnosno program intenzivnih jezičnih tečajeva za dolazne studente iz programa Erasmus, koji se u Hrvatskoj provodi od 2011. godine na filozofskim fakultetima u Zagrebu, Rijeci i Splitu (Udier i Lasić, 2012). Osim intenzivnih tečajeva, mnogi fakulteti nude jednosemestralne kolegije lokalnog jezika, a iskustva studenata pokazuju da ne samo da im učenje jezika destinacije omogućava bolju komunikaciju s lokalnim stanovništvom (Železnjak, 2015) već i uključivanje u nastavu koja se izvodi na tom jeziku (Konta, 2015). Zanimljivo je iskustvo studentice koja je prvo usavršavala lokalni jezik u sklopu programa stručne prakse, te je ohrabrena svojim iskustvom ostala i na studijskoj razmjeni, gdje je sve predmete odslušala i položila na lokalnom, njemačkom jeziku (Kurtović i Hanić, 2013).

Vezano za korisnost studentske razmjene za buduću poslovnu karijeru, studija o učinku programa Erasmus za visoko obrazovanje koju je provela Opća uprava za obrazovanje i kulturu Europske komisije 2013. godine (Lukić et al., 2015) pokazuje da čak 64% poslodavaca daje veću profesionalnu odgovornost zaposlenicima s međunarodnim iskustvom. Studija je pokazala i da studenti koji su iskoristili mogućnost razmjene imaju više poduzetničkog duha, i više razvijene osobine kao što su tolerancija, povjerenje, vještine rješavanja problema i znatiželju, koje poslodavci traže od zaposlenika.

### Međunarodna razmjena i strani jezici na ZSEM-u

Kao nositeljica prestižne AACSB akreditacije, Zagrebačka škola ekonomije i managementa moderna je poslovna škola čija je misija osposobiti studente za rad u globalnoj ekonomiji, između ostalog, potičući međunarodnu razmjenu studenata i učenje stranih jezika. Škola ima razvijenu suradnju s više od 130 partnerskih institucija na svim kontinentima i predvodi hrvatske poslovne škole u području razmjene. Preddiplomski programi se izvode na hrvatskom i engleskom jeziku, dok se diplomski programi izvode samo na engleskom jeziku. Katedra za strane jezike nudi čak 9 stranih jezika kao izborni kolegij: njemački, talijanski, španjolski, francuski, ruski, arapski, kineski, japanski i korejski. Studenti imaju obavezu slušati izborni jezik dva semestra.

Godišnje u prosjeku 17% ZSEM-ovih studenata odlazi na razmjenu na 130 partnerskih institucija u svijetu. Osim europskih zemalja, studenti odlaze i na druge kontinente, ponajviše u Sjevernu Ameriku i Aziju. Primjerice, u ljetnom semestru 2017. god. na razmjenu je otišlo 39 studenata u 14 zemalja. U isto vrijeme na Zagrebačkoj školi ekonomije i managementa razmjenu je provelo 85 stranih studenata iz 22 zemlje. Na kampusu škole u istom periodu se moglo čuti 18 različitih jezika.

Zagrebačka škole ekonomije i managementa redovito organizira kolegije *Croatian Language and Culture* i *Croatian Studies* za strane studente koji dolaze na razmjenu. U zadnje četiri godine kolegij *Croatian Language and Culture* koji odgovara početnom stupnju učenja jezika pohađalo je 244

studenta. Kolegij *Croatian Studies*, koji obrađuje teme iz hrvatske povijesti, kulture i ekonomije, izabralo je 128 studenata iz različitih zemalja. U posljednje dvije godine organiziran je i *online* tečaj učenja hrvatskog jezika za strance, kao priprema za studente koji planiraju doći na razmjenu. S ovakvim pristupom učenju lokalnog jezika i kulture ZSEM prati globalne trendove u organizaciji studentske razmjene, jer praksa pokazuje da su studenti motivirani učiti lokalni jezik u sklopu razmjene.

## ISTRAŽIVANJE

### Metodologija

Primarno istraživanje je provedeno pomoću ankete na internetskoj platformi Google Forms. Kreirana je zasebna anketa za hrvatske studente Zagrebačke škole ekonomije i managementa te anketa za strane studente koji su na ZSEM-u bili na razmjeni. Ankete su sadržavale 13 istih pitanja kako bi odgovori hrvatskih i stranih studenata bili usporedivi, a hrvatska je verzija imala i nekoliko dodatnih pitanja s ciljem da se odgovori upotrijebe za unaprjeđenje jezičnih programa na Školi. Elektroničkom poštom kontaktirano je 606 hrvatskih studenata te 364 strana studenta koji su sudjelovali u razmjeni od rujna 2013. do svibnja 2017. Ankete su bile dostupne u periodu od 14 dana. Anketu je ispunilo 59 hrvatskih studenata (16.2% ispitanika) i 49 stranih studenata (8.06% ispitanika).

Najviše hrvatskih studenata-ispitanika, njih 11 od 59, bili su na razmjeni u Njemačkoj, zatim slijedi Francuska (7), Španjolska (6), Poljska (6), Portugal (5), Singapur (3), Švicarska (3) Rusija (3), a po jedan ili dvoje studenata bili su u SAD-u, Maroku, Kanadi, Norveškoj, Turskoj, Japanu i još nekim zemljama članicama EU-a. Od 49 stranih studenata-ispitanika najveći broj njih je u Hrvatsku došao iz Francuske (10), zatim Njemačke (5), Meksika (5), Portugala (5), Kanade (4), Italije (4), te po jedan ili dvoje studenata iz Australije, Brazila, Kine, Japana, Meksika, Maroka, Rusije, Singapura, Južne Koreje, te ostalih zemalja EU.

### Rezultati i diskusija

Prvim pitanjem željeli smo utvrditi što je studente potaknulo na odlazak na međunarodnu razmjenu, a studenti su mogli birati nekoliko ponuđenih odgovora. Među prvih pet razloga čak su četiri ista i u skupini hrvatskih studenata i onoj stranih studenata. S obzirom na njihovu dob, interese i odabir studija ovakav rezultat je očekivan. Međutim, s obzirom na različite društveno-političke i ekonomske okvire iz kojih dolaze studenti-ispitanici prioriteta su različito posloženi.

Hrvatski (78%) kao i strani studenti (85%) kao prvi i najvažniji razlog odlaska na razmjenu navode mogućnost življenja i upoznavanja nove zemlje i novog grada, a za obje skupine treći važan razlog je i upoznavanje drugih studenata (51% i 52%). Na ljestvici prvih pet razloga za razmjenu za skupinu hrvatskih ispitanika nalaze se i reputacija odabrane institucije (66%), učenje lokalnog jezika (44%) te zabava (32%). Kod stranih studenata kao drugi najvažniji razlog nalazi se učenje/usavršavanje engleskog jezika (57%), zabava (43%), te učenje lokalnog jezika na petom mjestu (22%). Ovaj podatak je posebno zanimljiv, jer, iako je hrvatski „mali“ jezik, značajan postotak stranih studenata navodi ga kao

razlog dolaska u našu zemlju. Time se potvrđuje važnost kolegija hrvatskog jezika za strance kojeg ZSEM organizira za strane studente. Kod hrvatskih studenata se učenje i usavršavanje engleskog jezika nalazi na šestom mjestu ljestvice prioriteta, odnosno predstavlja važan razlog za 30% ispitanika.

Indikativno je da je za 18% hrvatskih studenata važan motiv mogućnost rada u zemlji razmjene dok je postotak kod stranih studenata zanemariv (2%), a može se objasniti društveno-političkim i ekonomskim razlozima. Naime, nepovoljne ekonomske prilike u Hrvatskoj s jedne strane naspram većih mogućnosti zapošljavanja i viših primanja unutar EU dovele su do trenda da sve veći broj mladih ljudi razmišlja o odlasku i pronalasku zaposlenja u nekoj od zapadnoeuropskih zemalja.

S obzirom da se i u literaturi navodi da je usavršavanje velikog jezika jedan od češćih razloga za odlazak na razmjenu, obje skupine studenata pitali smo u kojoj se mjeri poboljšalo njihovo znanje engleskog jezika.

Rezultati pokazuju da se znanje engleskog jezika u skupini hrvatskih studenata povećalo više nego u skupini stranih studenata. Veliko poboljšanje u sve četiri kategorije vladanja jezikom (govor, pisanje, čitanje i razumijevanje) navodi 20-30% hrvatskih studenata, dok je postotak stranih studenata koji smatraju da je došlo do velikog poboljšanja u znanju engleskog jezika manji te iznosi od 15 do 25%. Ta razlika vidi se i u podatku da je 88% hrvatskih studenata za razliku od 77% stranih studenata zadovoljno napretkom u poznavanju i korištenju engleskog jezika. Jedno od mogućih objašnjenja za takvu razliku jest da se na ZSEM-u mnogobrojni strani studenti više družu s govornicima vlastitog, materinskog jezika, dok su hrvatski studenti, koji u destinaciji češće budu jedini predstavnici svoje zemlje, prisiljeni više koristiti engleski jezik odnosno jezik destinacije.

Budući da u Hrvatskoj 94% srednjoškolaca uz engleski uči i drugi strani jezik, željeli smo provjeriti koliko taj drugi strani jezik utječe na odabir destinacije za studentsku razmjenu. Naime, samo je 8 hrvatskih studenata išlo na razmjenu u englesko govorno područje. Na pitanje: „Jeste li prethodno učili jezik destinacije razmjene?“ pozitivno je odgovorilo 57,6% posto ispitanika odnosno njih 34. Od tog broja 15 ih je učilo jezik više od 5 godina, 6 ispitanika je učilo jezik destinacije 4 godine, a 16 manje od 4 godine. Indikativno je da se za određenu zemlju razmjene odlučuju ne samo oni studenti koji već jako dobro vladaju lokalnim jezikom nego i oni koji imaju tek početničko znanje. Iz toga možemo zaključiti da je već i bazično poznavanje lokalnog jezika dobar motiv za odabir određene zemlje kao destinacije za razmjenu. Nadalje, 74,6% hrvatskih studenata potvrdilo je da su na razmjeni učili lokalni jezik. Najčešća upotreba lokalnog jezika u zemlji razmjene događa se u svakodnevnim situacijama (kupovini, restoranima i sl.) gdje je 21 ispitanik odgovorio potvrdno, a samo 4 ispitanika nikada nisu koristila lokalni jezik u tim prilikama. S obzirom na to da većina institucija stranim studentima nudi stručne kolegije na engleskom jeziku, ne začuđuje podatak da većina ispitanika (59%) nije slušala stručne kolegije na lokalnom jeziku. S druge

strane, 40% studenata koji jesu slušali stručne kolegije na lokalnom jeziku koji nije engleski potvrđuje važnost znanja drugog stranog jezika.

Ono što zabrinjava jest podatak da svega 10% hrvatskih studenata navodi da je lokalni jezik koristilo u komunikaciji s lokalnim studentima, što predstavlja propuštenu priliku budući da upravo u tim aktivnostima dolazi do usavršavanja znanja jezika. Da je došlo do značajnog poboljšanja znanja lokalnog jezika u kategorijama govor, čitanje i razumijevanje potvrđuje čak 40% posto ispitanika, dok je očekivano najmanje poboljšanje u kategoriji pisanje. Ukupno 71,2% ispitanika ispunilo je očekivanja glede usavršavanja znanja lokalnog jezika.

Na ZSEM-u strani studenti imaju mogućnost pohađanja kolegija hrvatskog jezika i tu mogućnost koristilo je čak 57,1% ispitanika, što je impresivan rezultat s obzirom na značaj hrvatskog jezika u globalnim razmjerima. Ipak, kada se radi o korištenju hrvatskog jezika strani studenti ga koriste izrazito malo. Gotovo nikada ga ne koriste na predavanjima niti u interakciji s drugim stranim studentima, a vrlo rijetko u komunikaciji s hrvatskim studentima. Upotreba hrvatskog jezika kod stranih studenata najviše je došla do izražaja u kategoriji svakodnevnog komuniciranja (trgovine, restorani, kafići...), gdje je hrvatski jezik rijetko koristilo 14, ponekad 16, često 9, a stalno 2 ispitanika.

S obzirom na to da strani studenti koriste hrvatski jezik u svakodnevnom životu te je učenje hrvatskog jedan od motiva za odlazak na razmjenu, oportuno je osigurati nastavu hrvatskog jezika stranim studentima za vrijeme razmjene. Kao dodatna potvrda ovakvom zaključku rezultat je usporedo postavljenog pitanja stranim i hrvatskim studentima: „*Smatrate li da vam lokalni jezik pomaže u boljem poznavanju lokalne kulture / Does knowledge of Croatian language help you understand Croatian culture?*” Pozitivan odgovor na ovo pitanje dalo je 93,2 % hrvatskih studenata i 67,3 % stranih studenata.

Iz otvorenih odgovora obje skupine, vidljivo je da su uz nastavu poželjne i drugačije mogućnosti komunikacije i učenja jezika. I hrvatski i strani studenti su primijetili da na razmjeni imaju tendenciju najviše se družiti sa svojim sunarodnjacima ili drugim studentima sa razmjene. To podrazumijeva korištenje materinskog ili engleskog jezika, dok je korištenje lokalnog jezika zanemareno.

Vrlo je pragmatično i znakovito razmišljanje jednog studenta nakon razmjene u Španjolskoj: „Mislim da je krucijalno odvažiti se započeti nove konverzacije iz starta na novom jeziku iako ga ne znate savršeno. Ionako to nitko ne očekuje. Tako se otvara prostor za napredak.” Pokazuje se kako je najlakše učiti jezik u prirodnom okruženju. Pri tome hrabrost i samoinicijativa imaju veliku ulogu jer umanjuju neke moguće, a zapravo nevažne psihološke barijere.

Neki studenti su naveli kako su u samo dva mjeseca na razmjeni poboljšali svoje znanje jezika više nego u desetak godina učenja jezika u domovini.

U odgovoru na pitanje „*Gledajući unazad, što je moglo biti drugačije kako bi još više poboljšali znanje lokalnog jezika? Biste li što promijenili?*” hrvatski studenti navode kako bi se više posvetili učenju lokalnog jezika i prije odlaska na razmjenu i na samoj

razmjeni. Često spominju kako žale što nisu više učili lokalni jezik putem stručnih kolegija tijekom razmjene, u svakodnevnom životu i kroz poznanstva s izvornim govornicima.

Zanimljivo je primijetiti da na isto pitanje vezano za učenje engleskog jezika na razmjeni, hrvatski studenti procjenjuju kako je njihovo znanje generalno bilo na visokoj razini i ne bi u tom pogledu ništa puno mijenjali. Uspoređujući svoje znanje engleskog jezika s drugim strancima, i studentima i profesorima, ispitanici čak primjećuju kako govore engleski jezik puno bolje od nekih drugih nacija, a u odgovorima pritom navode Francuze i Španjolce.

Strani studenti drže da su se trebali više družiti s ostalim studentima drugih nacionalnosti kako bi poboljšali svoje znanje engleskog jezika. Navode i da su trebali više raditi u međunarodnim timovima na pojedinim kolegijima te imati više pisanih zadataka. Za učenje hrvatskog jezika predlažu više različitih aktivnosti s izvornim govornicima.

Iako obrazovne institucije često već imaju organizirane udruge studenata koje spajaju domaće i strane studente (popularno „*Buddy Network*”), mogu se organizirati i dodatni sadržaji za poticanje komunikacije između studenata, poput različitih radionica, klubova koji će se baviti posebnom tematikom (film, sport, financije...) i drugi oblici druženja. Poželjno je da u takvim aktivnostima sudjeluju i profesori jezika koji će poticati korištenje jezika i moderirati aktivnosti.

Također, mogu se pripremiti i posebne upute ili radionice za profesore kako bi znali maksimalno iskoristiti bogatstvo različitih nacija u predavaonici. Moguće je da neke profesore koji nemaju puno iskustva s međunarodnim studentima treba podučiti i osnažiti za rad u takvom okruženju.

## ZAKLJUČAK

Važnost međunarodne razmjene u životu mlade osobe koja tek započinje svoju profesionalnu karijeru neusporediva je s drugim načinima stjecanja znanja. Na razmjeni studenti konačno imaju priliku maksimalno primijeniti svoje često pasivno znanje jezika i usporediti se s drugim studentima. U prirodnom okruženju vrlo brzo postaju svjesni korisnosti znanja jezika te svojeg stupnja vladanja tim jezikom. Kako je jezik živa tvar koja se neprestano mijenja, najbolje se uči u lokalnoj zemlji s lokalnim govornicima kada je student „uronjen” u jezik i kulturu zemlje. Kako student uči strani jezik i savladava ga, tako stječe samopouzdanje i uči kako funkcionirati u međunarodnom okruženju. Osim učenja jezika razmjena pozitivno utječe i na osobno zadovoljstvo i osobni razvoj pojedinca. Iskustvo snalaženja u novoj sredini za vrijeme razmjene olakšava mladoj osobi traženje posla i početak rada, jer je već stekao određene vještine vezane za međunarodno okruženje koje poslodavci u međunarodnim kompanijama iznimno cijene.

Iz svega ovoga može se zaključiti da je učenje stranih jezika, kao i učenje i usavršavanje engleskog jezika bitan faktor pri donošenju odluke o odlasku na međunarodnu studentsku razmjenu kako kod hrvatskih tako i kod stranih studenata. Potrebno je stoga unaprijediti postojeće i osmisliti nove aktivnosti koje bi omogućile i potakle studente na učenje stranih jezika i

time im olakšalo odluku o odlasku na razmjenu kao i o odabiru zemlje razmjene. Osim toga, u Hrvatskoj je važno organizirati što više aktivnosti koje bi omogućile intenzivniju interakciju između hrvatskih studenata i stranih studenata na razmjeni. Tako bi se pojačao i interes stranih studenata za učenjem hrvatskoga jezika kao i za upoznavanjem hrvatske kulture, poslovnih i društvenih običaja. S druge strane, hrvatski studenti bili bi u prilici koristiti engleski jezik već u domaćem okruženju, čime bi se postigao višestruko pozitivan učinak. Naime, studenti bi na taj način poboljšali svoje vještine interkulturalnog komuniciranja koristeći engleski jezik u svakodnevnim situacijama, čime bi podigli razinu samopouzdanja i intelektualne znatiželje, što bi im u konačnici olakšalo odluku o odlasku na studentsku razmjenu.

## LITERATURA

- European Commission. (2015). *Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-14*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Konta, S. (2015). Put putujem – Erasmus experience by Sara. *Ekscenar*, 18, 94.
- Kurtović, V., & Hanić, D. (2013). Erasmus, Deutschland und wir. *Ekscenar*, 16, 94-98
- Lukić, N., Puljiz, I., Bernard, B., Skočilić, J., Verli, K., Kovačić, I., Petrović Baronica, Lj., & Hrvatin, V. (2015). Sudjelovanje visokih učilišta iz Republike Hrvatske u programu Erasmus od 2009. do 2014. godine. Agencija za mobilnost i programe EU. Preuzeto sa [http://www.mobilnost.hr/cms\\_files/2015/09/144290927\\_8\\_erasmus-rezultati-web.pdf](http://www.mobilnost.hr/cms_files/2015/09/144290927_8_erasmus-rezultati-web.pdf)
- Rodriguez, C., Bustillo, R., & Mariel, P. (2011). The Determinants of International Student Mobility Flows: An Empirical study on the Erasmus Programme. *Higher Education*, 62(4), 413-430.
- Saarinen, T. (2012). Internationalization of Finnish higher education is language an issue? *International Journal of the Sociology of Language*, 2012(216), 157-173.
- Slovenščina v znanosti in na univerzi. (2007). Tematski sklop. *Jezik in slovstvo*, 52(5), 87-110.
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Win, H., & Vujić, S. (2013). Barriers to international student mobility: evidence from the Erasmus program. *Educational researcher*, 42(2), str. 70-77
- Statistical Office of the European Communities. (2016). EUROSTAT: Foreign language learning statistics. Luxembourg: Eurostat.
- Šćukanec, N. (2010). Nastanak zajedničke visokoobrazovne politike na razini Europske unije. *Sociologija i prostor*, 48(1), 99-112.
- Udier, S. L. i Lasić, J. (2012). Erasmusov međunarodni tjedan. *Lahor*, 14, 275-277.
- Železnjak, D. (2015). Put putujem – Erasmus experience by Dino. *Ekscenar*, 18, 95.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Elizabeta Ivančević

Zagrebačka škola ekonomije i managementa  
Jordanovac 110, 10 000 Zagreb, Hrvatska  
e-mail: eivancev@zsem.hr

### Gorana Rajčić

Zagrebačka škola ekonomije i managementa  
Jordanovac 110, 10 000 Zagreb, Hrvatska  
e-mail: grajic@zsem.hr

### Ivanka Rajh

Zagrebačka škola ekonomije i managementa  
Jordanovac 110, 10 000 Zagreb, Hrvatska  
e-mail: irajh@zsem.hr





## **Poboljšanje kvaliteta obrazovanja kroz unapređenje internacionalizacije i postupka priznavanja kvalifikacija na Univerzitetu "Džemal Bijedić" u Mostaru**

Maja Kazazić, Alim Abazović, Sanda Jelin Kajan

**SAŽETAK:** U okviru projekta STINT (Jačanje internacionalizacije u visokom obrazovanju BiH) jedan od zadataka je bio da se napravi samoevaluacija na svim javnim Univerzitetima u BiH vezano za internacionalizaciju kako bi se odredili dalji koraci. Kreirane su tri ankete za samoevaluaciju, za studente i nastavno osoblje. Na osnovu rezultata prve dvije ankete urađena je SWOT-analiza internacionalizacije na Univerzitetu "Džemal Bijedić" u Mostaru. Treća anketa se ticala priznavanja kvalifikacija i na osnovu nje je urađena druga SWOT-analiza. Rezultati SWOT-analize o internacionalizaciji su pokazali da postoji razvijena svijest na Univerzitetu o značaju internacionalizacije za poboljšanje kvalitete obrazovanja i istraživanja. Internacionalizacija daje mogućnosti za dugoročna međunarodna partnerstva i umrežavanje. Jedan od problema koji je uočen je pronalaženje studijskih programa u inostranstvu koji odgovaraju studijskim programima na Univerzitetu "Džemal Bijedić" što dodatno utječe na manjak motivacije studenata i nastavnog osoblja za programe mobilnosti. Priznavanje kvalifikacija još uvijek predstavlja problem zbog nedovoljno jasno definisanih zakonskih osnova na kantonal-nom nivou, kao i Statutom Univerziteta. Također, uočeno je i da na području BiH postoji veliki broj vi-sokoškolskih ustavova koji se bave priznavanjem kvalifikacija. Kao zaključak sprovedenih SWOT-analiza možemo navesti da je potrebna centralizacija samog procesa kao i poboljšanje zakonske legislative.

**Ključne riječi:** *internationalizacija, priznavanje kvalifikacija, STINT*

## **Increasing the Quality of Education Through Improvement of Internationalization and Process of the Recognition of Qualifications at the Dzemal Bijedic University of Mostar**

**ABSTRACT:** One of the tasks of the STINT project (Strengthening of Internationalization in B&H Higher Education) was to conduct self-evaluation at all public universities in Bosnia and Herzegovina concerning internationalization in order to determine future actions. Three questionnaires for self-assessment were created both for students and staff members. Using results from the first two questionnaires SWOT analysis for internationalization at the Dzemal Bijedic University was developed. Results from the third questionnaire were used to develop SWOT analysis for recognition of qualifications. SWOT analysis for internationalization showed that there is awareness of importance of internationalization for the improvement of the quality of education and research at the University. Internationalization gives opportunities for long-lasting international collaboration and net-working. One of the problems that we detected were difficulties in finding study programs that match our study programs, which additionally demotivate both students and staff members to participate in mobility programs. Recognition of qualifications is still a problem due to laws at the Cantonal level that are not de-tailed enough. Also, the Statute of the University does not regulate this. A great number of Higher Education Institutions perform recognition of qualification which is detected as one of the threats. From this SWOT analysis we can conclude that there is a need for more centralization in B&H concerning recognition of qualifications and improvement of law legislative.

**Keywords:** *internationalization, recognition of qualifications, STINT*

### **INTRODUCTION**

Internationalization of higher education is often related to the quality of education (van der Wende, 1998). It is expected that internalization will contribute to the quality of education since the exchange of students, professors and researchers will enable mutual learning, comparison of teaching methods, materials used for teaching, syntesis of best

approaches and practices, cross cultural understanding, improvement of language skills,... Firstly quality of education was expected to be improved though impact of foreign students on teaching and learning process, curriculum as well as on the services at the host universities. So most higher education view internationalization as an instrument to improve the overall quality of education at their institution (O'Malley, 2015). We can consider this contribution of

internationalization to the quality of education at individual and institutional level. We don't have enough evidence on the relationship between the internationalization and quality at our univeristy. One of the reasons is that we have not done systematic monitoring or evaluation of internalization. Also, our quality assurance system is still nationally oriented. So even though we consider quality as an important aim of internationalization we lack systematic monitoring. We should not forget that internationalization of higher education may also have more or different aims.

Recognition of qualification is also important component in the internalization and it is precondition for establishment of the European Higher Education Area (Rauhvargers, 2004). Even though Bosnia and Herzegovina ratified Lisbon Convention in 2003 there are still problems with the recognition of foreign qualifications because of the national legislation and national procedures. Other problem are institutional recogniton procedures which are not sufficiently developed.

Having that in mind, we are developing Strategy of internalization which is going to be used in the future in order to follow this.

Strengthening of Internationalisation in B&H Higher Education (STINT) is title of the project founded by EU in order to adress these issues and help HEI in Bosnia and Herzegovina to overcome some of the problems mentioned (STINT project).

**EVALUATION OF THE CURRENT STATE ABOUT INTERNATIONALIZATION AND RECOGNITION MECHANISMS**

In order to get an overall impression of the current state at the University in regards to internationalisation and recognition mechanisms we developed 3 questionnaires for evaluation of internationalisation and recognition mechanisms for all B&H partners in the project. For creation of this questionnaire all relevant European legislation and similar studies are consulted and all main principles are incorporated in the questionnaire. Experience of EU partners has extreme value. Based o the results from these questionnaires, 2 SWOT analysis were developed: Swot analysis for internationalization at the Dzemal Bijedic University of Mostar and SWOT analysis for recognition of qualifications.

SWOT analysis for internationalization was developed to establish the strengths, weaknesses, opportunities and threats regarding internalization at our University. For this analysis we have used surveys about internalization for students (79 students out of 576 or 13,71%) and staff members (20 persons out of 29 or 68,96%) as well as our experience from everyday work. Results of this analysis are presented in table 1.

From this SWOT analysis we can conclude that there is awareness of importance of internationalization for the improvement of the quality of education and research at the University. Partnership agreements with other universities enable networking and transfer of knowledge and internationalization of curriculum. As our weaknesses we detected lack of personnel employed at the international office and lack of capacities at the University. Also, internalization is

financed mostly from EU funds so lack of funding was detected as one of our weaknesses. As possible treats we detected the problem of finding corresponding study programs abroad that are like our study programs. This may demotivate students from participating in mobility programs. Other threat is recognition of ECTS credits after mobility.

**Table 1.** Swot analysis for internationalization

	Positive	Negative
<b>Internal environment</b>	<p><b>Strengths</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Awareness among students and staff members regarding mobility programs</li> <li>- Good promotion of mobility programs</li> <li>- Willingness of the students and staff members to take part in mobility programs</li> <li>- Awareness of the importance of mobility and student/staff exchange</li> <li>- Awareness of importance of internationalization for the improvement of the quality of education and research at the University</li> <li>- Internalization strategy-work in progress</li> <li>- Partnership agreements with other Universities</li> <li>- Networking</li> <li>- Experience and knowledge transfer</li> <li>- International knowledge in curriculum</li> <li>- Commitment of international relations officers /staff members</li> <li>- Mobility procedures available and transparent</li> </ul>	<p><b>Weaknesses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation for mobility is not clear for students</li> <li>- Potential lack of recognition of ECTS credits</li> <li>- There is a language barrier especially for studying in other languages than English</li> <li>- The wider community is not sufficiently informed about internationalization</li> <li>- Internalization is financed mostly from EU funds</li> <li>- Lack of personnel employed at the international office and lack of capacities at the University</li> <li>- Insufficient knowledge and lack of policies or strategies at cantonal / entity level or the state level that affect directly the internationalization of the University</li> <li>- Lack of visibility</li> </ul>
<b>External environment</b>	<p><b>Opportunities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- EU Internationalization Strategy</li> <li>- Possibilities for long-lasting international partnerships/ collaboration</li> <li>- Integration of intercultural experiences</li> <li>- International attractiveness of Mostar</li> <li>- International networking</li> <li>- Possibilities for active participation in international research programs</li> <li>- Gaining knowledge about other educational system</li> </ul>	<p><b>Threats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lack of necessary and relevant information about exchange program and study program available at the host institution</li> <li>- Difficult to find study programs with courses that are matching with our study programs</li> <li>- Difficulties with issuing visas, resident permit and other documents</li> <li>- There is a big interest for only small number of countries for mobility</li> <li>- Brain drain</li> <li>- Underfunding</li> <li>- Problems with the recognition of ECTS credits</li> </ul>

For SWOT analysis on recognition of qualifications we used survey on Recognition of qualifications of staff members (6 out of 10 or 60%) as well as our experience from everyday work and existing documents regarding the recognition of qualifications at the cantonal and state level. Results are presented in table 2.

**Table 2.** SWOT analysis on recogniton of qualifications

	Positive	Negative
<b>Internal environment</b>	<p><b>Strengths</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- List of required documents and manner of their submission available (providing advice to the applicant on how to obtain the required documents)</li> <li>- The approximate time needed to process an application determined</li> <li>- Institutional accreditation</li> <li>- Projects dealing with this issues</li> <li>- Good collaboration with CIP (Centre for Information and Recognition of Qualifications in Higher Education</li> <li>- IT resources</li> <li>- Transparency of procedure</li> </ul>	<p><b>Weaknesses</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inefficient process</li> <li>- Need for more centralization</li> <li>- No office /person at the University that deals with Recognition of qualification</li> <li>- Law on validation and equivalence of educational documents at the Cantonal level is not detailed enough</li> <li>- Recognition procedure is not regulated by the Statute of the University</li> <li>- Academic recognition in the jurisdiction of the Commission of three to five persons formed for individual cases</li> <li>- There is no procedure for recognition of qualifications if the documentation is incomplete</li> <li>- Lack of description of the assessment criteria for the assessment of foreign qualifications</li> <li>- It's hard to define what is meant by "substantial differences" during the process of recognition of qualifications</li> </ul>
<b>External environment</b>	<p><b>Opportunities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gaining knowledge about other educational system</li> <li>- CIP support</li> <li>- Lisbon convention and other relevant documents available</li> </ul>	<p><b>Threats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Higher Education Institutions in other words relevant faculties themselves are responsible for diploma recognition</li> <li>- Higher Educational System in Bosnia and Herzegovina</li> <li>- Great number of Higher Education Institutions that perform recognition of qualifications</li> <li>- Lack of coordination and harmony of local and central legislation regulating this area</li> </ul>

Despite the fact that we have list of required documents available and the approximate time needed to process an application is determined, recognition procedure is not regulated by the Statute of the University. At the University there is-no office/person that deals with Recognition of qualification so academic recognition is in the jurisdiction of the Commission of three to five persons formed for individual cases. Another weakness is the fact that Law on validation and equivalence of educational documents at the Cantonal level is not detailed enough. Because of those weaknesses we detected following threats:

1. Higher Education Institutions in other words relevant faculties themselves are responsible for diploma recognition

2. Great number of Higher Education Institutions that perform recognition of qualifications
3. Lack of coordination and harmony of local and central legislation regulating this area.

Fair recognition is now acknowledged to be the cornerstone of the internationalization of higher education and of student mobility. Bosnia and Herzegovina don't have Recognition Manual which should be direct and practical response to the challenges and expectations raised by politicians, policy makers, students, parents and employers. One of the specific aims of the STINT project is development of the Recognition Manual which will ensure that coherent institutional policies on recognition are based on the Lisbon Recognition Convention, which is UNESCO's and the Council of Europe's legally binding text concerning the recognition of foreign qualifications.

Recent conducted accreditation process of HEIs in B&H addressed internationalization, as well as research, as the biggest problem in B&H. STINT project have as a second aim creation of criteria for assessing of internationalization that will contribute to the orientation of HEIs on the implementation of internationalized strategies and indicators that could point out on international character.

### **INTERNATIONALIZATION STRATEGY**

Government policy plays a key role as it can facilitate or hinder the internationalization of higher education. Countries have taken different approaches to internationalization. On the proposal of the Ministry of Civil Affairs of B&H, the Council of Ministers of B&H adopted a Decision on the Adoption of Priorities for the Development of Higher Education in Bosnia and Herzegovina for the Period 2016-2026 (The Decision was adopted and came into force on 30 March 2016). The decision stipulates that these priorities "represent the main measures and activities that need to be implemented in Bosnia and Herzegovina to strengthen the development of higher education on the one hand and, on the other hand, to achieve its full involvement in the European Higher Education Area (paragraph 1) (Prioriteti za razvoj visokog obrazovanja u BiH za period 2016-2026). The priorities identified will contribute to the further alignment of higher education in Bosnia and Herzegovina with the policies, objectives and priorities of the European Higher Education Area (paragraph 3). The question is, however, how well the normative measures and activities will be successfully implemented, that is, create the preconditions for achieving the goals set out in the Decision, and then those set in our Strategy. A wide range of subjects designated to act as participants in the implementation of priorities (responsible educational authorities, ministries of science, rectoral conferences, higher education institutions, higher education institutions in B&H, academia, labor market representatives, student organizations and the Union, labor ministries and employment, local government, finance ministries, public) should guarantee their implementation.

International mobility of teachers and students, joint study programs, international cooperation and institutional partnerships, international short programs and internationalization of the curriculum, as forms of internationalization, contribute to the realization of the

key role of the University in the development of economy, society and individuals. All these elements are expressed and present in our practice so far, but not in a satisfactory and sufficient measure. Their strengthening will contribute to the improvement of the quality of the education system, the high academic standards, the excellence of academic staff and the employability of young people in the global labor market and their linguistic and intercultural competencies.

Based on the above, the following strategic objectives of the University in the field of internationalization in the period 2018-2023 have been identified:

1. Implement and strengthen promotional activities aimed to improve the processes of cooperation, mobility and project development,
2. Strengthen and enhance the process of international cooperation and internationalization at the University,
3. Increase the number of applications and participation in international projects,
4. Improve the process of mobility,
5. Improve the recognition process,
6. Improve resources for the implementation of the process of cooperation, mobility and internationalization.

Furthermore, the Strategic Goals have been broken down into measures that will become programs, projects or activities, depending on the complexity of the problem/goal, depending even on goal solving approach.

Identified measures for improvements are:

- I. Intensify the promotion of the activities and inclusion of students and staff of the University to increase and achieve high-quality mobility that will strengthen their competences, knowledge and skills
- II. To increase the incoming student mobility of all three cycles, as well as the incoming teacher/staff mobility, increase the number of courses that are taught in English or another foreign language,
- III. Make more attractive study programs, improve and internationalize curricula, and organize a larger number of international short programs, with more intensive involvement of the student organisations,
- IV. Add a promotional material about Mostar and the University to the University and faculty web sites, and the experiences of incoming students after completing their mobility
- V. To make it easier for outgoing mobility, it is necessary to create and implement institutional programs of activities for internationalization and promotion of mobility, including all stakeholders in these processes
- VI. Encourage greater participation in mobility by formal recognition of competences acquired abroad, attractive mechanisms and the provision of appropriate working conditions for mobile staff.

- VII. To undertake measures for the organization of joint study programs, multilateral summer schools,
- VIII. To balance students' mobility, activities related to the recognition of diplomas and the transfer of credits we should undertake, thereby at the same time achieving some elements of strengthening of the European Higher Education Area
- IX. To systematically encourage ideas, participation and management of international research projects and to involve many staff members, younger researchers, with the division of tasks (ideas, project writing, administration, financial and legal affairs, etc.)
- X. Encourage the participation of researchers in international research projects and evaluate the results achieved
- XI. Create and use a high-quality IT system for monitoring and analysis of realized mobilities, and conducting surveys to determine their quality.

Strategy of internationalization of the Dzemal Bijedic University of Mostar also defines 28 indicators which will enable us to systematic monitor or evaluate internationalization. Awareness of the importance of quality assurance of internationalization strategy and activities is still not present at the governmental level, „bottom up“ approach will be used to evaluate and ensure this quality by the HEIs.

### RECOGNITION MODEL

Bosnia and Herzegovina joined Erasmus + in 2014. Student mobility is the main point of activities in this program at B&H universities. Significant problem are the recognition procedures which aren't in accordance with international documents within EHEA. Bosnia and Herzegovina signed and ratified the Lisbon Recognition Convention in 2003, but the legislation concerning recognition of foreign higher education qualifications in Bosnia and Herzegovina hasn't been completely harmonized with the Convention yet neither the recognition procedures at higher education institutions are completely unique and harmonized with the Convention. Without harmonized recognition procedures there isn't student and teachers mobility at appropriate way.

Fair recognition is now acknowledged to be the cornerstone of the internationalisation of higher education and of student mobility. Bosnia and Herzegovina doesn't have Recognition Manual which should be direct and practical response to the challenges and expectations raised by politicians, policy makers, students, parents and employers. The aim of Recognition Manual should be ensuring that coherent institutional policies on recognition are based on the Lisbon Recognition Convention, which is UNESCO's and the Council of Europe's legally binding text concerning the recognition of foreign qualifications.

Model on Academic Recognition at Public Higher Education Institution was developed in 2016 by the representative of the Center for Information and Recognition of Qualifications in Higher Education in

B&H together with representatives of the Ministry of Education and Culture of the Republic of Srpska and University of Sarajevo. STINT Project was presented at the Fifth Conference of the Ministers of Education of B&H in April 2017 in Sarajevo. One of the conclusions of the Conference was the importance of harmonization of legislation related to recognition of foreign higher education qualifications in B&H with the provision of the Lisbon Recognition Convention and its subsidiary documents. Dzemal Bijedic University of Mostar is using this Model to develop Rulebook on recognition of qualification which will include recognition procedure for the university. Current legislation in Herzegovina-Neretva Canton (based on the nostrification and equivalency) could be the obstacle to implement the Model at two universities in this canton (Zakon o nostrifikaciji i ekvivalenciji inostranih obrazovnih isprava, 2005).

### CONCLUSION

With the adoption of new Strategy of internationalization at the Dzemal Bijedic University of Mostar with its 28 different indicators we will be able to systematicly monitor and evaluate internationalization in next 5 years, and act upon if needed. By monitoring the quality of the internationalization activities we can be able to assess the contribution of internationalization to the quality of education. It can be argued that internationalization can not contribute to the quality of higher education when the internationalization activities are not of good quality themselves. National quality assurance systems should be internationalised in order to avoid assessment of higher education in the context of only national systems.

Since the higher education institutions are responsible for academic recognition of qualifications for continuation of studies, existence of institutional policies and procedures are of the crucial importance. Focusing on learning outcomes as it is stressed in Lisbon Convention and improved recognition will help increase mobility and internationalisation in institutional and wider context.

### REFERENCES

- O'Malley, B. (2015). Research reveals secret to better internationalization. *University World News*, issue nr. 368. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150523070925909>
- Rauhvargers, A. (2004). Improving the recognition of qualifications in the framework of the Bologna process. *European Journal of Education*, 39(3), 331-347.
- van der Wende, M. (1998). Quality Assurance in Higher Education and the Link to Internationalisation (P273). *Millenium*, 3(11), 20-29.
- Prioriteti za razvoj visokog obrazovanja u BiH za period 2016-2026. "Službeni glasnik BiH", broj: 35/16
- Zakon o nostrifikaciji i ekvivalenciji inostranih obrazovnih isprava, 2005. "Službene novine HNK", broj: 5/05
- Strengthening of Internationalisation in B&H Higher Education STINT (561874-EPP-1-2015-1-BE-EPPKA2-CBHE-SP). Retrieved from [www. http://stint-project.net](http://stint-project.net)

**INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Maja Kazazić**

Univerzitet "Džemal Bijedić" u Mostaru  
e-mail: maja.kazazic@unmo.ba

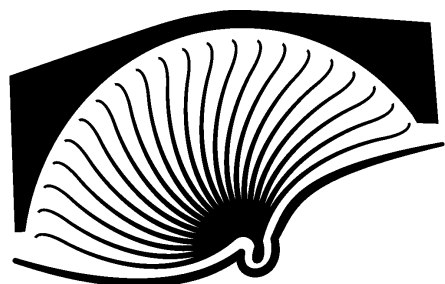
**Alim Abazović**

Univerzitet "Džemal Bijedić" u Mostaru  
e-mail: alim.abazovic@unmo.ba

**Sanda Jelin Kajan**

Univerzitet "Džemal Bijedić" u Mostaru  
e-mail: sanda@unmo.ba





**Konferencija MICE 2017  
Nove tehnologije i inovacije u  
obrazovanju**





## Analiza i propitivanje obrazovanja kao refleksije društvene zbilje u postdejstonskom periodu u Mostaru

Merima Jašarević Beganović

**SAŽETAK:** U ovom članku se vrši analiza realizacije nastave u pojedinim srednjim školama za predmete iz društvenih oblasti u gradu Mostaru, te se također, propituju i kritički analiziraju planovi i programi srednjih škola za predmete sociologija, filozofija i psihologija.

Fokus rada je na iskustvima profesora i saradnika koji rade u srednjim školama predavajući predmete filozofija i sociologija, te se na osnovu prikupljene empirijske građe vrši naučni ogled o stanju u obrazovanju kao najvažnijem društvenom segmenatu pocijepane mostarske zajednice.

U članku je nametnuta pretpostavka da su problemi u obrazovanju direktna refleksija nagomilanih problema u bosanskohercegovačkom društvu kao i u široj mostarskoj zajednici.

Metode istraživanja koje su korištene za potrebe ovog članka su: analiza sadržaja i intervju.

**Ključne riječi:** *obrazovanje, srednja škola, planovi i program, sociologija, postdejstonska BiH*

## Analysis and Examination of Education as a Reflection of Social Reality in the Post-Dayton Period in Mostar

**ABSTRACT:** Realisation of educational programs in Mostar have been completed and analysed in this article, also there has been critical questions about curriculums of sociology, philosophy and psychology.

The main focus is on interesting experiences of professors who are working in Mostar high schools, who are teaching subjects such as: sociology and philosophy. Those empirical data about educational system in Mostar will show accurate scientific review about condition of society in general view. That analysis of high schools will show what is real condition of Mostar as most important segment of divided communities.

In this article there have been imposed the assumption that problems in education are reflected by so many numerous problems in Bosnian society, as well as in Mostar community.

Methods of research that has been used are: content analysis and interview

**Keywords:** *education, secondary school, plans and programs, sociology, postdeiton-B&H*

### UVOD

Ovaj članak predstavlja analizu i kritičko propitivanje obrazovnog sistema kako u gradu Mostaru tako i u BiH. Fokus istraživanja bazirao se na nekoliko nivoa, na osnovnom analizirani su planovi i programi za predmete *Filozofija, Logika, Sociologija, Psihologija* prema bosanskim pedagoškim okvirima<sup>1</sup>. Pak drugi nivo istraživanja fokusirao se na intervju s profesorima/cama koji predaju spomenute predmete prema bosanskom i hrvatskom planu i programu u

Mostaru. Posljednji nivo istraživanja tiče se sveobuhvatne kritičke sinteze općeg ogleda o stanju u srednim školama u gradu Mostaru proizvedene jednostavnim promatranjem društvene pa tako i obrazovne zbilje u Mostaru.

Pred očima svjetske javnosti i pred domaćim političkim pragom, Mostar kao najveći urbani centar južnog dijela države, se nakon agresije na Bosnu i Hercegovinu u periodu 1992-1995. (dez)intergisao u dva polariteta. Naime, jedan hrvatski koji suživot u gradu ali i na tlu čitave Hercegovine gradi uz pomoć hrvatske politike iz Hrvatske, drugi koji plutajući između etnopolitičkog diskursa tj. afirmacije Bošnjačke politike pod patronatom Sarajeva i građanskog bosanskog (u najmanjemu procentu) gradi nikad realizirani potpuni suživot i mir u ovome gradu.

Obrazovanje u mostarkom iskustvu zaista predstavlja direktnu refleksiju stanja u društvu tj. ono jeste kobna posljedica političkih postavki društveno-političkog

<sup>1</sup>U Bosni i Hercegovini obrazovni sistem funkcioniра prema tri važeća plana i programa: bosanski, hrvatski i srpski plan i program.

uređenja BiH. Nametnula se glavna pretpostavka za ovo istraživanje, te za potrebe ovog članka, da zbog gore navedenih činjenica, eventualni problemi i generalno stanje u obrazovanju predstavljaju svojevrsnu nuspojavu najprije rata ali i političkih odluka koje su donešene poslije njega. Aktom ne postojanja jedinstvenog obrazovnog sistema, onemogućeno je da se stvori baza za jedno kvalitetno i uspješno obrazovanje u BiH koje će biti model za emancipaciju i bogaćenje građana ove zemlje, samim tim stabilnim sistemom koji će biti u službi čuvanja znanja, spoznaja i vještina potrebnih za razvoj i rast kvalitete (su)života u BiH.

Metode koje su korištene u istraživanju su: analiza sadržaja i intervjui, posmatranje.

Glavni cilj istraživanja ali i ovog članka jeste da ponudi cjelovit prikaz realnog stanja u obrazovnom sistemu, kao i da ponudi kritičke okvire za probleme u obrazovanju kako u Mostaru tako i u BiH koji bi mogli poslužiti u idealnom smislu i za konkretne ujedinjene akcije.

### **KRAH U OBRAZOVNOM SEKTORU KAO POSLJEDICA OPĆE KRIZE I DRUŠTVNIH PROMIJENA U BIH**

Najprije, ako se uzmu u obzir činjenice da je BiH pokosio užasni teror: sistemsko istrebljenje, progon i ubijanje stanovništva, kojeg je u stopu pratio te jedan sveopći urbidic koji je za posljedicu ostavio preko 80% političke, kulturne pa tako i obrazovne strukture potpuno uništene. Škole su u mnogim gradovima bile najveća opasnost, tako da su u većini slučajeva zgrade u kojima je nekad bila školska graja sada bile utišane grobnice. Nakon takvih okolnosti, veoma je nezahvalno išta pisati o obrazovnom sistemu, no ipak 22 godine nakon potpisanog dejtonskog mirovnog sporazuma neka vrsta terora se još uvijek osjeća.

Naime BiH je poslije rata prigrllila u potpunosti višestarnački sistem organizacije vlasti tzv. parlamentarnu demokratiju koja je 92. godine bila predstavljala vrhunac emancipacije i građanskih sloboda - konačni bijeg od bilo čijeg patronaštva; mislilo se da se rađa slobodna, samostalna i suverena država BiH. Iako su na prvim stranačnim izborima pobijedile nacionalne političke partije (izmeđuostalih SDA, HDZ) imao se dojam da će BiH postati i biti u skoroj budućnosti autonomna i samostalna država svih njenih građana. „Umjesto demokratizacije društva zatonuli smo u totalitarizam, čiju je okusnicu činio nacionalizam; umjesto u ekonomsku tranziciju i tržišnu ekonomiju zatonuli smo u mafijaško-kriminalno i korupcijsko stanje; umjesto prava čovjeka uspostavljen je kolektivitet nacionalnih i narodnih prava u kome jedinka i njegov interes ne postoje (...)“ (Fočo, 2005, str. 49).

Dakle obrazovanje, kao i sve drugo u BiH prolazi kroz procese nacionaliziranja, pa tako imamo „Na prostorima koje je kontroliralo Hrvatsko vijeće obrane (HVO) osnovne i srednje škole kao i fakulteti su radili prema nastavnim planovima i programima koji su skoro u cjelosti bili preslikani iz obrazovnog sistema Republike Hrvatske. Skoro identičnu situaciju nalazimo na prostoru Republike Srpske, s tom razlikom da su nastavni planovi i programi bili prepisani iz Srbije. Na prostoru kojeg je kontrolisala Armija BiH također je

došlo do značajnih promijena unutar nastavnih planova i programa, ali za razliku od hrvatske i srbijanske varijante koji su promicali nacionalnu isključivost, ovi programi su nastojali afirmirati bosanskohercegovačku zajednicu<sup>2</sup> (Peco, 2008, str. 287). Dakle, obrazovni sistem u BiH je kolabirao kada su nastupile radikalne promjene bosanskohercegovačke stvarnosti pak koje su rezultirale tri nova-stara konfesionalna školstva, koja su pod nacionalističkim postulatima razorile jedinstven obrazovni sistem i mogućnost za dalji kvalitetniji razvoj i doprinos obrazovanja bosanskohercegovačkog društva.

Ako na taj kontekst pokušamo umetnuti pedagoške standarde koji prate savremene tendencije u nastavi i obrazovnom sistemu matičemo dosta haotičnu sliku obrazovanja u BiH. Ne samo da su gore navedene promjene uticale na bosanskohercegovački obrazovni sistem nego su se uspjele na ta iskustva zalijepiti iskustva savremenog toga svijesti i življenja. Naime, visoka stopa nezaposlenosti, prenapućenost stanovništva u veći gradovima, visok uticaj socijalnih mreža dakle sajber komuniciranje, novi mediji, različiti stilovi života uveliko su počeli sa druge strane da nadgrizau obrazovanje u BiH.

Mnoga znanstvena promišljanja se mogu spojiti u jednoj zajedničkoj niti: u eri naglog razvoja nauke, tehnologije, u sklopu obrazovnog sistema, poneke institucije, posebno osnovne i srednje škole ostale su u prostoru obrazovanja i methodske prakse koja njeguje formalizam i verbalizam (rekli bismo zaostavština iz socijalizma), škole ostaju nerazvijene i bez mogućnosti postanka nositeljica savremenog doba, načina života. Škole ne mogu biti izraz inicijatora, realizatora najrevolucionarnijih promijena u društvu, što i jeste jedna od njihovih najprimarnijih uloga.

Ako ćemo pričati u driskursu današnjice pod pretpostavkom da imamo na umu prosječn školu, tada govorimo o činjenici da modernizacija tehnike i tehnologije nastave u znatnoj mjeri predpostavlja kvalitet škole. Dakle danas modernizacija škole uslovljava njen društveni položaj i odnos učenika prema njoj. Ako iz gore navedenih opisa bosanskohercegovačkog društva uzmemo u obzir i društvene promjene izazvane globalizacijom, tada moramo naglasiti da se i sami položaj djeteta u sistemu obrazovanja ali i u porodičnom životu znatno promijenio.

Poznato je da su djeca već od predškolske dobi, u svojim domovima upoznati sa mnogim tehnološkim i medijskim sadržajima koji na njih ostavljaju jak uticaj, osim toga uz nagli rast gradova, većina djece od najranijih godina svoje djetinjstvo proživljavaju dijelom u transportu (odlazak u vrtić, školu, te mnoge druge aktivnosti) tako da već u školskom uzrastu djeca

<sup>2</sup>Najčešći primjer se uzima predmet iz maternjeg jezika gdje se prema planu i programu za III i IV razrede srednjih škola u Federaciji BiH rade pisci iz svih nacionalnih književnosti, dok se prema srpskom i hrvatskom planu i programu ne rade pisci iz drugih nacionalnih književnih diskursa.

moraju da se privikavaju na jedan neobičan i za njih nepodoban fenomen a to je konstantni boravak u jednom prostoru – u učionici. „Ukratko, kad se vaspitanje odvija u veštačkim uslovima, na sadržajima koji nisu uvijek adekvatni duhu vremena i njegovim tendencijama, postupci koji ne obezbjeđuju dovoljan razmah ljudskog stvaralaštva, to umanjuje doprinos mladog čovjeka vlastitoj izgradnji i konstruktivnoj afirmaciji. Stoga se ponekad stiče utisak kao da je dovoljno imati dobru memoriju, rutinski raditi određene poslove i biti potpuno poslušan za uspjeh u školi i društvenom životu“ (Mandić, Radovanović i Mandić, 2000, str. 292).

Zbog neadekvatnih uslova i načina kako se realizuje nastava ali i odgoj, nije se u stanju potpuno angažirati kognitivne, emocionalne i konativne snage ličnosti mladih ljudi u nastavi, nije se u mogućnosti razviti unutarnja motivacija u procesu učenja, na žalost sve to dovodi do tragične i često pogubne posljedice da: „(...) kod učenika imamo, manje ili više vidno, odsustvo interesovanja za rad, ravnodušnost, nestašluke i izbjegavanje radnih obaveza, kao i razne indirektno načine ispoljavanja svoga nezadovoljstva onim što se u školi realizuje“ (Mandić et al., 2000, str. 293-4). Međutim, imperativ savremene pedagogije, tj. modernog obrazovanja jeste učenikov doprinos nastavi i vlastitom razvoju. Postoji uvriježeno mišljenje da će sama aktivnost učenika u nastavi doprinijeti kvaliteti nastave, što nije tačno.

Naime, sam aktivitet ne daje garanciju izgradnje samostalne, samoodgovorne i nezavisne ličnosti; razvoju samostalnosti u mišljenju, govoru i djelovanju; potrebno je znatno više napora u ostvarivanju i postizanju cilja da učenik bude cjelovita, sretna i uspješna ličnost (pod uspješnom ličnosti podrazumijevam kvalitetnu osobnost).

Osim toga, u današnjem sistemu obrazovanja još uvijek su nastavnici visoki i nedodirljivi autoriteti, „(...) još ponegde se neguje hipokritski etički sistem, zadržava podređen položaj učenika i raži njegova bezuslovna pokornost. Autoritet nastavnika u nekim školama, formira se na osnovu njegovog superiornog stava kao organizatora i verifikatora vaspitno-obrazovnog rada, privilegije da na osnovu subjektivnog uvjerenja daje ocjenu, izriče mere discipline (...)“ (Mandić et al., 2000, str. 296).

Jasna je dihotomija između ciljeva obrazovanja koji su sasvim uspješno definisani i praktičnog izvođenja vaspitno-obrazovnog rada. Jedni smatraju da je obrazovni sistem tu da da učenicima mogućnost da steknu opšta znanja i opšte vještine, dok drugi ističu da učenici u procesu svog obrazovanja trebaju steći specijalizovana znanja i vještine. Pak treći značaj i jednih i drugih u odgovarajućim proporcijama.

*Omasovljenje školstva* je termin koji pretpostavlja ali i jasno detektira društvenu činjenicu koja je nastala kao rezultat popularizacije obrazovanja s negativnim posljedicama i to „To je u znatnoj mjeri, uticalo na pojavu rušenja pedagoških standarda u procesu organizacije i realizacije nastave, unušenje jedne doze relativizma u kriterije ocjenjivanja, izrazitije smanjivanje nivoa obrazovanosti (naročito prosječnih učenika i učenika ispod prosjeka) i stvaranje iluzije kod većine slabih učenika da je bez velikih teškoća, moguće

završiti sve stupnjeve obrazovanja“ (Mandić et al., 2000, str. 297).

Tu je i otuđenje učenika od njegove kreativne suštine zbog fokusa na puko reproduciranje činjenica, veliki faktor uticaja na promjene u obrazovanju ima i nagli i brzi razvoj nauke/a, tehnike i tehnologije koji su učenike a i nastavnike programirali, automatizirali do te mjere da se odvijaju dvije paralelne nestabilnosti: škola nije sposobna da razvije kod mladih one kvalitete koje će im pomoći da na konstruktivan način sudjeluju u društvenim promjenama, dok djeca postaju samo prenosioci informacija koji savršeno upravljaju novim tehnologijama.

Osim svega navedenog, bitno je spomenuti tendencije nastavnika da se nastavni predmeti izolovano predaju, da se znanje parcijalizuje, stvarajući vještačke barijere među predmetima „ne dozvoljava se se ostvari kreativna ličnost, a to nerijetko ima za posljedicu zanatsku orijentaciju čovjeka, epigonsku strukturu ličnosti, njenu dominantnu orijentaciju na rutinski rad i konformističke oblike ponašanja“ (Mandić et al., 2000, str. 291). Ono što, čini se jeste evidentan problem što nastavnici često jednostrano koriste nastavna sredstva. „U svim vrstama škola (osnovnim, srednjim i visokim) dominiraju metode usmenog izlaganja, razgovora i rada s tekstom, a zapostavljaju se (ili se njima manje koriste) metode demonstracije, eksperimenta, grafičkih radova, laboratorijskih radova i druge. Frontalni oblik rada smatra se najekonomičnijim i najefikasnijim, dok se u drugi plan stavljaju ili se donekle zanemaruju grupni, individualni i kombinovani oblici rada. U mnogim školama, mada je to neshvatljivo s obzirom na stepen razvoja tehničkih i drugih pomagala, osnovna i dominantna nastavna sredstva su tabla, kreda i knjiga“ (Mandić et al., 2000, str. 291).

Zaključak je da problemi i nedostaci s kojima se suočavaju obrazovne ustanove danas su direktna posljedica nestabilnosti jednog šireg društvenog stanja ali i obrazovne politike (bolje reći politika), formalnog sprovođenja obrazovne reforme, nedovoljne materijalne i kadrovske baze za sprovođenje reforme, parcijalnog rješavanja vitalnih problema odnosa u školi i sporog osposobljavanja škole za samostalno vršenje svih funkcija organizacije, realizacije i verifikacije svoga rada. U praksi obrazovanje je najmanje važno u odnosu na teorijski okvir koji u mnogim sugestijama podcrtava bitnost uloge obrazovanja u društvu.

Dešava se iz gore navedenih opisa da je upravo obrazovanje prostor koji preuzima najhitniju brigu i zbrinjavanje ako se misli imati kvalitetnu društvenu zajednicu, te zdrave i uspješne pojedince.

#### **ANALIZA PLANOVA I PROGRAMA SREDNJIH ŠKOLA ZA PREDMETE FILOZOFIJA, LOGIKA, SOCIOLOGIJA I PSIHOLOGIJA, ANALIZA INTERVJUA S PROFESORIMA/CAMA**

Analizirana su tri plana i programa iz perioda 1994/95., 1998., i 1999. godine., ti isti za predmete filozofija, logika, sociologija i psihologija predviđeni su za škole opšta gimnazija, učiteljska škola i srednje umjetničke škole (Nastavni plan i program [NPIP] za opće gimnazije Federacije BiH, školska 1994/95. godina; NPIP za Učiteljsku školu, školska 1994/95. godina; NPIP za srednje umjetničke škole, školska 1994/95. godina; NPIP za opće gimnazije Federacije

BiH, školska 1998. godina; NPiP za opće gimnazije Federacije BiH, školska 1999. godina). Prvi plan i program u svom naslovu ima u vidu republiku BiH, dok se ostala dva referiraju na Federaciju BiH.

Kada se razmatra prvi nastavni plan i program za opće gimnazije iz 1994/1995. godine za predmet Filozofija sa logikom (za III i IV razred) stoji da „savremena koncepcija nastave i obrazovanja, općenito gledano, teži razvijanju moći rasuđivanja i mišljenja kod učenika, a nastava logike ima izuzetnu ulogu u ostvarivanju tog zahtjeva. Za ispunjenje ovog zadatka u nastavi od presudnog je značaja redovno i temeljito pripremanje nastavnika za ostvarivanje programskih zadataka u nastavi logike. Zato svaki nastavnik, zavisno od uslova, prirode sadržaja, vlastitih znanja i sposobnosti, treba da se opredijeli u izboru aplikativnih elemenata, metodskih postupaka, organizacije nastave, nastavnih pomagala isl.(...)“ (1994/5, str. 203).

Istaknuto je u daljem tekstu da se daje prednost dijaloškoj metodi u odnosu na metode izlaganja. Kao jedan od ciljeva nastave logike navedeno je da treba da kod učenika razvije sposobnost jasnog i kritičkog mišljenja. Sugerirana literatura za uspješno vođenje nastave je iz 1964. godine.

Ono što su sva četiri intervjuisana ispitanika navela, a tiče se gore navedenog izražava potpuni pesimizam kad su naši tj. učenici mostarskih škola u pitanju. Niti na ijednom predmetu, dakle bilo da se radi o sociologiji, filozofiji, ili nekom drugom, učenici nisu otvoreni za komunikaciju. „Učenici ne žele da sudjeluju u dijalogu, posebno kada se obrađuju teme iz politike ili njihove svakodnevnice. Učenici ne žele da se izraze javno, veoma su povučeni i nezainteresirani za kritički stav. Svoje školske obaveze iz predmeta sociologija doživljavaju kao puko reprodukovanje gradiva. Ne interesira ih svijet u kome žive<sup>3</sup>.

Kao jedan od ciljeva nastave iz predmeta Filozofija jeste da se kod učenika podstakne „samostalno rasuđivanje o hitnim pitanjima savremenog svijeta i čovjeka“. U detaljnim objašnjenjima stoji da „orjentirati nastavu filozofije isključivo na historijski prikaz filozofskih učenja pojedinih filozofa ne bi bilo dovoljno za realizaciju njenih ciljeva i zadataka. Zato u historijski pristup filozofiji treba da bude uključen i način njene obrade po problemima, odnosno da se naučnost filozofije postavi sa stanovišta imanentne kritike, a ona ima dva principa: formalnologičku dosljednost i intelektualnu plodnost“. Naglašeno je i kako je od presudnog značaja „redovno i temeljito pripremanje nastavnika za ostvarenje programskih zadataka u nastavi filozofije“, kao i da posebnu pažnju treba posvetiti izboru nastavnih metoda primerenih nastavi filozofije: fokusirati se na dijalošku metodu. Sugerirana literatura za uspješno vođenje nastave je iz 1968. godine i iz 1984. godine.

Plan i program za predmet Filozofija iz iste školske godine za opće gimnazije za IV razrede sugerira da se „u obradi pojedinih nastavnih jedinica (filozofska pitanja) više koriste izabrani tekstovi pojedinih filozofa, kao provokacija, ilustracija, argmentacija ili rezultat. To se treba prihvatiti kao redovni princip u nastavi filozofije. Isto tako, boljim učenicima treba prepustiti da čitaju veće fragmente ili čitavo djelo filozofa, zatim organizovanje posebnih časova posvećenih analizi odabranih pročitanih tekstova, kao i zajedničkog čitanja i vođenja rasprava, filozofskih diskusija i sl. Treba praktcirati veće angažovanje učenika u elaboraciji novih sadržaja posebno u boljim odjeljenjima“. Za zadaće fokus je na racionalnom izboru da se uz logičku i aksiološku analizu rade analize filozofskih tekstova. „U elaboraciji programskih sadržaja filozofije treba ostvarivati interdisciplonarni pristup i vršiti koleraciju sa sadržajima u drugim nastavnim predmetima. Na primjer u planu i programu za predmet psihologija konstantno se podvlače poveznice psihologije i logike kao i filozofije.

Ono što zabrinjava na takvu vrstu provokacija u nastavi učenici su imuni, kako je ustvrdio jedan od sugovornika<sup>4</sup> „Od većine učenika, jedva da postoji 1% onih koji imaju viziju života i zdravu ambiciju, koji znaju šta žele. Većinu njih zanima: NIŠTA. Imam sada situaciju da pet ili šest učenika iz čitave generacije, može se reći da su formirane ličnosti, ostali niti gledaju filmove, nisti slušaju muziku, niti čitaju. (...) Vodio sam ih jedno vrijeme redovito u pozorište ali sam vrlo brzo shvatio da ću im učiniti uslugu ako ih ostavim u učionici, u ovom gradu nemate gdje pogledati kvalitetnu izvedbu, sve to je i ispod prosjeka“.

Svi intervjuisani profesori na svoje časove donose fragmente tekstova iz svijeta filozofije ili književnosti, neki sa svojim učenicima učestvuju na međunarodno priznatim projektnim aktivnostima koje organizira Civitas i Vijeće Evrope, čak ti učenici odlaze i u Parlament Federacije da bi vidjeli načine i mehanizme funkcioniranja vlasti ali ipak su mišljenja da učenici osim što su introvertni, da su potpuno prepušteni roditeljskoj brizi koja im ultimativno i u potpunom smislu određuju odnos prema školskim obavezama pa tako i prema životu. Učenici su tu da „prate ono šta roditelj sugerira, bez razmišljenja, da prati šta profesor govori, bez razmišljanja; (...) od djece i građana prave vojnike kojima glava služi samo za šljem“<sup>5</sup>.

Pak u ciljeve i zadatke nastave sociologije istaknuto je (neki od njih): „da se kod učenika formiraju jasne predstave i saznanja o zakonitostima društvenog razvitka; da se učenici osposobe za prepoznavanje, uočavanje i artikulaciju različitih životnih situacija, problema društvene sredine u kojoj žive, za shvatanje osnova, izvora, uzorka i značaja različitog oblika odnosa među ljudima; da se kod učenika izgrađuje

<sup>3</sup>Ustvrdila je ispitanica pod rednim brojem 3. Koja ima dugogodišnje iskustvo predavajući i prema bosanskom i hrvatskom planu i programu. Radi u dvije gimnazije u Mostaru.

<sup>4</sup>Profesor pod rednim brojem 1. Iskustvo od desetak godina radnog staža; radio u različitim školama i gimnazijama i strukovnim; predavao filozofiju i sociologiju.

<sup>5</sup> Ibid.

humanistička vrijednosna orijentacija i kritički aktivan i konstruktivan odnos prema društvenoj zbilji" (213).

„Program sociologije treba shvatiti kao pogodnu orijentaciju, te ne treba ga se držati kruto i doslovno. On nastavniku treba da omogući stanovit „vlastiti pristup“ u realizaciji programskih sadržaja. Isto tako nastavnici se sami opredjeljuju u izboru nastavnih metoda i oblika rada. Oni u konkretnoj nastavnoj elaboraciji vrše dimenzioniranje, selekciju i reduciranje onih programskih sadržaja, koji nisu u funkciji otkrivanja unutrašnjih veza i bitnih zbivanja društvenog života ljudi“ (215) zavisno od uslova, prirode sadržaja, znanja i sposobnosti nastavnika, svaki nastavnik se opredjeljuje u izboru nastavnih metoda, nastavnih pomagala isl. „od presudnog je značaja redovito i temeljito pripremanje nastavnika za realizaciju programskih zadataka u nastavi sociologije. Nastavnici su dužni da redovito prate stručnu i pedagošku literaturu, ali ipak bilo bi poželjno da se nastavnicima povremeno pruža stručna pomoć, posebno davanjem informacija o značajnoj stručnoj i pedagoškoj literaturi, koja im je neophodna u realizaciji programa ovog predmeta“ (215) I za predmet Logika, prema planu i programu za učiteljsku školu (IV razred) podcrtano je da „savremena koncepcija nastave i obrazovanja, općenito gledano, teži razvijanju moći rasuđivanja i mišljenja kod učenika, a nastava logike ima izuzetnu ulogu u ostvarivanju tog zahtjeva“ Opet rečeno kao i za predmete filozofije, sociologije i psihologije da je od presudnog značaja redovno i temeljito pripremanje nastavnika za ostvarenje programskih zadataka. „nastavnik će kvalitetnim nastavnim radom motivirati i osposobljavati učenike da uče pravilno misliti, što je primarni zadatak ove filozofske discipline“. Kao najbolji metod izvođenja nastave predlaže se erotematičke metode (razgovor i dijalog); također, napomenuto je da logička znanja nemaju svrhu za sebe, „ona služe za lakše orijentiranje u svijetu, da olakšaju učenje i istraživanje. Dakle, sve što povećava intenzitet i trajanje intelektualnog angažovanja u nastavi logike treba koristiti u nastavnom procesu, to će polučiti bolje rezultate i nastavnik će lakše i objektivnije pratiti angažiranje i napredovanje učenika“ Kao prijedlog data je publikacija udžbenika iz 1964. godine. Kada su u pitanju planovi i programi za predmete filozofija, psihologija, logika i sociologija iz 1998. godine, jedan od fokusa jeste kroz predmet filozofija na učenicima, tj. navedeno je da je jedan od zadataka filozofije da podstakne učenike na samostalno rasuđivanje o bitnim pitanjima savremenog svijeta i čovjeka. Navedeno je i u upstvima za izvođenje nastavnog programa sa „treba praktcirati veće angažovanje učenika u elaboraciji novih sadržaja posebno u boljim odjeljenjima“. Meni se čini, kako su se razvijali mehanizmi obrazovnog sistema poslije agresije na BiH, tako su usvajani savremeniji pristupi nastavi poput onog evidentnog – fokusa na učeniku a ne na nastavniku (mada je anravno i nastavnik bitan faktor nastave). „Upravo sam proces izvođenja nastave i uspješna obrada pojedinih poglavlja i nastavnika (...). Psihologija kao nastavni predmet ima zadatak da pripremi učenike za uspješnije izučavanje filozofije i logike.(...) Nastavnik treba da ocijeni koji sadržaj iz područja psihologije imaju značaja za filozofiju i logiku da ih obradi temeljitije. U realizaciji programa važno je da se nastava psihologije izvodi što je više moguće uz korištenje demonstracija i

vježbi, te pitanja seminarskih radova“. Meni se čini da je u ovom dijelu u uputama za izvođenje ovog nastavnog programa dosta „nezgrapno“ izrečeno koji je zadatak psihologije kao predmeta, kad već jasno stoji u zadacima na početku plana i programa ovog predmeta „cilj nastavnog predmeta psihologije je da učenici steknu osnovno znanje o naučnom objašnjenju psihičkog života čovjeka i razvijanje kod učenika humanističkog pogleda na svijet i društvo“ (131).

Pak u uputama za izbođenje predmeta logika, sugerira se da se nastava realizira putem vježbi i rada u grupama do 15 učenika što je jedini slučaj ovako jasno naveden u odnosu na druge premete. Grupni rad đaka jeste i trebao bi biti jedan od nosilaca nastavnog procesa savremenih modela izvođenja nastave.

Evidentan priliv politike i u koncepciju nastavnih planova i programa se najbolje može vidjeti u opisnim uputama za izvođenje ovog plana i programa: „Integritet države Bosne i hercegovine, status Federacije BiH, nacionalna samobitnost njenih naroda, suživot, ljudska prava i osnovne slobode građana, kao i njihova težnja za izgradnjom univerzalnih i kulturnih vrijednosti i demokratski oblikovane multikulturalnosti na cijeloj teritoriji BiH. Ovim se ne iscrpljuju ciljevi i zadaci koncipiranja ovakvog programa, naprotiv, njih uočavamo kako u otvaranju sociologije naspram uticaja svjetske naučne misli i istraživanja interdisciplinarnog sadržaja, tako u mogućnost naše sociološke misli u otvorenu saradnju“. Dakle jasno je da su predmeti filozofija, sociologija, logika, psihologija predmeti koji pomažu učenicima u razumijevanju društva pa samim tim potiču na tolerantnost, poštivanje drugog i drugačijeg. Veoma mi je sporna gore navedena uputa za nastavnike, prema mojoj procjeni ona i nije uputa, nego politički pamflet! Dalje standardno stoji (aktivno prati nove tendencije u obrazovnim procesima) da je bitna kreativnost nastavnika pri izboru metoda izvođenja nastave, pomagala, s ciljem razvijanja veće mtviranosti učenika. „Potrebno je, prema tome, da nastavnik prati u okviru stručne misli najnovije sociološke dosege kao i da se osposobljava u najnovijim metodološko-didaktičkim prilazima. (...) U relizaciji određenog nastavnog predmeta sociologije predlaže se, uz postojeći udžbenik sociologije za gimnaziju, upotreba i izrada priručnika za nastavnike i učenike, koji bi obuhvatio najzačajnije sadržaje ovog programa, do izrade novog udžbenika. Prijedlog je takođe da u izradi novog udžbenika pisci udžbenika budu stručnjaci iz onih oblasti koju čine osnovni sadržaji ovog programa, kao i svih naroda BiH!“ (146)

Također, u planu i programu iz 1999.godine u uputama za izvođenje programa filozofija rečeno je sljedeće: „Trebalo bi da svi kantoni u realizaciji programskih sadržaja posvete posebnu pažnju oblastima: krišćanska filozofija, Islamska filozofija i filozofska misao u Bosni i Hercegovini koje predstavljaju obavezni dio“. Prema mom skromnom sudu, svi sadržaji iz predmeta filozofija su podjednako bitni, nije poželjno se fokusirati samo na jedan programski sadržaj. Smatram ovo perfidnim pritiskom na nastavnike da od predmeta filozofija prave sadržaj iz kulture religija. Ovo su samo dva primjera, sigurna sam da je ovakvih znatno više iz „predmeta iz nacionalnog značaja“ poput jezika, (h)istorije/povijesti, koji su i dandanas smatrani vodećim ideološkim

aparatom u širenju specifičnih političkih mišljenja i vrijednosti.

U zadacima predmeta psihologija zastrašujući je primjer opisan u sljedećem opisu, predmet psihologija između ostalog ima zadatak da „kod učenika razvija sposobnost uočavanja i prepoznavanja ponašanja ljudi karakteristično za neke poremećaje, prije svega, nastale kao posljedica strahota rata i trauma u njemu“. Dakle u konsultacijama sa profesorima psihologije koji rade i na Univerzitetu Džemal Bijedić i na Univerzitetu u Sarajevu, ovo spada u najlakšemu rečeno u neosnovan zadatak i cilj predmeta psihologija. Prema uputama za izvođenje ovog predmeta, stoji ono prihvatljivo a to je da „Izučavajući psihologiju učenici treba da sagledaju čovjeka kroz njegovu psihološku i duhovnu dimenziju i da im to znanje koristi svakodnevnom životu, zbog čega je potrebno da nastavnici koriste savremene nastavne metode, prvenstveno demonstraciju, da kroz vježbe i seminarske radove potiču na kreativnost učenika“

Pak kada je u pitanju uputa za izvođenje studijskog programa sociologija, naglašava se potreba „osposobljavanja učenika da sami ucrtaju tragove svoje aktivnosti i individualnog pristupa. Učenička aktivnost može doći do izražaja uključivanjem u istraživanje društvenih pojava, uz druge oblike“(174).

Moglo bi se ovdje zaključiti kako su profesori sa kojima sam obavila intervjue veoma razočarani; sva četiri moja ispitanika se sa velikim izazovima u radu i organiziranju škola nose na sebi svojstven način. Stekao se dojam da je nastava i rad sa đacima najmanji problem. Svi ispitanici istaknuli su činjenicu da su mladi danas, neaktivni, da su deficitarni u kreativnom radu, da nemaju osjećaj za grupni rad, da je većina djece veoma škrti posebno kada je podjela vlastitog znanja u pitanju; da su prezaštićeni od strane svojih porodica (da su razmaženi).

Pak što se tiče planova i programa, može se konstatovati da su zastarjeli i da ne prate savremene inovacije u nastavi. Kvalitet nastave se zasniva na ličnom moralu i ličnoj angažovanosti profesora i njegovoj sklonosti ka kreativnom radu u nastavi. Još samo da napomenemo da ne postoji stručni saradnik na nivou kantona HNŽ-a koji je osposobljen za rad sa saradnicima, nastavnicima i profesorima iz ovih predmeta. Samo je jedan profesor s kojim sam obavila intervju išao, na vlastitu inicijativu na stručno usavršavanje vezano za metodiku nastave, dok ostala tri nisu nikada.

## ZAKLJUČAK

Kao generalni zaključak nameće se poprilična apokaliptička premisa: kriza u obrazovanju rezultat je opće društvene krize, samim tim kao najfatalnija posljedica pokazuje se da su mladi, sutra građani BiH dezintegrirani od pozitivnih vrijednosti. Vrlo brzo većina obrazovanih mladih ljudi ili napušta svoje domove odlazeći u evropske, zapadne zemlje, pak oni koji ostaju postaju dio mase koja se ne bavi društvenom angažiranosti, koja ne propituje društvene tendencije i koja se kritički ne odnosi prema stvarnosti u kojoj živi.

Mostar kao središnji dio južnog dijela Bosne i Hercegovine ima rasute probleme na nekoliko nivoa, no može se reći da je izvoriste tih istih iz dva smjera. Jedan u najvećemu proizilazi iz dosta dubokih ratnih

stradanja koja do danas nisu prevaziđena i zacjeljena, pak drugi izvor problema jesu nejasne javne politike i strategije razvoja grada pa tako i obrazovnog sistema. Mostar čini se proživljava u svojoj historiji, nikada do sada jaku krizu u svim segmentima življenja.

Niti jedan od intervjuisanih profesora nema pozitivno iskustvo rada sa đacima u srednjim školama, u najvećemu oni tu omladinu opisuju kao najmanje sklonu promjenama, kao prezaštićenu od vanjskih uticaja, sklonu pretjeranim ambicijama, netolerantnu i nespremnju na dijalog.

Sve škole ili većina škola u gradu Mostaru ne koristi savremene tehnologije (projektor, video radovi, radionice, izlasci van škole – terenska nastava) u nastavi ali svi profesori u sklopu predmeta koje smo analizirali radi inovacije u nastavi: uvođenjem novijih i savremenijih metoda u nastavi (svi putem dijaloga prezentiraju nastavne planove i programe), većina se trudi kroz svoje predmete pomoći mladima da budu aktivniji u društvenom životu i da generalno postavljaju više pitanja sebi i prema svijetu u kojem žive.

Na kraju, da zaključim da se stekao opći dojam da jeste veliki izazov raditi u obrazovanju u gradu Mostaru gdje su podjednako đaci ali i njihovi profesori svakodnevno u dilemama kako izaći u susret mnogim izazovima. Rad i stanje u srednjim školama jeste direktna refleksija stanja u široj lokalnoj zajednici ali i u bosanskohercegovačkom društvu.

Nedostatak discipline, opće kulture koji su posljedica očiglednih odgojnih deficita s jedne strane kod đaka, neadekvatno riješena pozicija profesora u školama, visok stepen nekulture u organizaciji rada, nepotizam i korupcija sigurno jesu kao glavni aparati društvene devijacije samo neki od primarnih problema sa kojima se svakodnevno profesori ali i čitav obrazovni sistem nosi.

## LITERATURA

- Fočo, S. (2000). *Čovjek i demokratske promjene*. Zenica: Dom štampe.
- Hajder, M. (2011). *Ličnost nastavnika i promjene u obrazovanju*. Sarajevo: Sarajevo publishing.
- Islamović, E. (2013). *Sociologija obrazovanja*. Bihać: Pedagoški fakultet.
- Kundačina, M., & Bandur, V. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Mandić, P., Radovanović, I., & Mandić, D. (2000). *Uvod u opštu i informatičku pedagogiju*. Beograd: Učiteljski fakultet/centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju
- Nastavni plan i program za opće gimnazije Federacije BiH, školska 1999. godina. Sarajevo: Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke kulture i sporta.
- Nastavni plan i program Učiteljsku školu Federacije BiH, školska 1994/95. godina. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta/ Pedagoški zavod.
- Nastavni plan i program za opće gimnazije Federacije BiH, školska 1994/95. godina. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta/ Pedagoški zavod.
- Nastavni plan i program za opće gimnazije Federacije BiH, školska 1998. godina. Sarajevo: Ministarstvo obrazovanja, nauke kulture i sporta.
- Nastavni plan i program za srednje umjetničke škole Federacije BiH, školska 1994/95. godina. Sarajevo:

Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta/  
Pedagoški zavod.

Peco, A. (2008). *Obrazovanje i nacionalna emancipacija (Iskustva Bosne i Hercegovine u 20. stoljeću)*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru, Nastavnički fakultet.

Peco, A. (2013). *Obrazovanje – između mita i stvarnosti*. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru, Nastavnički fakultet.

#### **INFORMACIJE O AUTORU**

**Merima Jašarević Beganović**

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru

Nastavnički fakultet/Odsjek sociologija

e-mail: merima.jasarevic@unmo.ba





## Modeli i struktura inteligencije / Primjena u školskoj psihologiji

Sanida Šehmehmedović

**SAŽETAK:** Cilj ovog psihološkog istraživanja, u školstvu, predstavljaju mentalne sposobnosti koje se procjenjuju kroz oblast računanja, apstraktnog mišljenja, logičke formacije prostornih odnosa, povezivanja simbola, logičkog zaključivanja, kognitivne efikasnosti, dugoročne i kratkoročne memorije, induktivnog i deduktivnog mišljenja.

Metode rada su deskriptivno analitičke. Najznačajniji rezultati istraživanja se odnose na primjenu procjenjene inteligencije u školstvu, gdje je značajna klasifikacija Brauna D. prema kojoj kognitivne faktore dijelimo na različite specifičnosti, kao što su: strategije učenja, kognitivne stilove, induktivno i deduktivno zaključivanje, konvergentno i divergentno mišljenje, koji su uskoj vezi sa uzrastom učenika i kulturološkom sredinom. Uticaj spomenutih faktora se može mjeriti primjenom objektivnih mjernih instrumenata (inteligencija, socijabilnost- verbalne vještine, definiranje termina, opis informacija), dok se pri tome dodaju i emocionalni faktori, koji se manje precizno mjere od prethodno spomenutih. Generalno najobjektivnija definicija kognitivnih faktora se temelji na činjenici da u kognitivne faktore spadaju svijest, opažanje, mišljenje, pamćenje i kao najvažnija mentalna aktivnost, naravno, inteligencija.

Kroz zaključak rada, naglašavamo da je inteligenciju važno razmatrati kao faktor školskog uspjeha i vladanja, kako bi se unaprijedile zavisne varijable istraživanja. Inteligencija, kao najvažniji kognitivni faktor, se odnosi na urođenu ili genetsku I.Q., koja se može izraziti do optimalnog nivoa odgojem i obrazovanjem, odnosno stečeno povećati za nekih 20%. S druge strane, postavlja se pitanje da li je ličnost povezana sa inteligencijom, kao najznačajnijom mentalnom sposobnošću, te kako operacionalizirati i mjeriti inteligenciju (intelektualne sposobnosti) sa intelektualnijim stilovima, kao i povezanost inteligencije i ličnosti. Ovdje možemo govoriti o području odnosa emocija i kognitivne inteligencije.

**Ključne riječi:** *Akademski inteligencija, CHC model inteligencije, emocije, ličnost, edukacija*

## Models and Structures of Intelligence / Application in School Psychology

**ABSTRACT:** The main goal of this psychological research in education are mental skills which can be evaluated through the field of computing, abstract thinking, logical formation of spatial relations, connecting symbols, logical reasoning, cognitive efficiency, long- term and short- term memory, inductive and deductive thinking.

Methods of working are descriptive analytical. The most significant results of this research related to the application of assessed intelligence in education, where is significant classification of *Brown D.*, according to cognitive factors can be divided into: learning strategies, cognitive styles, inductive and deductive reasoning, convergent and divergent thinking, which are closely related to the students' age and cultural backgrounds. The impact of these factors can be measured using objective measuring instruments (intelligence, sociability- verbal skills, defining terms, description), but some of them can't be accurately measured. Generally, the most objective definition of cognitive factors is based on the fact that the cognitive factors include awareness, perception, reasoning, memory and mental activities- as the most important is intelligence.

As conclusion of work paper, we mentioned facts related to innate or genetic IQ, which can be expressed to optimal level with education, also by acquired or learned factors- genetic components can be increased by 20 % with formed or learned factors. On the other hand, the question is whether the person is associated with intelligence, as the most significant mental capacity, also how to operationalize and measure intelligence (intellectual skills) with intellectual styles, as well as the interface intelligence with personality. Here we can talk about the field of relations of emotions and cognitive intelligence.

**Keywords:** *Academic intelligence, CHC model of intelligence, emotions, personality, education*

### UVOD

Definicija inteligencije je već dugo vremena predmet kontraverzne komunikacije. Riječ *inteligencija* potiče od latinskog glagola "intellegere", što znači "razumjeti,

shvatiti" (Simpson, 2000). Pojam inteligencija označava sposobnost učenja i razmišljanja o različitim pojavama. Interesovanje za nove ideje i razvoje, razumijevanje istih kroz brzo i čisto mišljenje, specijalno u području umjetnosti, literature i politike. Prema riječniku stranih

riječi (Klaić, 1978), riječ inteligencija ima latinsku osnovu što znači razabirati, umom shvatati, razumijevati. U dnevnom govoru, za Klaića je to sposobnost snalaženja u novim prilikama, sposobnost rješavanja problema i iznalaženja novih prilagođenih reakcija uz pronicljivost, razboritost, oštroumnost, lako shvatanje, rasuđivanje i obrazovanost.

Kroz izvještaj formiran od Američke psihološke asocijacije u 1995. god., koji tvrdi sljedeće: Inteligencija predstavlja individualne odrednice u sposobnostima razumijevanja kompleksnih ideja, u efikasnom prilagođavanju okruženju, u učenju iz iskustva, u angažovanju različitih oblika rezonovanja, u prevazilaženju prepreka pomoću mišljenja (American Psychological Association, 1995). Mnogi poznati istraživači su ponudili svoje vlastite definicije inteligencije (Zarevski, 2000):

- *Carolus Slovinc*: "Inteligencija je sposobnost prepoznavanja povezanosti."
- *Alfred Binet*: "...posuđivanje, drugačije nazvano dobar razum/ čulo, praktično čulo, inicijativa, učenje adaptibilnosti jedne osobe na okolnosti...auto- kritičnost." Alfred je također izjavio: "Inteligencija je sve, a u isto vrijeme, uopće veliko ništa"; (Intelligence is everything, and at the same time, nothing at all.)"
- *David Wechsler*: "...agregat ili globalni kapacitet individue da djeluje sa svrhom, da misli racionalno i da djeluje efikasno sa svojim okruženjem."
- *Cyril Burt*: "...opšte inicirana kognitivna sposobnost".
- *Howard Gardner*: "Prema mojim mislima, ljudske intelektualne kompetencije zasigurno sadrže set vještina za rješavanje problema- osposobljavajući individuu za rješavanje krucijalnih problema ili poteškoća koje on ili ona identifikuju, da bi pri tome kreirali odgovarajući efektivni produkt. Također, inteligencija uključuje naglašavanje potencijala za pronalaženje ili kreiranje problema, kao i potencijala za formiranje hipoteza prema novom saznavanju."
- *Linda Gottfredson*: "...sposobnost za suočavanje sa kognitivnom složenosti" *Herrnstein i Murray*: "... kognitivna mogućnost" *Sternberg i Salter*: "...ciljno usmjereno adaptivno ponašanje" *John Kotter* on Leadership Intelligence: Snažna analitička sposobnost, dobro prosuđivanje, kapacitet strateškog i multidimenzionalnog mišljenja.
- *D. Samuel Nuessle*: "Mentalna mogućnost primjene znanja ka rješavanju određene problemske situacije."

## CILJ ISTRAŽIVANJA

Deskriptivno analizirati odnos strukture različitih modela inteligencije u svrhu korelacije sa emocijama, školskim uspjehom i ponašanjem mladih osoba.

## DISKUSIJA ISTRAŽIVANJA

### Struktura inteligencije

Predviđanje školskog uspjeha je od samih početaka 20. stoljeća bilo izazov za psihologe, a i razlog

nastanka onoga što danas nazivamo testovima inteligencije. Prvi široko primijenjen test inteligencije stvorili su Alfred Binet i Theodore Simon 1905. godine, prema nalogu francuskog Ministarstva za javno školstvo, radi identifikacije djece s poteškoćama u učenju. Od tada pa do danas testovi inteligencije su se razvijali velikim dijelom i za potrebe predviđanja školskog (ne) uspjeha. Oni su pri tome snažniji prediktori kad je riječ o osobama ispodprosječne inteligencije, u odnosu na osobe prosječnih i iznadprosječnih intelektualnih potencijala. Drugi važan sklop faktora u predviđanju školskog i akademskog uspjeha jesu osobine ličnosti. Valja napomenuti da što je viši nivo školovanja, faktori ličnosti dobivaju sve više na značenju (Zarevski, 2000).

Rasprava o inteligenciji, u kontekstu ovog istraživanja, usmjerena je na poimanje da je inteligencija određena „g“ faktorom na način kako ga je definirao Charles Spearman. Utvrdio je da se povezanost između uspješnosti na testovima inteligencije i školskih predmeta može objasniti pomoću „dvofaktorske teorije“. Dvofaktorska Spearmanova teorija dijeli inteligenciju na: a.) opšta sposobnost ličnosti (G- faktor ili generalni faktor) i 2.) mnoge naročite sposobnosti (S- faktori ili specifični faktori). Prvi je faktor „opća inteligencija“ ili „g“ faktor. Spearman je tvrdio da je **g** faktor u pozadini svih intelektualnih zadataka. Drugi je faktor nazvao **s** ili „specifična inteligencija“– opisuje bilo koju sposobnost koja je jedinstvena za izvršavanje nekog zadatka te naglašava da su ti faktori međusobno nezavisni (Spearman, 1904, 1923, 1927, prema Gardner, Kornhaber i Wake, 1999).

Detaljna analiza kognitivnih faktora, koju je izveo Furnham i Moutafi (2012), upućuje na sljedeće izazove (Pušina, 2007): Proučavanje mentalnih sposobnosti i proučavanje preferencija (ličnosti) jedno je od centralnih pitanja diferencijalne psihologije. Istraživanja Shouksmitha (1970, prema Carr i Schumaker, 1996), Goldsteina i Blackmana (1978), kasnije Sternberga (1994) i drugih ukazuju na centralni istraživački problem: kako operacionalizirati i mjeriti inteligenciju (intelektualne sposobnosti) i intelektualne stilove kao sučelje inteligencije i ličnosti? Ovdje, dakako nema potpune saglasnosti: (a) istraživači koji se bave ljudskom inteligencijom skloni su objektivnim testovima brzine i snage, za razliku od onih koji su više zainteresirani za različite vrste tipologija– preferencija, mada je bilo pokušaja kreirati testove snage koji mjere varijable ličnosti, kao i testove inteligencije koji se zasnivaju na mjerama preferencija. Činjeni su i naponi kako bi se integrirali ovi pristupi, uključujući rad Chamoro-Premuzić i Furnhama (2010), ali uprkos tome vidna podijeljenost i dalje ostaje; (b) i unutar samih istraživača koji se bave mjerenjem preferencija postoje razlike, npr. u odnosu na psihološke discipline kojima pripadaju i derivirane- što označava preklapajuće instrumente mjerenja;

### Modeli inteligencije

Jedni od najvažnijih *modela u procjenjivanju inteligencije*, kao složene kognitivne psihičke funkcije, uzimaju se u obzir modeli eminentnih autora, među kojima se ističu Thurston, Guilford, Gardner, Cattell i Cattell- Horn- Carroll (Matešić i Zarevski, 2008).

*Thurstonov model* multifaktorske inteligencije zasniva se na faktoru rezoniranja, pamćenja, spoznajne brzine, prostornih predstava, numeričkih operacija i faktoru pojmovnog razumijevanja. Znakovi za sedam primarnih faktora inteligencije:

- V – verbalno razumijevanje,
- W – rječitost,
- S – specijalna sposobnost,
- M – pamćenje,
- N – numerička sposobnost,
- P – perceptivna brzina uočavanja,
- R – rezoniranje;

*Guilfordov model* se bazira na divergentnom (spontanom, prilagodljivom i originalnom) i konvergentnom (neprilagođenom, strogo usmjerenom) mišljenju. On tvrdi da postoji 120 različitih, međusobno nezavisnih, faktora (u kasnijim verzijama i preko 150).

*Gardnerov model* multiplih inteligencija podrazumijeva sljedeće kognitivne oblasti: •verbalno-lingvistička i razumijevanje pojmova, čitanje, pisanje tekstova, •logičko- matematički problemi, logičko zaključivanje i matematička, •spacijalna i tumačenje mapa, snalaženje u prostoru, •muzička i pjevanje, skladanje, sviranje instrumenta, •tjelesno kinestetska i plesanje, sport, •interpersonalna i razumijevanje ponašanja, emocija, motiva drugih, •intrapersonalna i razumijevanje sebe– ko smo, kako se možemo promijeniti.

*Cattell-ov model* inteligencije (Cattell, 1971) pretpostavlja postojanje dva glavna subfaktora opće inteligencije: fluidnu (urođenu) i kristaliziranu (stečenu) inteligenciju. *Fluidna inteligencija podrazumijeva*: - opća sposobnost otkrivanja relacija u svim područjima, - brzina i točnost apstraktnog rezoniranja, - neovisna je od iskustva i edukacije. *Kristalizirana inteligencija se odnosi na*: - sposobnost izvođenja relacija u specifičnim područjima, - akumulirano znanje i rječnik, - iskustvo i edukacija utječu na njen razvoj, - razvoj kristalizirane inteligencije ovisi i o razvijenosti fluidne.

### **Cattell- Horn- Carroll model inteligencije (1997)**

Cattell–Horne–Carroll model inteligencije sastoji se od devet širokih sposobnosti, podijeljenih u tri osnovne kategorije (stratuma)/ Skladišta usvojenog znanja- Opšta inteligencija, Sposobnosti mišljenja- Šire kognitivne sposobnosti i Kognitivna efikasnost- Uske kognitivne sposobnosti (Matešić i Zarevski, 2008):

#### 1.) Skladišta usvojenog znanja- Opšta inteligencija

*Razumijevanje uz znanje (Gc)*; Predstavlja širinu i dubinu znanja; Uključuje verbalno komuniciranje, informiranost, rezoniranje na temelju prethodno usvojenih postupaka; Rezoniranje ili rasuđivanje predstavlja najviši oblik mišljenja, kao i sistemno zaključivanje na temelju opaženih činjenica i odgovarajućih pretpostavki. Imamo dvije vrste rezoniranja: induktivno (od pojedinačnog ka općem; vjerovatan zaključak) i deduktivno (od općeg ka pojedinačnom, izvjestan zaključak). "Ova vrsta inteligencije (Gc) je kristalizirana inteligencija i direktno je zavisna od procesa učenja. Predstavlja sklop iskustva i akumuliranog znanja, razumijevanja i kognitivnih vještina (mudrost).Razvija se cijeli život.

*Kvantitativna sposobnost (Gq)*; Odnosi se na shvatanje kvantitativnih koncepata i relacija. Izražena je kroz lakoću u manipuliranju numeričkim simbolima. Predstavlja sposobnost da se razumiju i prakticiraju numerički simboli i pojmovi; To se odnosi na sposobnosti računanja, povezivanja simbola i logičke analize;

*Čitanje i pisanje (Grw)*; To je generalni faktor povezan sa sposobnošću čitanja i pisanja. Uključuje temeljne vještine čitanja i pisanja, te vještine potrebne za shvatanje/ izražavanje. Predstavlja predispoziciju za osnovno učenje čitanja i pisanja, kao i sposobnost za čitanje složenih konstatacija. Ovaj faktor je zaslužan, također, i za fluentno pismeno izražavanje.

#### 2.) Sposobnosti mišljenja- Šire kognitivne sposobnosti

*Dugoročna memorija (Glr)*- LTM (long time memory); Predstavlja sposobnost efikasne pohrane i kasnijeg pronalaženja informacija, najčešće asociacijom. Odnosi se na mogućnost prijenosa materijala u trajnom sjećanju i naknadno pretraživanje. Ovaj faktor je usko povezan sa fotografskim i auditivnim rezonovanjem. Dugoročnoj memoriji je svojstvena reprodukcija i retencija pamćenja, kao i mnemotehnike (olakšice pri pamćenju) koje uspješnije održavaju LTM.

*Vizualno- spacijalno mišljenje (Gv)*;\_Ovaj generalni faktor odnosi se na specifičnost prostorne orijentacije. Također, izražava sposobnost analiziranja i sintetiziranja vidnih podražaja. Ključna je predispozicija za vizualizacijsko procesiranje, odnosno razumijevanje prostornih odnosa.

*Auditorno procesiranje (Ga)*; Ovo je generalna sposobnost povezana sa slušnim podražajima i reakcijama na iste. Odnosi se na sposobnost diskriminiranja, analiziranja i sintetiziranja slušnih podražaja. Slušno procesiranje se oslanja na razumijevanje i razlikovanje govornih uzoraka i odnosa.

*Fluidno rezoniranje (Gf)*; Predstavlja prosuđivanje u novim situacijama. Ovo je generalni faktor koji je povezan sa sposobnošću rezoniranja, tvorenja pojmova i rješavanja problema koji uglavnom uključuju nove informacije i postupke. Očituje se u reorganizaciji, transformaciji i ekstrapolaciji informacija. Fluidno rezoniranje predstavlja inteligenciju u užem smislu, sposobnost rješavanja problema, logičko rezoniranje. Razvija se pod utjecajem dispozicijskih faktora/ gena. Iskustvo ne pomaže pri isticanju fluidnog rezoniranja. Mjeri se testovima brzine, visoko korelira sa učenjem novog materijala.

#### 3.) Kognitivna efikasnost- Uske kognitivne sposobnosti

*Brzina procesiranja (Gs)* je povezana sa generalnim faktorom inteligencije. Ona je temeljni putokaz uspješnog pamćenja, te njegovih visokih rezultata. Brzina procesiranja informacija označava sposobnost brzog izvođenja automatskih ili jednostavnih kognitivnih zadataka. Također, širina i dubina općeg znanja nije zanemarljiva kada je u pitanju brzina procesiranja informacija.

*Kratkoročno pamćenje (Gsm)* označava sposobnost držanja informacija u STM (seconds time memory) i upotrebu istih unutar nekoliko sekundi. Možemo reći da KTP (kratkoročno pamćenje) uključuje i MW (Work memory- radno pamćenje). Usko je povezan sa

mehaničkim djelovanjem, rutinom i navikom u određenim aktivnostima. Drugim riječima možemo reći da ova vrsta pamćenja reflektira sposobnost održavanja i korištenja niza informacija u kratkom vremenskom intervalu.

### Odnos emocija i inteligencije

Iz naziva konstrukta emocionalne inteligencije proizlazi da bi ona trebala biti kombinacija inteligencije i emocija. Za razumijevanje je potrebno obrazložiti ova dva pojma. Osnovno pitanje koje se postavlja jeste kako emocije utječu na inteligenciju. Prema tradicionalnom shvaćanju emocije dezorganiziraju i ometaju uspješnu i racionalnu mentalnu aktivnost. (Strongman, 1987; Schwarz, 1990; prema Takšić, 1998). Ovome se suprotstavljaju moderne teorije po kojima emocije mogu, ukoliko se njima ispravno upravlja, pokrenuti i poboljšati racionalno djelovanje pojedinca tako što će djelovati na povećanje motivacije za rješavanje problema, za koji je neophodno racionalno rezoniranje (Salovey i Mayer, 1990).

Afektivni indikatori se odnose na osjećajnu komponentu ličnosti. Manifestiraju se kroz emocionalnu inteligenciju, osobine ličnosti, te stilove učenja. Mogu biti bazirani na pozitivnim afektivnim iskustvima (ugodno raspoloženje i emocije) i negativnim afektivnim iskustvima (neugodna raspoloženja i emocije). Pozitivna iskustva čine pozitivne afekte, kao što su zadovoljstvo životom i ugodne emocije (Diener 1984, prema Shimack, Oishi, Furr i Funder, 2004). Afekat, za razliku od strasti i raspoloženja, objašnjava one emocije koje su jakog intenziteta i kratkog trajanja. Međutim, pod nazivom „afektivni dio ličnosti“ podrazumijevaju se urođene osobine koje se baziraju na temperamentu ličnosti (Hipokrat: sangvinik- radost, melankolik- tuga, flegmatik- ravnodušnost i kolerik- agresivnost). Novija istraživanja (Cattell, Erikson, Maslow, Bar- On, Gardner, Goleman, Matešić etc.) govore da su na afekti prožeti i stečenim, karakternim crtama, koje se ispoljavaju prema sebi- samokritičnost i samopouzdanje, prema drugima- altruizam, iskrenost i prema radu- marljivost, upornost i organizacija vremena.

Osobine ličnosti koje su ispitane testovima afektivnih indikatora su sljedeće: 1. Adaptivnost, 2. Asertivnost, 3. Sposobnost emocionalne percepcije sebe, 4. Sposobnost izražavanja i razumijevanja emocija, 5. Sposobnost unapređivanja i kontrole emocija, 6. Sposobnost održavanja međuljudskih odnosa. Ove crte su uzročnik doživljaja optimalnog iskustva, zadovoljstva i kreativnosti, što se stručnije naziva „Flow“, kao emocionalna inteligencija najvišeg reda (Goleman, 1995). Bazična struktura afektivnih faktora ličnosti jeste emocionalna i socijalna inteligencija. Ona se detaljno odražava kroz Test emocionalne inteligencije. Indikatori ličnosti i realno procjenjene mentalne sposobnosti (talenti), često, motiviraju ličnost na određenu aktivnost i utiču na njen školski uspjeh. Emocionalne kompetencije se odnose na: 1) emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija, 2) samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita, 3) samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa, 4) empatija i altruizam, 5) istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta, 6) adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena, 7) inovacija,

otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije (Suzić, 2001);

### Inteligencija kao faktor školskog uspjeha i vladanja

„Istraživanjima je pouzdano utvrđeno da između postignuća učenika u testovima inteligencije i ocjena, kao pokazatelja njihova općeg školskog uspjeha, postoji pozitivna i značajna korelacija sa stepenom povezanosti oko 0, 50. Jednako tako, ispitivanjima je utvrđeno da se i korelacija između rezultata učenika u testovima inteligencije i njihova uspjeha u testovima znanja kreće oko 0, 50“ (Grgin, 1994). Osim dijagnostičke, školske ocjene imaju i prognostičku funkciju. Ona se ogleda u tome što sudovi nastavnika o učeničkim znanjima, izraženi ocjenama, bi trebali da sadrže i spoznaju o kognitivnim kapacitetima-inteligenciji učenika, kako bi predvidili njihov uspjeh u budućem učenju, na istom ili idućem stepenu školovanja.

„Nesumnjivo da je ključni faktor adekvatnog razvoja kompetencija efikasno obrazovanje. Kvalitetna škola, iako ne jedini, najbolji je katalizator razvoja kompetencija“ (Đapo i Đapo, 2011). „Kontekstualni faktori, važni za razvoj kompetencija i specifični za Bosnu i Hercegovinu, prema *Flynnovom efektu* su: društveno vrednovanje obrazovanja; faktori efikasnosti obrazovanja, koje možemo identificirati na različitim nivoima (obrazovne politike, škola, razred, učenik); političke prilike; društvene vrijednosti; faktori porodičnog okruženja, kao što su odgojne prakse, kreiranje kognitivno izazovnih okruženja od strane roditelja; (ne) uključenost roditelja u obrazovanje i sl.; migracije stanovništva (ekonomska migracija stanovništva predstavlja proces negativne populacijske selekcije); rat i poslijeratne društvene i ekonomske prilike (demografske i kulturološke promjene, neadekvatna ishrana ili ishrana namirnicama loše nutricionice kvalitete tokom i nakon rata, izloženost majki stresu)“ (Đapo i Đapo, 2011).

„*Flynnov efekat* najbolje se može objasniti kroz interakciju urođenih sposobnosti i iskustava. Naime, urođene sposobnosti predisponiraju osobu da traga za odgovarajućim okolinskim iskustvima, što rezultira u znanju adekvatnom za kognitivni učinak. Model multiplikatora primjenljiv je i u objašnjenju razvoja kompetencija. Iskustvo, tj. praksa dovodi do malih napredaka u izvedbi, što opet vodi ka izboru zahtijevnijih aktivnosti i biranju stimulirajućeg okruženja“ (Ceci i Williams, 1997; Dickens i Flynn, 2001). „Cilj obrazovne intervencije jeste takva manipulacija situacijskim varijablama koja će dovesti do promjene i u stavovima i u ponašanju učenika. Kognitivna deficijentnost odnosi se na razmjernu nemogućnost prijema i obrade informacija iz okoline, a najčešće se očituje u impulsivnim reakcijama koje nisu prethodno promišljene. Kognitivna distorzija se prvenstveno odnosi na pogreške u opažanju socijalnih odnosa i socijalne okoline. Informacije se obrađuju, ali pri tom dolazi do njihova iskrivljavanja, što dovodi do teškoća u komunikaciji s okolinom“ (Kendall, 1990, prema Paul i Epanchin, 1982). Drugim riječima može se reći da je promjena nepoželjnog ponašanja usko povezana i s promjenom u kognitivnom funkcioniranju. U ovom istraživanju je ispitivan opšti „g“- faktor inteligencije. Radi se o apstraktnoj inteligenciji,

odnosno fluidnom, urođenom, apstraktnom kognitivnom faktoru.

## ZAKLJUČAK

Mnogi autori se razilaze čak u razumijevanju suštine procesa inteligencije. Jedni definišu da je *inteligencija sposobnost rješavanja novih problema i snalaženje u novonastalim situacijama*, dok drugi pak smatraju da inteligencija obuhvata sposobnost konkretnog/kristaliziranog razmišljanja, razumijevanje uzroka i posljedica nekog problema, sposobnost razlikovanja bitnog od nebitnog, sposobnost učenja i prilagođavanja nekom zadatom cilju (Zarevski, 2000).

„Ako se pokuša razvrstavati inteligencija na različita shvatanja, onda bi se moglo uočiti nekoliko aspekata definisanja inteligencije, koji obuhvataju slijedeće sposobnosti: *moć brzine adaptacije na postojeće i novonastale uslove, moć brzog i lakog učenja, moć apstraktnog mišljenja, moć brzine osjetljivosti za zadati problem, računске operacije i shvatanje matematičkog problema, sposobnost korišćenja riječi prilikom govora i pisanja, razumijevanje ideja, moć globalne sposobnosti osobe, uključujući svrsishodnu primjenu svih naprijed navedenih sposobnosti*“ (Brody, 1992). „Postoje mnoge definicije inteligencije koje za sada ne definišu precizno inteligenciju kao psihičku funkciju. Na ovom razumnom nivou, inteligencija (kao razumijevanje) je diskutabilno različita od „biti pametan“ (mogućnost prilagodbe na određeno okruženje) ili biti „bistar“ (mogućnost kreativne adaptabilnosti). Prema latinskoj definiciji, definicija bi trebala imati dublje razumijevanje relacija svih stvari oko nas; Također, trebala bi imati sposobnost za metafizičku manipulaciju i razumijevanje svakog objekta“ (Matešić, 2005).

Poneki autori se skoncentrišu na sposobnost lakog i brzog učenja i sposobnost sticanja novih sposobnosti. Generalna definicija inteligencije se svodi na sposobnost spoznavanja vlastitih jakih i slabih strana, te na iskorištavanje jakih strana uz istovremenu nadoknadu slabih. *Inteligencija kao sposobnost apstraktnog razmišljanja predstavlja i opštu mentalnu adaptabilnost na nove situacije u životu, pomoću konvergentnog- usmjerenog razmišljanja. Kako bi se objasnila inteligencija, uzima se u obzir i modularna/multifaktorska/ višestruka teorija inteligencije, psihologa Gardnera, koja postavlja pitanje „na koji način smo pametni“, što je suprotno od pitanja „u kojoj mjeri smo pametni“.* Inteligencija se ne određuje samo na osnovu izrazite karakteristike jedne određene sposobnosti, ako druge opšte sposobnosti nisu prisutne. Tada se obično govori npr. o prosječnoj inteligenciji sa posebnom nadarenošću za neku određenu sposobnost. Interpersonalni i Intrapersonalni faktori su veoma bitni za izražavanje kognitivnih faktora- pojmove „kompetencija“ i „inteligencija“.

## LITERATURA

- American Psychological Association. (1995). *Template for developing guidelines: Interventions for mental disorders and psychosocial aspects of physical disorders*. Washington, DC: Author;
- Brody, N. (1992). *Intelligence*. Houston: Gulf Professional Publishing.
- Carr, S. C., & Schumaker, J. F. (1996). *Psychology and the developing world*. London: Westport, Connecticut.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston, MA: Houghton- Mifflin.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence and income. *American Psychologist*, 52(10), 1051-1058.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham A. (2010). *The Psychology of Personnel Selection*. Cambridge University Press, UK.
- Dickens, W. T., & Flynn, J. R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: The IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108(2), 346–369.
- Đapo, N. I Kolenović- Đapo, J. (2011). Osobine ličnosti i procjena nastavnika o angažiranosti učenika kao prediktori inteligencije. U J. Kolenović- Đapo, I. Fako, M. Koso- Drljević i B. Mirković (ur.), *Knjiga sažetaka 2. Kongres psihologa Bosne i Hercegovine s međunarodim učešćem, Banja- Luka*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Furnham, A., & Moutafi, J. (2012). Personality, age and fluid intelligence. *Australian Journal of Psychology*, Issue 3, pages 128- 137.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. i Wake, W. K. (1999). *Inteligencija: različita gledišta*. Zagreb, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Goldstein, K. M., & Blackman, S. (1978). *Approaches and Relevant research Wiley series on personality processes, Edition, illustrated*. New York: John Wiley & Sons.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grgin, T. (1994). *Školska dokimologija*. Zagreb, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Klaić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi. Tuđice i posuđenice*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Matešić, K. (2005). *Testirajte svoju inteligenciju* (4. izdanje). Zagreb, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Matešić, K., & Zarevski, P. (2008). Correlation Between intelligence and dimensions of Personality and school successful. *Metodika*, 9, 366-379.
- Paul, J. L., & Epanchin, B. C. (1982). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: NY Press.
- Pušina, A. (2007). Intellectual styles in Bosnia & Herzegovina educational system. Paper presented at the 2007 World congress of comparative education societies.
- Salovey, P., & Mayer. J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schimmack, U., Oishi, S., Furr, R. M., & Funder, D. C. (2004). *Personality and Life Satisfaction: A Facet-Level Analysis*. *Personality and Social Psychology Bulletin*.
- Simpson, J. (ur.) (2000). Intelligence. *Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press. Preuzeto sa <https://en.oxforddictionaries.com/definition/intelligence>
- Sternberg, R. J. (1994). *Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Suzić, N. (ur.) (2001). *Interaktivno učenje III* (1. izdanje). Banja Luka: TTCentar.
- Takšić, V. (1998). *Validacija konstrukta emocionalne inteligencije* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Zagreb, Jastrebarsko: Naklada Slap.

## **INFORMACIJE O AUTORU**

**Sanida Šehmedović**

JU „Srednja škola“ Konjic,

Univerzitet u Sarajevu - Odsjek za Psihologiju,

Semira Frašte, br. 3, 71000 Sarajevo

e-mail: sanida\_lepara@yahoo.com

## Stručno usavršavanje nastavnika u funkciji razvoja nastavničkih kompetencija

Meliha Spahić, Anesa Salihagić

**SAŽETAK:** Kvalitet podučavanja i učenja u nastavnom kontekstu direktno je uslovljen kvalitetom rada nastavnika. Upravo zbog ove činjenice osiguravanje i unapređivanje kvaliteta rada nastavnika zahtijeva, prije svega, jasno definisanje kompetencija nastavnika potrebnih za ostvarivanje kvaliteta u spomenutom smislu, a zatim i osiguravanje procesa njihove sistemske i kontinuirane izgradnje i unapređivanja. Ovim radom bit će predstavljeni rezultati analize trenutnog nastavnog konteksta, kroz prizmu nastavničkih kompetencija, rezultati kratke analize postojećeg stručnog usavršavanja, te model stručnog usavršavanja zasnovan na rezultatima analize. Cjelokupan proces istraživanja utemeljen je na relativnim istraživačkim metodama i tehnikama i obuhvatio je uzorak od 75 nastavnika. Ključni rezultati istraživanja, fokusirani na uočene poteškoće u nastavnom procesu ukazuju na: prisutan formalizam u nastavnom procesu, „kreativnost“ u nastavi koja je sama sebi svrha, metodička neutemeljenost u pojedinim segmentima nastavnog procesa, korištenje „gotovih rješenja“ bez kritičkog promišljanja o razrednom kontekstu, cilju i svrsi nastavnog procesa. U kontekstu stručnog usavršavanja nastavnika, rezultati su, između ostalog, ukazali na: neutemeljenost stručnog usavršavanja na definisanim potrebama nastavnika, nepostojanje kontinuiteta u stručnom usavršavanju, te nepostojanje sistemskog rješenja stručnog usavršavanja. Na rezultatima istraživanja osmišljen je i realizovan model stručnog usavršavanja nastavnika zasnovan na principima učinkovitog razvojno orijentisanog stručnog usavršavanja. Zaključak koji se nameće jeste da ukoliko želimo graditi, razvijati i unapređivati kompetencije nastavnika neophodno je, pored kvalitetnog inicijalnog obrazovanja nastavnika, osigurati učinkovito razvojno orijentisano, stručno usavršavanje koje je isključivo u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika.

**Ključne riječi:** *nastavnik, nastavničke kompetencije, nastava, stručno usavršavanje*

## Professional Development of Teachers in the Function of Developing Teachers' Competence

**ABSTRACT:** The quality of teaching and learning in the educational context is directly conditioned by the quality of teachers' work. Due to this fact ensuring and continuous improvement of the quality of teachers demands, especially, a clear definition competence of teachers necessary to achieve quality in this matter, and then ensuring systematic and continuous process of building and improving the competence of teachers. In this paper results of analysis of the current educational context are going to be introduced, through the prism of teaching competencies, results of a brief analysis of the existing professional development, and the model of professional development based on the results of the analysis. The entire process of research is based on the relevant research methods and techniques, and in it are included samples of 75 teachers. The key results of the research, are focused on the observed difficulties in the teaching process, point to: present formalism in the teaching process, "creativity" in teaching which is its own purpose, methodical unfounded in certain segments of the teaching process, the use of "ready solutions" without critical reflection on the class context, the object and purpose of the teaching process. In the context of professional development of teachers, the results are, among others, pointed to: unfounded of professional development on identified needs of teachers, lack of continuity in the professional development, and the absence of the system of professional development. On the results of the research was designed and implemented a model of professional development of teachers based on the principles of effective development-oriented professional development. The conclusion is that if we want to build, develop and improve the competence of teachers, it is necessary, in addition to high-quality initial teacher education, provide effective development-oriented, professional development, which is exclusively a function of the professional development of teachers.

**Keywords:** *teacher, teaching competence, teaching, professional development*

### UVOD

Priroda nastavnog procesa čini svaki pokušaj definisanja kvaliteta tog procesa iznimno složenim. Više je razloga za to. Uslovljen je, brojnim faktorima, između ostalih: postavljenim ciljevima odgoja i

obrazovanja, načinom razumijevanja uloge škole, te vladajućom obrazovnom paradigmatom. Kvalitet nastave je, posmatran u tom smislu, koncept koji se mijenja.

Polazeći od cilja odgoja i obrazovanja, definisanog u kontekstu postojeće obrazovne paradigme, pojam kvaliteta u odgoju i obrazovanju, uopće, pa samim tim

i kvalitetna nastava polazište nalazi u poštivanju posebnosti ličnosti svakog učenika. U skladu s tim, usmjerena je na dijete, na njegovu ličnost, realizuje se u kontekstu sigurnog, poticajnog i inkluzivnog okruženju, počiva na sumnji i razvoju kritičkog mišljenja. Podrazumijeva aktivno i smisleno učenje, afirmiše kvalitetnu komunikaciju, osigurava kontinuirano posmatranje i praćenje rada i napredovanja učenika. Učenici i nastavnici, u tom kontekstu, učestvuju kao ličnosti, kao proizvođači, nositelji i branitelji svojih ideja, stavova i mišljenja, uz sve posebnosti njihovog sveukupnog identiteta. Kao takva, kvalitetna nastava pomaže učenicima da usvoje univerzalne vrijednosti i osigurava prilike za razvoj ključnih kompetencija. Rezultira visokim postignućima učenika i za cilj ima obrazovanu, slobodnu, samostalnu, nekonformističku i stvaralačku ličnost.

Veoma je važno, u kontekstu ovog rada, istaći da je ovako shvaćena kvalitetna nastava, odnosno kvalitet

podučavanja i učenja u nastavnom procesu direktno uslovljen kvalitetom rada nastavnika. Kvalitetan rad nastavnika, zapravo, je ključ kvalitetnog i efikasnog nastavnog procesa, garant visokih obrazovnih i odgojnih rezultata učenika, vidljivim, prije svega, u njihovim visokim obrazovnim postignućima. Ovako shvaćena uloga nastavnika u nastavnom procesu zahtijeva od nastavnika da postanu odgovorni profesionalci i kao potrebu nameće insistiranje na širokom spektru nastavničkih kompetencija. Zahtijeva potrebu za osiguravanjem razvoja efikasnog sistema inicijalnog obrazovanja, posebno profesionalnog razvoja nastavnika, kao sistemskog i kontinuiranog procesa izgradnje i unapređivanja spomenutih kompetencija. Jedan od prvih koraka u ovom procesu jeste postavljanje jasnih očekivanja od nastavnika u pogledu njihovih kompetencija.

**Tabela 1.** Prikaz načina na koji su u okviru Standarda zanimanja za nastavnike definisani ključni poslovi i kompetencije nastavnika u okviru područja 1: Planiranje i programiranje

Područje	Ključni poslovi	Kompetencije - nastavnik je kompetentan da:
<b>Planiranje i programiranje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izrada globalnog i operativnog plana i programa rada</li> <li>Planiranje i pripremanje neposredne realizacije odgojno - obrazovnog rada</li> <li>Planiranje podrške učenicima u skladu s njihovim razvojnim potrebama i mogućnostima</li> <li>Planiranje razvoja ključnih kompetencija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izradi globalni i operativni plan rada koji osigurava povezanost sadržaja i ishoda učenja, uvažava didaktičke principe, metodičku postupnost i određuje dinamiku rada, vodeći računa o horizontalnoj i vertikalnoj korelaciji (integriranju)</li> <li>Planiranje i programiranje zasniva na mjerljivim ishodima učenja, uvažavajući razvojne karakteristike te individualne mogućnosti, potrebe i interese učenika koje podučava</li> <li>U skladu s postavljenim ishodima učenja, odabire i planira primjenu različitih metoda podučavanja, oblika i nastavnih materijala, kao i različitih sadržaja, resursa i izvora znanja</li> <li>Kao član tima učestvuje u izradi individualiziranih (prilagođenih) programa za učenike s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama</li> <li>U plan i program integrira podučavanje ključnih kompetencija, bez obzira na predmetno područje</li> </ul>

Uvažavajući ovu činjenicu, te nastojeći, u tom smislu, pratiti savremene obrazovne sisteme, i u bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu je, nakon višegodišnjih nastojanja, u okviru reformskog projekta: „Razvoj kvalifikacijskog okvira za opće obrazovanje u Bosni i Hercegovini“, učenjen prvi korak. Naime, u okviru spomenutog projekta, između ostalog, izrađen je prijedlog *Standarda zanimanja za nastavnike* koji može poslužiti kao kvalitetna osnova za postavljanje jasnih očekivanja od nastavnika u pogledu spomenutih kompetencija. „Standard zanimanja za nastavnike“ kako se navodi u spomenutom dokumentu „definiše znanja, vještine i vrijednosti potrebne za efikasno obavljanje određenih poslova u okviru područja: planiranje i programiranje, učenje i poučavanje, praćenje i vrednovanje, kreiranje okruženja za učenje, saradnja s porodicom i zajednicom, profesionalni razvoj, učešće u radu i razvoju škole i obrazovnog sistema...U kontekstu svake grupe poslova standardima zanimanja definisani su ključni poslovi i identifikovane generičke, univerzalne kompetencije koje su nastavnicima potrebne kako bi uspješno obavljali postavljene zadatke...Standardi predstavljaju *usaglašeni minimum* najbolje prakse u skladu sa potrebama zanimanja i definisanim zakonskim okvirom... Prevažna svrha i namjena

Standarda jeste da doprinesu unapređenju kvaliteta odgoja i obrazovanja, kroz dalji razvoj i unapređenje nastavničke profesije“ (Radna grupa za obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, 2017, str. 4).

Drugi korak u dostizanju i kontinuiranom unapređivanju kvaliteta rada nastavnika, pa samim tim i kvaliteta nastavnog procesa, jeste, kako smo već istakli, potreba sistemskog i kontinuiranog procesa izgradnje i unapređivanja kompetencija nastavnika. Upravo ova činjenica u centar pažnje, između ostalog, postavlja izgradnju kvalitetnog i efikasnog sistema inicijalnog obrazovanja, posebno stručnog usavršavanja nastavnika kao kontinuiranog procesa stjecanja i unapređivanja stečenih kompetencija zasnovanog, prije svega, na aktivnom angažmanu nastavnika, kvalitetnoj samoprocjeni, te postavljanju relevantnih ciljeva za unapređenje kompetencija potrebnih za kvalitetan rad.

U ovom radu stručno usavršavanje bit će sagledano u kontekstu onog što se podrazumijeva pod učinkovitim razvojno orijentisanim stručnim usavršavanjem, odnosno bit će riječi o stručnom usavršavanju koje je u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika, a koje, kao takvo podrazumijeva nekoliko bitnih karakteristika:



- diferenciranost u odnosu na specifične potrebe određenog razdoblja profesionalnog razvoja nastavnika, kao i diferenciranost u odnosu na potrebe samog nastavnika u konkretnom nastavnom kontekstu, a koje su sagledane iz različitih uglova;
- prošireno razumijevanje učenja kao procesa potaknuto, prije svega, razvojem novih teorija učenja, a prema kojem edukacija, oslanjajući se na prethodno iskustvo nastavnika, koristeći aktivne metode učenja, uz stalnu refleksiju na nastavnu praksu "konstruirati" znanje u umu onoga koji uči. Konkretno, edukacija, kao takva, treba osposobiti nastavnika za uopćavanje, generalizaciju, stalno kritičko preispitivanje i istraživanje, dublje razumijevanje i shvaćanje smisla, refleksiju ličnog iskustva, profesionalnu kompetentnost za rješavanje problema, te sposobnost odlučivanja, posežući dublje utemelje nastavnikovog intelekta, njegov sistem vrijednosti i istinsku potrebu za ličnom promjenom;
- poštivanje andragoških teorija, konkretno poštivanje karakteristika učenja odraslih, odnosno principa na kojima počiva učenje i podučavanje odraslih;
- utemeljenost na holističkom pristupu i na standardima nastavničke profesije;
- promijenjen fokus sa ulaznih na izlazne vrijednosti, što bi značilo da podrazumijeva rezultate uočljive ne samo u kvaliteti edukacije, nego u njenim efektima vidljivim u nastavnom procesu, u krajnjem slučaju u potignućima učenika;
- posebno naglašavanje vrijednosti i efekata stručnog usavršavanja koje se odvija u školi;
- posebno naglašavanje odgovornosti pojedinca za vlastiti profesionalni razvoj (Milović, 2010, str. 29-31).

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U uvodnom dijelu ovog rada, između ostalog, naveli smo, nekoliko bitnih argumenata koji predmet ovog istraživanja čine opravdanim i svrsishodnim.

**Predmet istraživanja** je postojeće stručno usavršavanje nastavnika i kvalitet nastave, konkretno poteškoće koje utiču na kvalitet nastave u neposrednom odgojno-obrazovnom kontekstu, a sagledane kroz prizmu nastavnčkih kompetencija u okviru tri područja: planiranje i programiranje, učenje i podučavanje, te praćenje i vrednovanje.

**Cilj** istraživanja jeste unapređivanje kvaliteta stručnog usavršavanja nastavnika i kvaliteta nastave. Kroz preloženi model stručnog usavršavanja, zasnovan na relevantnim teorijskim postavkama i rezultatima istraživanja postojeće nastavne prakse i postojećeg stručnog usavršavanja nastavnika, dati konkretne prijedloge kojima će biti unaprijeđen kvalitet stručnog usavršavanja i kompetencije nastavnika u ključnim područjima nastavnog rada: planiranje i programiranje, učenje i podučavanje, te praćenje i vrednovanje, a samim tim i kvalitet nastavnog procesa.

### Zadaci istraživanja:

1. Ispitati i analizirati poteškoće u tri područja nastavnog rada: planiranje i programiranje,

učenje i podučavanje, te praćenje i vrednovanje, sagledane kroz prizmu kompetencija nastavnika.

2. Ispitati i analizirati ključne karakteristike postojećeg stručnog usavršavanja nastavnika.

### Hipoteze istraživanja:

1. U nastavnom procesu, sagledanom kroz prizmu nastavnčkih kompetencija u okviru tri područja nastavnog rada: planiranje i programiranje, učenje i podučavanje, praćenje i vrednovanje, prisutne su poteškoće koje utječu na kvalitet nastavnog procesa.
2. Postojeće stručno usavršavanje nastavnika nije uređeno efikasnim sistemskim rješenjem.

### Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Značaj, složenost i vrsta ovog istraživanja usloveli su korištenje više različitih metoda, a samim tim i tehnika i instrumenata istraživanja. Za potrebe ovog istraživanja korištene su slijedeće metode: deskriptivna metoda, kauzalna metoda, metoda teorijske analize i sarvey metoda. Uz primjenu navedenih metoda istraživanja korištene su i odgovarajuće tehnike: analiza pedagoške i druge, za predmet istraživanja, relevantne dokumentacije, anketiranje, skaliranje, sistemsko neeksperimentalno posmatranje, fokus grupa i statističke tehnike obrade prikupljenih podataka. U skladu sa navedenim metodama i tehnikama istraživanja, korišteni su i odgovarajući instrumenti istraživanja: anketni upitnik, skala procjene, protokol posmatranja, fokus grupa – vodič za moderatore.

### Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju iz koje je odabran uzorak ispitanika sačinjavala su 263 nastavnika razredne nastave iz 23 osnovne škole sa područja HNK-a čiji rad prati Pedagoški zavod Mostar. Poštujući osnovne kriterije pri odabiru uzorka istraživanja, istim je obuhvaćeno 75 nastavnika razredne nastave.

### REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

U skladu sa navedenim u okviru ovog rada bit će predstavljeni rezultati analize nastavnčkih kompetencija u okviru tri područja rada nastavnika u nastavnom procesu: planiranje i programiranje, učenje i podučavanje, praćenje i vrednovanje, rezultati analize stručnog usavršavanja, te definisan i predstavljen jedan od modela stručnog usavršavanja zasnovan na rezultatima spomenutih analiza.

Osnovni razlog zbog kojeg su u fokus ove analize, a i samog istraživanja, postavljene poteškoće, a ne pokazatelji kvalitetne nastavne prakse, jeste isključivo taj što je ovaj dio istraživanja trebao poslužiti kao osnova za definisanje potreba nastavnika za stručnim usavršavanjem, te kao osnova za planiranje i realizaciju modela stručnog usavršavanja.

Na osnovu realizovane analize nastavne prakse, u spomenutom kontekstu, može se izdvojiti nekoliko prisutnih i uočenih poteškoća u nastavnom procesu koje značajno utiču na njegov cjelokupan kvalitet.

*Prisutan formalizam, u nastavnom procesu* uočljiv u procesu planiranja, samim tim i realizacije nastavnog procesa, ali i u procesu praćenja i vrednovanja postignuća učenika. Analizom nastavnog procesa

iskazanog u okviru ovih segmenata može se kao primjer najdirektnije implikacije i manifestacije spomenutog formalizma na kvalitet nastavnog procesa navesti uočeni pristup i način pisanja nastavnih priprema. Naime, formalizam u načinu pisanja nastavnih priprema uočljiv je, prije svega, u nastojanjima nastavnika na tome da nastavna priprema sadrži sve elemente, a manje na tome da li su definisani elementi međusobno suštinski povezani, što, između ostalog, potvrđuje činjenicu da svaki nastavnik *"kome je stalno na pameti kako i u kojoj formi da prezentira neko obrazovno dobro redovito zaboravlja da iskaže samu njegovu suštinu"* (Slatina, 1998, str. 31). Konkretno, nastojeći zadovoljiti formu u spomenutom smislu, nastavnici veoma često ne promišljaju o suštini, tako da je u samoj nastavnoj pripremi veoma teško uočljivo promišljanje nastavnika o smislenoj i direktnoj povezanosti definisanog cilja, zadataka ili ishoda učenja sa definisanim nastavnim aktivnostima, posebno sa zadacima koji se postavljaju pred učenika u nastavnom procesu.

Druga identificirana poteškoća u nastavnom procesu jeste *"kreativnost"* koja je u nastavi nerijetko sama sebi svrha. Riječ je, zapravo, o nastojanju nastavnika da nastavni proces učine kreativnim, zanimljivim i zabavnim za učenika, a što, važno je istaći, već duži vremenski period predstavlja imperativ svakog pokušaja definisanja kvaliteta u nastavi, pa samim tim, i edukacija koje su u okviru stručnog usavršavanja realizuju za nastavnike. Problem, međutim, nije u nastojanju da se proces učini kreativnim, nego u činjenici da nastavnici nastojeći, pod svaku cijenu, učiniti nastavni proces kreativnim često kreativnost svode na to da ona postaje sama sebi svrha. Konkretno, ne promišljajući da li određena aktivnost ili strategija za učenike i postojeći nastavni kontekst ima "smisla", nastavnici pod svaku cijenu nastoje, nerijetko uz mnoštvo didaktičkog materijala, realizovati "kreativne" aktivnosti kako bi nastavni proces učinili "zanimljivim" potpuno pomjerajući u drugi plan cilj i suštinu nastavnog procesa. Upravo se ovakvim pristupom, nastavni proces nerijetko svodi na slučajan niz strategija, odnosno "dodavanje" novih kreativnih strategija već postojećem nastavnom kontekstu bez temeljnih teorijskih postavki, stručnog pristupa i promišljanja o suštini nastavnog procesa. Nasuprot tome, razumijevanje suštine nastavnog procesa, zapravo, je usmjereno prema cilju, odnosno ciljnom usmjerenim nastavnim aktivnostima i rezultira potisgnućima učenika. U tom smislu, kompetentan nastavnik promišlja i kritički samoreflektuje i, što je još važnije, u skladu s tim, koriguje nastavni proces.

*Metodička neutemeljenost u pojedinim segmentima nastavnog procesa* jedna je od poteškoća koja se najdirektnije reflektuje na kvalitet nastavnog procesa. Prema riječima većine nastavnika posljedica je stalnog naglašavanje podjele na tradicionalnu i savremenu nastavu, odnosno stavljanja znaka jednakosti između tradicionalnog i onog što je prevaziđeno, nekvalitetno, te između savremenog i kvalitetnog. Ovakvo razumijevanje i pristup nastavi, kako ističu sami nastavnici, uslovlili su, između ostalog, da metodički pristup koji se nekad učili i primjenjivali napuste i zamjenu ga savremenim pristupima, najčešće shvaćenim u kontekstu prethodno spominjane kreativnosti u nastavnom procesu. Odsustvo kritičkog

promišljanja i odnosa nastavnika prema navedenom problemu čini ovu poteškoću izuzetno ozbiljnom.

*Korištenje "gotovih rješenja" bez kritičkog promišljanja o razrednom kontekstu, cilju i svrsi nastavnog procesa* predstavlja još jednu identifikovanu poteškoću. Kao slikovit primjer iz nastavnog procesa može se navesti uočeni način korištenja i, uopće, odnos nastavnika prema materijalima, kako didaktičkim, tako i stručnim materijalima za nastavnike, koji se na različite načine nude nastavnicima, a sve u cilju, kako se nerijetko naglašava, unapređenja kvaliteta nastave. Naime, tokom praćenja i analize nastavnog procesa uočeno je da se spomenuti materijali, koriste u nastavnom procesu bez stručnog kritičkog osvrta i procjene kvaliteta, kao i bez gotovo bilo kakvih modifikacija spomenutih materijala usklađenih sa razrednim kontekstom.

Kada je riječ o drugom dijelu istraživanja, odnosno o postojećem stručnom usavršavanju nastavnika, posebno nastavnika razredne nastave rezultati istraživanja ukazuju na nekoliko bitnih činjenica.

Obimnijih i kvalitetnih istraživanja vezanih za stanje u oblasti stručnog usavršavanja nastavnika u bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu veoma je malo, a u obrazovnom kontekstu Hercegovačko-neretvanskog kantona gotovo da ih i nema.

Stručno usavršavanje nastavnika, konkretno nastavnika razredne nastave u istraživanom obrazovnom kontekstu HNK-a definisano je postojećim zakonskim aktima, te Pravilnikom o stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju odgajatelja, nastavnika, profesora i stručnih saradnika (Službene novine Hercegovačko-neretvanskog kantona, broj 10/2013). I pored činjenice da je stručno usavršavanje nastavnika, kao bitan segment obrazovnog konteksta, jasno definisano spomenutom legislativom, ali i brojnim reformskim dokumentima, rezultati istraživanja ukazuju na to da ne postoji efikasno sistemsko rješenje stručnog usavršavanja nastavnika. Na ovu tvrdnju ukazuju zaključci utemeljeni na rezultatima istraživanja.

Stručno usavršavanje nastavnika nije utemeljeno na iskazanim, odnosno definisanim potrebama nastavnika i postojeće nastavne prakse. Uglavnom se svodi na organizovanje različitih oblika edukacije koji su vezani za zahtjeve reformskih procesa. Jednako tako, stručno usavršavanje nije u jednakoj mjeri dostupno svakom nastavniku, niti postoji osiguran kontinuitet.

Iako su predviđeni spomenutim Pravilnikom, još uvijek ne postoje urađeni katalozi stručnog usavršavanja nastavnika. U postojećem obrazovnom kontekstu prisutne su uglavnom kratkotrajne obuke bez jasnih i mjerljivih efekata na kvalitet nastavnog procesa.

Neadekvatan i neefikasan način organizacije stručnog usavršavanja nastavnika uočljiv je, između ostalog, u činjenici koja proizilazi iz rezultata istraživanja, a koja ukazuje na to da je edukacija u prethodnom periodu bila dominantno fokusirana na "prenošenje znanja" u vidu gotovih rješenja, konkretnih primjera, odnosno "receptata" za nastavnike. Konkretno, tokom edukacije nastavnicima su kao rješenja prezentovani konkretni primjeri iz prakse, primjeri koji su „izvučeni iz konteksta“ i dati

nastavnicima bez naglašavanja kako svaki od tih primjera treba, prije svega, imati teorijsko utemeljenje i kontekst u kojem se podučava, kao i bez, posebno je važno za istaći, podsticanja nastavnika na: kritičko propitivanje, promišljanje, povezivanje sa neposrednim nastavnim kontekstom i refleksiju. Spomenuta neadekvatnost i neefikasnost uočljiva je i u činjenici da organizovani oblici edukacije nisu praćeni kontinuiranom podrškom nastavnicima u implementaciji stečenih kompetencija u neposrednom nastavnim procesu.

Sveobuhvatna evaluacija edukacije u okviru stručnog usavršavanja ne postoji. Ista se uglavnom svodi na evaluaciju kroz različite evaluativne listove koje učesnici edukacije popunjavaju neposredno nakon edukacije. Spomenuta evaluacija ne podrazumijeva procjenu programa edukacije, niti postoji evaluacija u smislu procjene efekata koje različiti oblici edukacije imaju na kvalitet neposrednog nastavnog procesa, posebno na nivo učeničkih postignuća.

Organizovani oblici stručnog usavršavanja nastavnika nisu utemeljeni na andragoškim teorijama, odnosno sama edukacija veoma često nije utemeljena na poštivanju karakteristika učenja odraslih, konkretno, principa na kojima počiva učenje i podučavanje odraslih.

Certifikati ili druge vrste potvrda za nastavnike nakon realizovanih oblika edukacije uglavnom se svode na konstataciju o prisustvu određenom broju sati obuke. Ne postoje definisani načini „provjere“ i procjene stečenih znanja, vještine ili kompetencija koji se navode u ciljevima edukacije.

Stručno usavršavanje nastavnika na nivou škole uglavnom se ostvaruje kroz realizaciju oglednih ili uglednih časova, izradu stručnih radova na određene teme, ali i kroz edukacije radioničkog tipa.

Sistemska i kontinuirano vođena sveobuhvatna evidencija o realizovanim oblicima stručnog usavršavanja nastavnika na području HNK-a ne postoji.

Posebno važna karakteristika stručnog usavršavanja nastavnika, koja značajno utječe na kvalitet, cjelokupnog procesa, jeste nepostojanje adekvatnog finansijskog okvira za realizaciju istog.

U skladu sa rezultatima predstavljene analize nastojali smo osmisliti i realizovati model kojim bi se pokušale korigovati neke od spomenutih karakteristika postojećeg stručnog usavršavanja, te na taj način, kroz stečene ili unaprijeđene kompetencije nastavnika, pokušao unaprijediti i sam kvalitet nastave.

„Model“ stručnog usavršavanja nastavnika razredne nastave nastao je kao odgovor na rezultate realizovanog ispitivanja i analize postojeće nastavne prakse, te postojećeg stručnog usavršavanja.

U skladu sa navedenim, kao i u skladu sa teorijskim postavkama, osmišljen je model stručnog usavršavanja pod nazivom *„Od planiranja nastavnog procesa do ocjenjivanja učeničkih postignuća“*. Edukacija je planirana kroz tri modula: *Planiranje podučavanja i učenja u nastavnom procesu, Strategije smislenog podučavanja i učenja – kreiranje i primjena efikasnih strategija, metoda i aktivnosti podučavanja i učenja, te Praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika – kreiranje i primjena efikasnih strategija praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća*. Svaki od modula direktno se

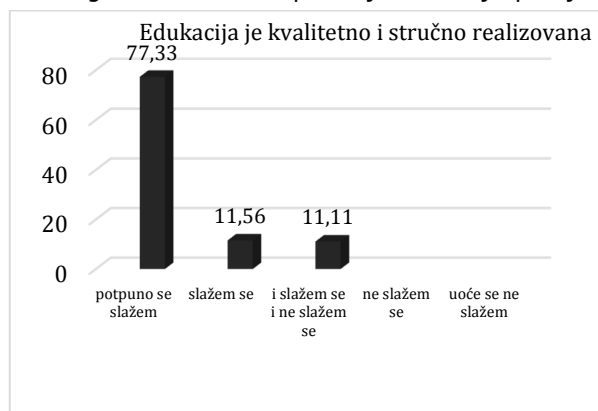
odnosio na ključne kompetencije nastavnika u okviru prethodno navedenih područja rada. Edukacijom je bilo obuhvaćeno 75 nastavnika razredne nastave. Edukacija je planirana i realizovana u okviru 150 planiranih sati neposredne edukacije, te individualnog i timskog rada kroz samorefleksivnu praksu.

Kada je riječ o neposrednom načinu organizacije može se istaći nekoliko osnovnih karakteristika ovog modela edukacije: iskustvo nastavnika kao jedno od ključnih polazišta edukacije, teorijska osnova i praktičan rad utemeljeni na proširenom shvatanju procesa učenja, sistematičan i postupan rad, aktivno učešće nastavnika, samorefleksivna praksa kroz samostalan i individualan rad nastavnika, kao i samostalan rad na nivou malih profesionalnih zajednica koje uče na nivou škole, analiza aktivnosti realizovanih u spomenutom kontekstu, te kontinuirano praćenje i podrška nastavnicima. Sve navedeno omogućilo je nastavnicima da tokom edukacije aktivno uče, kritički promišljaju, razmjenjuju vlastita mišljenja i stavove, kao i način razumijevanja onog o čemu su učili, da u nastavnom procesu „probaju“ ono što su učili, a da onda, uz pomoć, praćenje i podršku voditelja edukacije, svaki korak detaljno i kvalitetno reflektuju i sumiraju uz konkretne zaključke. U atmosferi međusobnog poštovanja, kvalitetne komunikacije i saradnje, sve spomenuto učesnicima je olakšavalo proces učenja, a voditeljima edukacije osiguravalo kvalitetnu povratnu informaciju o realizovanoj edukaciji, ali i o nastavnicima, odnosno o njihovom radu i postignućima tokom edukacije.

Načinom certifikacije osigurano je da se stečene kompetencije provjere na konkretnim zadacima za učesnike utemeljenim na postavljenim ciljevima edukacije, ali i na procesu učenja tokom same edukacije.

Evaluacija cjelokupnog procesa edukacije urađena je na osnovu analize cjelokupnog materijala nastalog na osnovu praćenja rada nastavnika, te ispitivanjem njihovih stavova o realizovanoj edukaciji. Ono što je preostalo jeste da se efekti edukacije ispitaju u neposrednoj nastavnoj praksi.

U kontekstu evaluacije realizovanog modela stručnog usavršavanja izdvojeni su stavovi nastavnika istaknuti kroz odgovore na neke od postavljenih tvrdnji i pitanja.



**Grafički prikaz 1.** Stavovi nastavnika o realizovanoj edukaciji

Na postavljenu tvrdnju: „Realizovani model stručnog usavršavanja je usklađen sa mojim potrebama i interesovanjima“ 81, 12% nastavnika stav su iskazali

kroz odgovor „potpuno se slažem“, dok je njih 19, 88% svojim odgovorom istaklo da se „i slaže se i ne slaže“ sa postavljenom tvrdnjom.

Na pitanje šta im je tokom edukacije bilo posebno važno, najfrekventniji odgovori nastavnika bili su: kvalitetna međusobna komunikacija i saradnja, aktivno učešće nastavnika, konkretni i praktični primjeri iz neposredne nastavne prakse, praćenje i podrška nastavnima, analiza realizovanih aktivnosti, iskustvo nastavnika kao polazište edukacije, samostalan i individualan rad u neposrednoj nastavnoj praksi (samorefleksivna praksa), samostalan rad na nivou malih profesionalnih zajednica koje uče u školama, sigurno okruženje za učenje, te sistematičan i postupan rad.

Na samom kraju ove kratke analize izdajamo i nekoliko izjava nastavnika, učesnika edukacije na postavljeno pitanje: „Koji Vam je dio obuke bio najzanimljiviji i najkorisniji? Zašto?“:

„Sve je bilo zanimljivo jer učimo kako školu pamćenja pretvoriti u školu mišljenja.“

„Najzanimljiviji dio obuke ne bih mogla izdvojiti, jer svaki trenutak obuke je bio zanimljiv i poučan.“

„Ova obuka je „zagrebala“ po površini moga uma, trgnula me iz šablonskog pamišljanja i podstakla na kritički odnos prvenstveno prema svom radu, ali i promišljanju u cjelini.“

„Predložila bih da bude što više ovakvih korisnih i vrijednih seminara koji su strašno vrijedni svakog trenutka provedenog ovdje. Hvala na lijepim i korisnim savjetima.“

## ZAKLJUČAK

Ključni rezultati istraživanja, fokusirani na uočene poteškoće u nastavnom procesu ukazuju na: prisutan formalizam u nastavnom procesu, „kreativnost“ u nastavi koja je sama sebi svrha, metodičku neutemeljenost u pojedinim segmentima nastavnog procesa, korištenje „gotovih rješenja“ bez kritičkog

promišljanja o razrednom kontekstu, cilju i svrsi nastavnog procesa. U kontekstu stručnog usavršavanja nastavnika, rezultati su, između ostalog, ukazali na nepostojanje efikasnog sistemskog rješenja stručnog usavršavanja. Na osnovu realizovanog istraživanja možemo konstatovati da su obje postavljene hipoteze istraživanja potvrđene.

Na rezultatima istraživanja osmišljen je i realizovan model stručnog usavršavanja nastavnika zasnovan na principima učinkovitog razvojno orijentisanog stručnog usavršavanja.

Zaključak koji se, osnovu realizovanog istraživanja, ali i realizovanog modela stručnog usavršavanja nastavnika, nameće jeste da je ulaganje u razvoj nastavničke profesije najvažnija pretpostavka za doseganje visokih obrazovnih rezultata. Ukoliko želimo osigurati razvoj nastavničke profesije, odnosno ukoliko želimo graditi, razvijati i unapređivati kompetencije nastavnika, kao garant kvalitetne nastave i visokih obrazovnih rezultata, neophodno je, pored kvalitetnog inicijalnog obrazovanja nastavnika, osigurati učinkovito razvojno orijentisano stručno usavršavanje koje je isključivo u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika i koje, kao takvo, predstavlja otvoren, dinamičan i trajan proces u čijem središtu je sam nastavnik.

## LITERATURA

Milović, S. (2010). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. U S. Milović (ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 27-35). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Pravilnik o stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju odgajatelja, nastavnika, profesora i stručnih saradnika. Službene novine HNK-a, broj 10/2013.

Radna grupa za obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika/ca. (2017). *Standardi zanimanja - vodič za nastavnike*. Republikovani interni dokument.

Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Meliha Spahić

Pedagoški zavod Mostar  
e-mail: melialic@hotmail.com

### Anesa Salihagić

Osnovna škola „Suljo Čilić“ Jablanica  
e-mail: an.salihagic@gmail.com

## GeoGebra kao sredstvo za razumevanje i učenje matematičkih veličina u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu

Miroslava Mihajlov Carević, Lazar Kopanja, Nebojša Denić

**SAŽETAK:** U ovom radu bavili smo se ispitivanjem efikasnosti učenja određenih matematičkih sadržaja u osnovnoj školi korišćenjem savremenih tehnologija u obrazovanju. Učenici sedmog razreda upoznati su sa prikazivanjem tačaka u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu a učenici osmog razreda sa prikazivanjem grafika linearnih funkcija. Formirali smo eksperimentalnu i kontrolnu grupu u svakom razredu. U eksperimentalnim grupama smo organizovali saradničko učenje uz kompjutersku podršku i dinamički softverski paket GeoGebra. Kontrolne grupe u oba razreda su radile u učionici pomoću table, krede i statičkih grafičkih prikaza. U cilju ostvarivanja saradničkog učenja u eksperimentalnim grupama su formirane male tročlane grupe od učenika različitog nivoa matematičkog znanja dok su u kontrolnim grupama učenici radili pojedinačno, samostalno. Po završetku upoznavanja sa predviđenom materijom organizovali smo testiranje učenika. U oba razreda rezultati eksperimentalne grupe su bili značajno bolji od rezultata u kontrolnoj grupi. Pokazano je da je postignuće učenika znatno veće kada rade u saradničkim grupama koristeći dinamički softverski paket GeoGebra. Takođe je pokazano da GeoGebra omogućava olakšano razumevanje i učenje prikazivanja tačaka i grafika linearnih funkcija u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu.

**Ključne riječi:** *Olakšano razumevanje i učenje, GeoGebra, koordinate tačaka, linearna funkcija, saradničko učenje*

## Geogebra as a Tool for Understanding and Learning of Mathematical Quantities in Cartesian Coordinate System

**ABSTRACT:** In this paper, we dealt with the examination of the effectiveness of specific learning mathematics in primary school using modern technology in education. Seventh graders were introduced to the screening points in the Cartesian Cartesian coordinate system and the eighth graders displaying graphics of linear functions. We formed the experimental and control groups in each class. In the experimental groups have organized collaborative learning with computer support and dynamic software package GeoGebra. Control groups in both classes worked in the classroom using the blackboard, chalk and static graphics. In order to achieve collaborative learning in the experimental groups were formed three-member male group of students with different levels of mathematical knowledge while in the control groups of students worked individually on their own. Upon completion of familiarization with the proposed matter, we organized the testing of students. In both classes the results of the experimental group were significantly better than the control group. It is shown that student achievement is significantly higher when working in collaborative groups using dynamic software package GeoGebra. It was also shown that GeoGebra allows easier understanding and learning points and displaying graphics of linear functions in Cartesian Cartesian coordinate system.

**Keywords:** *Facilitates understanding and learning, GeoGebra, point coordinates, linear function, collaborative learning*

### UVOD

U savremenom dobu informacionih i komunikacionih tehnologija, pred obrazovni proces se postavljaju novi zahtevi usmereni ka osposobljavanju učenika za aktivno korišćenje savremenih tehnologija. Ovaj cilj je moguće ostvariti ako se u nastavnom procesu koriste savremeni pristupi bazirani na novim tehnologijama uz adekvatne pedagoške metode (Abu Bakar, Ayub, Fauzi i Tarmizi, 2010; Manenova, Skutil i Zikl, 2010). Novo digitalno doba zahteva moderne nastavnike pripremljene da koriste savremene tehnologije i sposobne da ih primene u nastavnom procesu u cilju efikasnijeg podučavanja (Kim, 2002; Ruthven, 2009). Studije pokazuju da upotreba informacionih i komunikacionih tehnologija

integrisanih u nastavne aktivnosti, pozitivno utiče na proces mišljenja kod učenika stimulišući kreativno razmišljanje (Allegra, Chifari i Ottaviano, 2001; Viamonte, 2010).

Integracija savremenih tehnoloških dostignuća u nastavne procese privlači sve veće interesovanje nastavnika matematike. Nove tehnologije su znatno proširile skup nastavnih sredstava u obrazovanju. U oblasti matematike, tokom poslednjih decenija, došlo je do naglog razvoja dinamičkih softverskih paketa. Značajno mesto u obrazovanju dobili su matematički paketi Cabri Geometry, Geometer's Sketchpad i GeoGebra. Ispitivanjem efikasnosti učenja matematike korišćenjem matematičkih softverskih paketa, bavili su

se mnogobrojni naučnici čije rezultate je korisno upoznati (Bozkurt i Ruthven, 2016; Doruk, Aktumen i Aytekin, 2013; Diković, 2009; Figueira-Sampaio, dos Santos i Carrijo 2009; Garcia, 2013; Hohenwarter i Fuchs, 2004; Hohenwarter, Hohenwarter i Lavicza, 2009; Ruthven, Hennessy i Deaney, 2008; Saha, Ayub i Tarmizi, 2010; Takači, Stankov i Milanovic, 2015; Zengin, Furkan i Kutluca, 2012).

Problem istraživanja u ovom radu je efikasnost učenja elemenata analitičke geometrije u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu korišćenjem savremenih tehnologija u obrazovanju. Predviđeni nastavni sadržaji su obrađivani i praktikovani na računarima pomoću softverskog paketa GeoGebra. Istraživanje je vršeno u osnovnoj školi „Stevan Sremac“ u Beogradu tokom školske 2013/14. godine. Obuhvaćene su nastavne jedinice koje se obrađuju u 7. i 8. razredu. Učenici 7. razreda su se bavili prikazivanjem tačaka u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu a učenici 8. razreda prikazivanjem i čitanjem grafika linearnih funkcija. U oba razreda smo formirali eksperimentalnu i kontrolnu grupu radi upoređivanja rezultata, pri čemu su samo eksperimentalne grupe radile uz kompjutersku podršku. U eksperimentalnim grupama učenici su organizovani u manje tročlane grupe radi saradničkog učenja koje je preporučeno od stručnjaka u obrazovanju kao jedna od najnaprednijih alatki za poboljšanje podučavanja i učenja (Gomez i Passerini, 2010; Laal i Ghodsi, 2012). Postupak i opis istraživanja izloženi su u Odeljku 2. Nakon završene obrade nastavnih jedinica izvršeno je testiranje svih učenika. Dobijeni rezultati su analizirani a njihov prikaz sa analizom i poređenjem priložen je u Odeljku 3. U oba razreda rezultati eksperimentalne grupe su bili bolji od rezultata u kontrolnoj grupi.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Upoznavanje učenika sa geometrijskim objektima u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu, u Srbiji se po nastavnom planu obavlja u 7. razredu osnovne škole. Predviđena su ukupno 4 časa za obradu i vežbanje predstavljanja tačaka, izračunavanja rastojanja između dve tačke i određivanja središta duži u Dekartovoj ravni. Nastavnici su ovu materiju redovno obrađivali pomoću table, krede i postera. U cilju poboljšanja efikasnosti učenja ove materije organizovali smo istraživanje koje je obuhvatilo dve grupe učenika 7. razreda, eksperimentalnu i kontrolnu, koje su primenom različitih nastavnih sredstava obrađivale predviđeno gradivo. U eksperimentalnoj grupi smo organizovali nastavu putem računara i softverskog paketa GeoGebra dok su učenici u kontrolnoj grupi radili u učionici uz pomoć nastavnika, table, krede i slikovnih prikaza. Odelenja  $7_2$  i  $7_4$  su činila eksperimentalnu grupu (50 učenika) dok su učenici  $7_1$  i  $7_3$  činili kontrolnu grupu (51 učenik). Pri formiranju eksperimentalne i kontrolne grupe rukovodili smo se principom približno iste prosečne ocene iz matematike i približno istog broja učenika u grupama. U cilju negovanja i ostvarivanja saradničkih odnosa među učenicima, u eksperimentalnoj grupi smo formirali 16 tročlanih i dve četvoročlane saradničke grupe koje su činili učenici različitog nivoa matematičkog znanja. Takve grupe su preporučene od istraživača efikasnog učenja (Chai, Lin, So i Cheah, 2011; Dooly, 2008). U saradničkom učenju svi učenici imaju svoje zaduženje i odgovornost. Učenici

koji nisu razumeli materiju postavljaju pitanja, učenici koji su razumeli im pomažu da shvate i time utvrđuju svoje znanje. Saradničkim učenjem se razvija timski rad i odgovornost u radu jer je svaki pojedinac odgovoran ne samo za sopstveno učenje već i za učenje ostalih članova u grupi. U cilju ostvarivanja dobrih saradničkih odnosa, učenicima je dozvoljeno da se samostalno grupišu, uz poštovanje principa različitog nivoa matematičkog znanja među članovima grupe, jer je dobra saradnička veza preduslov za efikasno saradničko učenje (Dogru i Kalender, 2007).

Na početku prvog časa za učenike u eksperimentalnoj grupi organizovan je kratak 15-to minutni trening rada sa GeoGebrom. Zatim su učenici upoznati sa osnovnim pojmovima u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu (Koordinatnim osama, koordinatama tačaka) i njihovim predstavljanjem pomoću GeoGebre. Do kraja časa učenici su vežbali crtanje tačaka u Dekartovoj ravni. Tačke čija je jedna koordinata 0 predstavljale su problem za učenike jer nisu sigurni gde se one nalaze. U cilju razjašnjavanja takvih dilema učenicima je zadat zadatak da nacrtaju 8 tačaka u GeoGebri i da nakon svake ucrtane tačke obrate pažnju na podatak koji se pojavio u algebarskom delu. GeoGebra kao dinamički softver odmah nakon unošenja tačke u grafičkom delu, prikazuje u algebarskom delu koordinate unete tačke što je učenicima omogućavalo interaktivno učenje. Zatim su učenici samoinicijativno ucrtavali tačke, zapisivali na papiru njihove koordinate i upoređivali sa koordinatama upisanim u algebarskom delu. Interaktivni rad koji omogućuje GeoGebra pomogao je učenicima da uoče svoje greške i da ih koriguju. Oni su imali odmah povratnu informaciju o korektnosti svakog svog zaključka o koordinatama tačaka koje su prikazane na ekranu. To je omogućilo učenicima da se vrate korak nazad, razmisle o svojim zaključcima i koriguju pogrešno shvaćeno.

Na drugom času učenici su određivali dužinu duži u Dekartovoj ravni. Na početku časa od učenika je zahtevano da nacrtaju tačke  $A_1(4,0)$  i  $B_1(8,0)$  pa da samostalno, uočavanjem razdaljine između tačaka, odrede dužinu duži  $A_1B_1$ . Postupak je ponovljen za nekoliko parova tačaka. Zatim je od učenika zahtevano da nacrtaju tačke  $A(2,1)$  i  $B(6,4)$  i odrede dužinu duži  $AB$ . Komentari učenika bili su: „kako ćemo sada ovo“, „ovo ne može da se uradi“ i tome slično. Kada im je nastavnica rekla da nacrtaju tačku  $C(6,1)$  pojedini učenici su počeli da uočavaju pravougli trougao u kome je moguće odrediti dužine duži  $AC$  i  $BC$  (na prethodno uvežban način) a zatim i dužinu duži  $AB$  primenom Pitagorine teoreme. Do kraja časa rađeni su zadaci sa određivanjem dužine duži.

Na trećem času učenici su određivali središte duži, najpre duži koje se nalaze na koordinatnim osama a zatim i proizvoljne duži u Dekartovoj ravni (Slika 1a).

Tokom izrade zadataka učenici u grupi su menjali zaduženja. Neki su crtali tačke na papiru, drugi u GeoGebri, treći su određivali ono što se zahtevalo u zadatku. Zatim su zajedno proveravali rezultat pa menjali zaduženja u narednom zadatku. Razgovori sa učenicima nakon časova su pokazali da je njima ovakav način učenja interesantan, za neke je bio i zabavan. Iskazivali su da im je očigledan pristup u upoznavanju novih pojmova olakšao razumevanje i prihvatanje tih

pojmovna i da im je veći broj urađenih primera pomogao da na času ovladaju predviđenom materijom.

Na četvrtom času izvršeno je obnavljanje i utvrđivanje pređenog gradiva, putem raznih zadataka, na prethodno opisan način.

Učenici iz kontrolne grupe su obrađivanje i vežbanje ove materije obavili pomoću table i postera pri čemu je na četvrtom času takođe izvršeno obnavljanje i utvrđivanje gradiva.

Na petom času izvršena je provera znanja putem kontrolne vežbe u obe grupe. Svi učenici su kontrolnu vežbu radili samostalno, u učionici. U prvom zadatku od učenika je traženo da pročitaju koordinate tačaka na slici. U drugom zadatku je traženo da u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu nacrtaju tačke zadate svojim koordinatama. U trećem zadatku je trebalo odrediti dužine dve duži od kojih se prva nalazila na koordinatnoj osi a druga u prvom kvadrantu Dekartove ravni. U četvrtom zadatku se zahtevalo određivanje središta duži iz prethodnog zadatka. Rezultati rada učenika su priloženi i analizirani u Odeljku 3.

Upoznavanje učenika sa linearnim funkcijama u Srbiji počinje u 8. razredu osnovne škole. Predviđeno je da tokom 11 časova (5 časova obrade i 6 časova vežbanja) učenici nauče crtanje grafika linearne funkcije, određivanje nule, preseka grafika sa y-osom, znaka, toka funkcije i čitanje njenog grafika. Na osnovu dugogodišnjeg iskustva u nastavi matematike, stekli smo utisak da je ispitivanje osobina linearne funkcije i crtanje njenog grafika jedna od najtežih oblasti za učenike, ne samo u 8. razredu osnovne škole već i u 1. razredu srednje škole kada se ova oblast ponovo obrađuje sa dodatnim zahtevima.

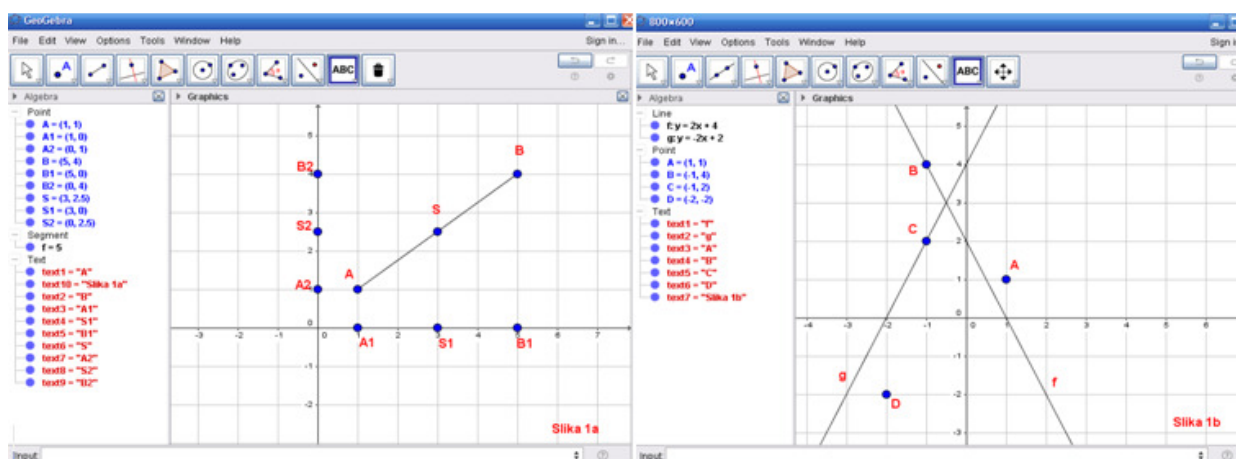
Da bi učinili učenje lakšim i efikasnijim organizovali smo istraživanje slično istraživanju obavljenom u 7. razredu i opisanom u prethodnom delu. Formirali smo eksperimentalnu i kontrolnu grupu učenika po istim principima kao u 7. razredu i sa istim načinom rada. Eksperimentalnu grupu su činili učenici  $8_2$  i  $8_4$  (50 učenika) a kontrolnu učenici  $8_1$  i  $8_3$  (49 učenika). Zbog postojanja samo jedne učionice sa računarima (kabineta za informatiku) i njene zauzetosti, nije bilo moguće organizovati sve časove za eksperimentalnu grupu u

kabinetu. Odlučeno je da eksperimentalna grupa obavi 5 časova obrade u učionici i 6 časova vežbanja u kabinetu sa računarima dok će kontrolna grupa sve časove obaviti u učionici. Po završetku obrade i vežbanja predviđen je jedan čas za proveru stečenih znanja u obe grupe.

Na početku prvog časa učenici eksperimentalne grupe su upoznati sa radom u GeoGebri a potom su dobili zadatak da samostalno, bez pomoći GeoGebre, nacrtaju grafik funkcije  $y = 2x + 4$  i odrede njen presek sa x-osom i y-osom. Nakon 10 minuta rada na papiru, datu funkciju su uneli u GeoGebru i u grafičkom delu ekrana dobili njen grafik. Zatim su proveravali tačnost svog rada. Većina grupa nije imala tačan grafik funkcije. Presek sa x-osom takođe nije bio dobro određen kod većine grupa pa je izvršeno korigovanje urađenog zadatka. Drugi zadatak, urađen sa istim zahtevima kao i prvi, za funkciju  $y = 3x - 6$  imao je više tačnih rešenja. Učenicima je prvi grafik funkcije nacrtan u GeoGebri pomogao da shvate kako je ispravno postupati.

Na drugom času nastavljen je rad sa prethodnog časa. Učenicima je savetovano da u svojoj grupi izvrše podelu posla – jedan učenik je određivao presek funkcije sa koordinatnim osama, drugi crtao grafik funkcije na papiru a treći u GeoGebri. Dve grupe su imale po 4 učenika pa je kod njih razdvojeno određivanje preseka funkcije sa koordinatnim osama. Nakon uvida u grafik funkcije u grafičkom delu GeoGebre, učenici su korigovali svoje greške ili potvrdili tačnost svojih zaključaka. Cilj je bio da učenici uče uz pomoć GeoGebre. Kako su odmah dobijali povratnu informaciju o korektnosti svog zaključka, mogli su da uče kako je ispravno raditi.

Tokom prvih 5 časova vežbanja učenici su menjali uloge u svojim grupama. Učenicima koji su imali poteškoće u radu pomagali su ostali članovi grupe. Tako su svi prošli kroz sve faze rešavanja zadatka. Nacrtali su 12 grafika funkcija, određivali nulu funkcije, presek grafika sa y-osom, tok i znak funkcije, ispitivali pripadnost date tačke grafiku funkcije, čitali sa grafika tražene podatke. Dok su učenici radili u grupama nastavnica matematike je bila pored njih, motivišući ih i odgovarajući na njihova pitanja. Primeri njihovog rada sa grafičkim funkcijama i ispitivanjem pripadnosti tačke grafiku funkcije dati su na Slici 1b.



**Slika 1.** Središte duži, grafici linearnih funkcija i pripadnost tačke grafiku u GeoGebri

Na 6. času vežbanja izvršeno je obnavljanje i utvrđivanje pređenog gradiva putem raznih zadataka na prethodno opisan način.

Učenici iz kontrolne grupe su obrađivanje i vežbanje ove materije obavili u učionici, radeći sa nastavnicom matematike pomoću table i krede.

Na 12. času izvršena je provera znanja svih učenika putem kontrolne vežbe, u učionici bez kompjuterske podrške. U prvom zadatku je zahtevano da se nacrtaju grafici zadate funkcije, u drugom da se odrede preseki date funkcije sa koordinatnim osama. U trećem zadatku je zahtevano da se analizira tok date linearne funkcije i ispita pripadnost date tačke njenom grafiku. U četvrtom zadatku je dat grafik funkcije i traženo je da se odredi funkcija čiji je grafik nacrtan. Pri tom su ponuđena 4 odgovora među kojima je trebalo pronaći tačan odgovor. Rezultati rada učenika su priloženi u Odeljku 3.

### REZULTATI I DISKUSIJA

U sedmom razredu, na kontrolnom zadatku, tačno urađen prvi zadatak vrednovan je sa 10 bodova. Zadato je 5 tačaka, svaki tačan odgovor donosio je 2 boda. Drugi zadatak je vrednovan sa 15 bodova, zadato je 5 tačaka, svaki tačan odgovor donosio je 3 boda. Treći zadatak je donosio 12 bodova, 2 boda za dužinu duži na koordinatnoj osi i 10 bodova za drugu datu duž. Četvrti zadatak je vrednovan sa 13 bodova, 3 za središte duži na koordinatnoj osi i 10 za središte druge date duži.

U Tabeli 1 prikazani su rezultati dobijeni na kontrolnom zadatku. Prilikom bodovanja zadataka vrednovano je sve što je u zadatku dobro urađeno. Od 50 učenika u eksperimentalnoj grupi prvi zadatak je kompletno uradilo 18 učenika, 32 učenika je postiglo od 2 do 8 bodova i nema učenika sa 0 bodova. Drugi zadatak je kompletno uradilo 11 učenika, 39 učenika je postiglo od 3 do 12 bodova i nema učenika sa 0 bodova. Treći zadatak je kompletno uradilo 15 učenika, 6 učenika je postiglo 2 boda, 29 učenika od 3 do 11 bodova i nema učenika sa 0 bodova. I u četvrtom zadatku nema učenika sa 0 bodova, 6 učenika je postiglo 3 boda, 32 učenika od 4 do 12 bodova i 12 učenika je kompletno uradilo zadatak. Od 51 učenika u kontrolnoj grupi prvi

zadatak je kompletno uradilo 15 učenika, 33 učenika je postiglo od 2 do 8 bodova i 3 učenika imaju 0 bodova. Drugi zadatak je kompletno uradilo 9 učenika, 37 učenika je postiglo od 3 do 12 bodova i 5 učenika imaju 0 bodova. Treći zadatak je kompletno uradilo 9 učenika, 8 učenika je postiglo 2 boda, 32 učenika od 3 do 11 bodova i 2 učenika imaju 0 bodova. Četvrti zadatak je kompletno uradilo 6 učenika, 8 učenika je postiglo 3 boda, 31 učenik od 3 do 11 bodova i 6 učenika imaju 0 bodova.

Prosečan broj bodova u eksperimentalnoj grupi u prvom zadatku bio je 7,04, u drugom 9,48, u trećem 7,32, u četvrtom 7,18 i u celom testu 31,02. U kontrolnoj grupi prosečan broj bodova u prvom zadatku bio je 6,35, u drugom 8,31, u trećem 6,18, u četvrtom 5,52, u celom testu 26,37. Dobijeni rezultati pokazuju da je eksperimentalna grupa bila uspešnija od kontrolne u proseku za 4,65 bodova po učeniku. Ako pogledamo grafički prikaz ovih rezultata učinak rada pomoću računara u saradničkim grupama je još očigledniji (Slika 2a.).

U osmom razredu na kontrolnom zadatku svaki zadatak je donosio maksimalno 10 bodova pri čemu je vrednovan svaki deo urađenog zadatka. Jedino u 4. zadatku gde je trebalo zaokružiti jedan od 4 ponuđena odgovora, učenici su dobijali 0 ili 10 bodova zavisno od toga da li su zaokružili netačan ili tačan odgovor. U Tabeli 2 prikazani su rezultati dobijeni na kontrolnom zadatku u 8. razredu.

Od 50 učenika u eksperimentalnoj grupi prvi zadatak je kompletno uradilo 39 učenika, 11 učenika delimično i nema učenika sa 0 bodova. Drugi zadatak je kompletno uradilo 32 učenika, delimično 18 i nema učenika sa 0 bodova. Treći zadatak je kompletno uradilo 26 učenika, delimično 24 i takođe nema učenika sa 0 bodova. Četvrti zadatak je rešilo 24 učenika. Od 49 učenika u kontrolnoj grupi prvi zadatak je kompletno uradilo 24 učenika, 22 učenika su uradila delimično i 3 učenika imaju 0 bodova. Drugi zadatak je kompletno uradilo 22 učenika, delimično 24 i 3 učenika imaju 0 bodova. Treći zadatak je kompletno uradilo 11 učenika, delimično 26 i 12 učenika imaju 0 bodova. Četvrti zadatak je uradilo 16 učenika.

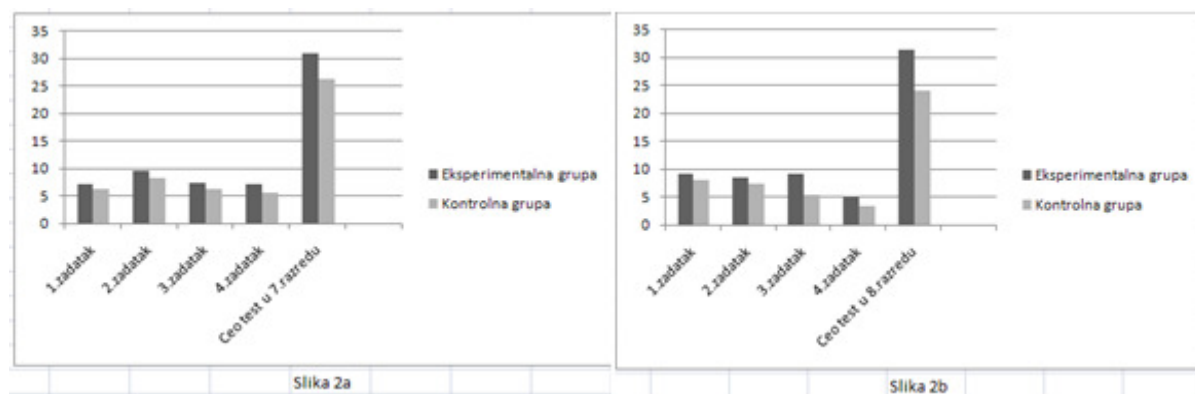
**Tabela 1.** Broj osvojenih bodova na kontrolnom zadatku u 7. razredu

Grupa	Ukupno učenika	Broj osvojenih bodova													
		zadatak			zadatak			zadatak			zadatak				
		0	10	ostali	0	15	ostali	0	2	12	ostali	0	3	13	ostali
Eksperimentalna	50	0	18	32	0	11	39	0	6	15	29	0	6	12	32
Kontrolna	51	3	15	33	5	9	37	2	8	9	32	6	8	6	31

**Tabela 2.** Broj osvojenih bodova na kontrolnom zadatku u 8. razredu

Grupa	Ukupno učenika	Broj osvojenih bodova										
		zadatak			zadatak			zadatak			zadatak	
		0	10	ostalo	0	10	ostalo	0	10	ostalo	0	10
Eksperimentalna	50	0	39	11	0	32	18	0	26	24	26	24
Kontrolna	49	3	24	22	3	22	24	12	11	26	33	16





Slika 2. Prosečan broj bodova po zadacima u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi u 7. i 8. razredu

Prosečan broj bodova u eksperimentalnoj grupi u prvom zadatku bio je 9,12, u drugom 8,41, u trećem 9,04, u četvrtom 4,8 i u celom testu 31,38. U kontrolnoj grupi prosečan broj bodova u prvom zadatku bio je 7,95, u drugom 7,43, u trećem 5,43, u četvrtom 3,26 i u celom testu 24,07. Dobijeni rezultati pokazuju da je eksperimentalna grupa bila uspješnija od kontrolne u proseku za 7,31 bodova po učeniku. Ako pogledamo grafički prikaz ovih rezultata učinak rada u saradničkim grupama uz računarsku podršku je još očigledniji i uočljiviji (Slika 2b.).

## ZAKLJUČAK

Upoznavanje učenika 7. i 8. razreda osnovne škole sa prikazivanjem tačaka i grafika linearnih funkcija u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu pomoću računara i GeoGebre dalo je dobre rezultate. Učenici su doživeli prikazani rad kao učenje kroz igru. U razgovoru sa njima nakon časova saznali smo da im je nastava matematike obavljena uz računarsku podršku bila veoma interesantna a učenje novih pojmova zabavno. Saradnički rad u eksperimentalnim grupama dao je takođe dobre rezultate. Učenici koji su brže ovladavali predviđenom materijom objašnjavali su drugim članovima grupe što je doprinelo njihovom bržem napredovanju. Rezultat toga se ogleda u činjenici da ni jedan učenik eksperimentalne grupe u oba razreda nema 0 bodova ni u jednom zadatku dok je u kontrolnim grupama bilo učenika sa 0 bodova.

Učenici 7. razreda su u interaktivnom radu u GeoGebri učili koordinate tačaka u Dekartovoj ravni. Dobijajući odmah povratnu informaciju o korektnosti svojih zaključaka mogli su da koriguju pogrešno shvaćeno i da brže napreduju. Pored interaktivnog rada GeoGebra im je omogućila vizuelizaciju novih pojmova. Za određivanje dužine proizvodnje duži bio je dovoljan samo mali podsticaj od nastavnika nakon čega su učenici samostalno došli do rešenja.

Radeći u GeoGebri učenici 8. razreda su imali mogućnost da dobiju na ekranu grafik funkcije i uporede ga sa sopstvenim crtežom. To im je omogućavalo da odmah uoče svoje greške i pomoću tačnog rešenja nauče ispravno da rade zadatke. Takođe im je rad u GeoGebri omogućio veći broj urađenih zadataka što im je pomoglo da na času imaju uvid u mnoštvo različitih grafika funkcija.

U ovom radu pokazali smo kako korišćenje savremenih tehnologija proizvodi višestruku korist u

nastavi. Učenje čini interesantnim a učenike osposobljava da koriste računar i softverske pakete u sazajne svrhe. Time je ispunjen i jedan od glavnih ciljeva savremenog obrazovanja – osposobljavanje učenika za aktivno korišćenje informacionih i komunikacionih tehnologija, široko rasprostranjenih u savremenom društvu. Na osnovu pokazanog možemo zaključiti da je učenje osnovnih pojmova u Dekartovom pravouglom koordinatnom sistemu putem računara i GeoGebre veoma delotvorno i efikasno. Učeci u okruženju GeoGebre učenici su mogli odmah da provere da li je njihovo znanje ispravno. Dobijali su odmah rešenje na ekranu i na taj način proveravali svoje znanje i korigovali pogrešno shvaćeno i urađeno u zadatku. Takođe možemo zaključiti da je učenje u saradničkim grupama mnogo efikasnije od samostalnog učenja. U saradničkom radu učenici imaju osećaj odgovornosti za uspeh cele grupe što doprinosi većoj motivisanosti i boljim rezultatima.

Na osnovu rezultata našeg istraživanja možemo preporučiti korišćenje računara i softverskog paketa GeoGebra u nastavi matematike, kako u oblastima sa grafičkim prikazima elemenata, kao što je prikazano u našem radu, tako i u drugim oblastima koje podržava GeoGebra.

## LITERATURA

- Abu Bakar, K., Ayub, M., Fauzi, A., & Ahmad Tarmizi, R. (2010). Utilization of computer technology in learning transformation. *International Journal of Education and Information Technologies*, 4(2), 91-99.
- Allegra, M., Chifari, A., & Ottaviano, S. (2001). ICT to train students towards creative thinking. *Educational Technology & Society*, 4(2), 48-53.
- Bozkurt, G., & Ruthven, K. (2016). Classroom-based professional expertise: a mathematics teacher's practice with technology. *Educational Studies in Mathematics*, 1-20.
- Chai, C., Lin, W.-Y., So, H.-J., & Cheah, H.M. (2011). *Advancing collaborative learning with ICT: Conception, cases and design*. Singapore: Ministry of Education.
- Diković, L. (2009). Applications GeoGebra into teaching some topics of mathematics at the college level. *Computer Science and Information Systems*, 6(2), 191-203.
- Dogru, M., & Kalender, S. (2007). Applying the subject 'cell' through constructivist approach during science lessons and the teacher's view. *Journal of Environmental & Science Education*, 2(1), 3-13.

- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. U M. Dooly (ur.), *Telecollaborative language learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online* (str. 21-24). Bern: Peter Lang.
- Doruk, B. K., Aktumen, M., & Aytakin, C. (2013). Pre-service elementary mathematics teachers' opinions about using GeoGebra in mathematics education with reference to 'teaching practices'. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 32(3), 140-157.
- Figueira-Sampaio, A. d. S., dos Santos, E. E. F. & Carrijo, G. A. (2009). A constructivist computational tool to assist in learning primary school mathematical equations. *Computers & Education*, 53(2), 484-492.
- Garcia, C. P. (2013). A constructivist computational platform to support mathematics education in elementary school. *Computers & Education*, 66, 25-39.
- Gomez, E. A., Wu, D., & Passerini, K. (2010). Computer-supported team-based learning: the impact of motivation, enjoyment and team contributions on learning outcomes. *Computers & Education*, 55(1), 378-390.
- Hohenwarter, J., Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2009). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 28(2), 135-146.
- Hohenwarter, M., & Fuchs, K. (2004, Juli). *Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system GeoGebra*. Rad prezentiran na *Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference 2004, Pecs, Hungary*.
- Kim, C. Y. (2002). Teachers in digital knowledge-based society: new roles and vision. *Asia Pacific Education Review*, 3(2), 144-148.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 31, 486-490.
- Maněnová, M., Skutil, M., & Zikl, P. (2010). Taking advantage of ITC by teachers at the primary school. U A. Kalel, A. Hassairi, C. A. Bulucea & N. Mastorakis, *Advanced Educational Technologies, Proceedings of 6th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE'10)* (str. 48-52). Sousse, Tunisie: WSEAS.
- Ruthven, K. (2009). Towards a naturalistic conceptualisation of technology integration in classroom practice: The example of school mathematics. *Education and Didactique*, 3(1), 131-159.
- Ruthven, K., Hennessy, S., & Deaney, R. (2008). Constructions of dynamic geometry: A study of the interpretative flexibility of educational software in classroom practice. *Computers and Education*, 51(1), 297-331.
- Saha, R. A., Ayub, A. F. M., & Tarmizi, R. A. (2010). The effects of GeoGebra on mathematics achievement: enlightening coordinate geometry learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 686-693.
- Takači, Đ., Stankov, G., & Milanovic, I. (2015). Efficiency of learning environment using GeoGebra when calculus contents are learned in collaborative groups. *Computers and Education*, 82, 421-431.
- Viamonte, A. J. (2010). The computer in the teaching of mathematics. U A. Kalel, A. Hassairi, C. A. Bulucea & N. Mastorakis, *Advanced Educational Technologies, Proceedings of 6th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE'10)* (str. 24-29). Sousse, Tunisie: WSEAS.
- Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2012). The effect of dynamic mathematics software geogebra on student achievement in teaching of trigonometry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 183-187.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Miroslava Mihajlov Carević

Faculty of Mathematics and Computer Science  
Alfa BK University  
Palmira Toljatija 3, Novi Beograd, Serbia  
e-mail: miroslava.carevic.mihajlov@alfa.edu.rs

### Lazar Kopanja

Faculty of Mathematics and Computer Science  
Alfa BK University  
Palmira Toljatija 3, Novi Beograd, Serbia  
e-mail: lazar.kopanja@alfa.edu.rs

### Nebojša Denić

Faculty of Mathematics and Computer Science  
Alfa BK University  
Palmira Toljatija 3, Novi Beograd, Serbia  
e-mail: nebojsa.denic@alfa.edu.rs

## Individualni rad kao pedagoška inovacija u nastavi

Katarina Lasić

**ABSTRACT:** Odgojno-obrazovno djelovanje ima temeljnu ulogu u promicanju osobnog i društvenog razvitka. Njegovim djelovanje možemo smatrati najvažnije raspoloživo sredstvo kojim se može promicati, izgrađivati odgojno-obrazovni sustav. U suvremenim razmišljanjima o školi, osobito u razmišljanjima praktičara, često se ističe problem odgoja kao jednog od najvažnijih i najzahtjevnijih zadataka s kojima se učitelji susreću. Svakako pored odgoj tu je i ona obrazovna epoha koja zajedno s odgojem čini odgojno-obrazovni sustav. Nužno je omogućiti svakom pojedincu da se razvija i izgrađuje (odgaja i obrazuje) u skladu s prilikama koje se mijenjaju, u skladu s suvremenim izazovima koji se danas stavljaju pred mladog čovjeka. Od škole se traži da pruži svakom pojedincu da ostvari samo-realizaciju, a također da zadovolji potrebe društva kako bi se njihova djeca izgradila u što bolje, kvalitetnije i visoko obrazovane građane. O oblicima nastavnog rada često govorimo kao o oblicima organizacije nastave. U pedagoškoj i didaktičkoj literaturi, a posebno u nastavnoj praksi mogu se zapaziti različite klasifikacije, međutim najčešće se svi oblici rada u nastavi razvrstavaju prema broju učenika s kojima nastavnik istovremeno radi. Primjena oblika nastavnog rada ovisi od didaktičkog trokuta (nastavni sadržaj, nastavnik i učenik), što bi značilo od pristupa nastavnika, od uzrasnih mogućnosti i sastava učenika i od vrste nastavnog građe. Suvremeni didaktičari su prihvatili klasifikaciju oblika nastavnog rada prema sociološkom kriteriju koji oblike nastavnog rada dijeli na: frontalni, grupni, rad u paru i individualni. U ovom radu ćemo se kratko osvrnuti na oblike rada kroz povijest a poseban osvrt će biti na individualnom obliku rada u nastavi.

**Ključne riječi:** *nastava, individualni rad, škola, učenici, inovacije*

## Individual work as pedagogical innovation in teaching

**SAŽETAK:** Educational - educational activity plays a fundamental role in the promotion of personal and social development. His action can be considered the most important available means which can promote, build educational - educational system. In modern thinking about school, especially the thoughts of practitioners, often highlights the problem of education as one of the most important and most demanding tasks with which the teachers meet. Of course in addition to education there is and she educational epoch that together with education makes educational - educational system. It is necessary to enable each individual to develop and build up (raise and educate) in accordance with conditions that change, in line with the contemporary challenges posed by today before the young man. The school is required to provide each individual to achieve self-realization, but also to meet the needs of society in order to build their children in a better, higher quality and highly educated citizens. About forms of teaching often talk about such forms of organization of teaching. The pedagogical and didactic literature, and especially in teaching practice can be observed different classifications, but most often all forms of instruction are classified according to the number of pupils with whom the teacher while working. Application forms of teaching depends on the didactic triangle (teaching content, teacher and student), which means of access to teachers from different age features and composition of students and the type of learning materials. Modern didactics accepted classification forms of teaching according to sociological criteria that form of teaching is divided into: frontal, group, pair work and individual. In this article we will briefly refer to the forms of work through wrap and special emphasis will be on the individual form of instruction.

**Keywords:** *lectures, individual work, school, students, innovation*

### UVOD

Odgojno – obrazovno djelovanje ima temeljnu ulogu u promicanju osobnog i društvenog razvitka. Njegovim djelovanje možemo smatrati najvažnije raspoloživo sredstvo kojim se može promicati, izgrađivati odgojno – obrazovni sustav. U suvremenim razmišljanjima o školi, osobito u razmišljanjima praktičara, često se ističe problem odgoja kao jednog od najvažnijih i najzahtjevnijih zadataka s kojima se učitelji susreću. Svakako pored odgoj tu je i ona obrazovna epoha koja zajedno s odgojem čini odgojno – obrazovni sustav.

Nužno je omogućiti svakom pojedincu da se razvija i izgrađuje (odgaja i obrazuje) u skladu s prilikama koje se mijenjaju, u skladu s suvremenim izazovima koji se danas stavljaju pred mladog čovjeka. Od škole se traži da pruži svakom pojedincu da ostvari samorealizaciju, a također da zadovolji potrebe društva kako bi se njihova djeca izgradila u što bolje, kvalitetnije i visoko obrazovane građane. O oblicima nastavnog rada često govorimo kao o oblicima organizacije nastave. U pedagoškoj i didaktičkoj literaturi, a posebno u nastavnoj praksi mogu se zapaziti različite klasifikacije, međutim najčešće se svi oblici rada u nastavi

razvrstavaju prema broju učenika s kojima nastavnik istovremeno radi. Primjena oblika nastavnog rada ovisi od didaktičkog trokuta (nastavni sadržaj, nastavnik i učenik), što bi značilo od pristupa nastavnika, od uzrasnih mogućnosti i sastava učenika i od vrste nastavne građe. Suvremeni didaktičari su prihvatili klasifikaciju oblika nastavnog rada prema sociološkom kriteriju koji oblike nastavnog rada dijeli na: frontalni, grupni, rad u paru i individualni. U ovom radu ćemo se kratko osvrnuti na oblike rada kroz povijet a poseban osvrt će biti na individualnom obliku rada u nastavi.

### **OBlici RADA U NASTAVI KROZ POVIJEST**

U Ateni je postojao sistem školstva u kome su se obrazovali mladi od sedme do dvadesete godine života. Podjela koja je tada bila jest škola gramatista i kitarista – škola za djecu od sedme do trinaeste godine. Učenici su uz pomoć učitelja učili tehniku čitanja, pisanja, računanja i sviranja(...) Djeca od trinaeste do petnaeste godine obrazovala su se u školi koja se zvala palestra a njen zadatak je bio da se pomogne fizičkom razvoju djece i mladih. Treći stupanj ovog školovanja jest gimnazija gdje se izučavalo umjetnost, filozofija, politika i gimnastika. Efebija je dvogodišnja škola za uzrast od osamnaeste do dvadesete godine. Učenici u ovoj školi su izučivali vojnu vještinu, geografska pitanja i probleme, te razne propise pravnog karaktera (Selimović, 2015, str. 50-51). U starom Rimu su postojale škole koje su više pozornosti pridavale praktičnosti u odnosu na one u Ateni. U starom Rimu se postojale tri vrste škola: osnovna škola, gramatička i retorske škole. Prve dvije vrste škole jest stručane, u njima su se pripremali činovnici. Dok se retorska škola pripremala za filozofiju, govorništvo, pravo, matematiku. U srednjem vijeku dolazi do zastoja u razvoju nastave. Školstvo u potpunosti preuzima Crkva koja kasnije osniva škole i priprema kadar za svećenički poziv. Tek kasnije u 12. stoljeću se pojavljuju gradske škole čiji je broj kasnije stalno rastao. Do kraja 15. stoljeća gotovo svi zapadnoeuropski gradovi su imali gradske škole. Prva visokoškolska ustanova je otvorena u 13. stoljeću u Engleskoj a kasnije u 14. stoljeću sveučilišta u Pragu, Beču i dr. Organizacija rada na sveučilištima se temeljila na zajedničkom radu profesora i studenta gdje su frontalnim oblikom komunikacije prenošena znanja, vještine i navike. Koristile su se određene knjige koje su zajednički izučavane u obliku predavanja, čitanja i analize. Nastava u kapitalizmu doživljava procvat koji je posljedica tehničkog i kulturnog napretka. Kako je napredak u nastavi bio vidljiv, nastava se podizala na sve veći nivo. Jan Amos Komensky donosi koncepciju kolektivnog oblika nastave koji osigurava masovnost i ekonomičnost nastave. „Istovremeni rad sa većim brojem učenika sličnog životnog iskustava i radnih mogućnosti značio je veliki prilog opismenjanju mladih i osposobljavanju za razne poslove u državi“ (Filipović, 1988, str. 59).

U to vrijeme se javljaju i novi sistemi. Ben-Lankaster sistem nazvan po njihovim osnivačima Belu i Lankasteru engleskim svećenicima i misionarima riješio je problem nedostatka nastavnog kadra. Skoro istovremeno Bel u Indiji i Lankaster u Engleskoj su ponudili učiteljima novi didaktički sustav koji je ubrzo bio prihvaćen u sve većem broju zemalja (Selimović, 2015, str. 53).

Dekroli sustav je nazvan po Ovide Decroly iz Belgije. Baveći se nastavom, otkrio je da u frontalnoj

komunikaciji aktivnost učenika je nedovoljna, te da su zbog toga rezultati rada loši. Zahtjevao je organizaciju nastave prema interesu učenika i tražio njihovu aktivnost (Selimović, 2015, str. 53). Ovakav sustav je doveo u pitanje izvođenje nastave po nastavnim predmetima. Prednost je uvažavanje interesa učenika za rad ali se nastava ne može izvoditi u potpunosti s interesima učenika jer ti interesi nisu kod svakog učenika isti. Ovaj sistem je pozitivan i izvediv ukoliko se ugradi u druge načine organizacije nastave radi veće učinkovitosti.

Helen Parkhurst je 1920. godine razvila didaktički koncept nazvan Dalton plan. Svrha ovakvog načina izvođenja nastave jest bila da se napusti frontalni oblik nastave u radu s djecom starijom od devet godina (Selimović, 2015, str. 53). Program Dalton plana je podjeljen na mjesečne zadatke, svaki učenik dobije instrukcije za samostalni rad. Taj rad nadziru predmetni nastavnici. Kada učenici završe svoje zadatke koji su predviđeni tim mjesecom, preuzimaju zadatke idućeg mjeseca. „Učenicima se pruža mogućnost da biraju jedan od tri nastavna programa, a svaki učenik radi prema vlastitim mogućnostima i tempu“ (Bognar i Matijević, 2002, str. 41). Rad učenika se prati putem učeničkih, javnih i nastavničkih kartica.

Jena plan – pedagoški koncept kojeg je razvio Petar Petersen koji je uočio kako je u razredno – predmetno – časovnom konceptu dijete izolirano od grupe, da odjeljenje nije prirodna zajednica gdje se ostvaruje veća briga za obrazovanjem a gdje se zanemaruju djete i njegove potrebe. Stoga je uredio školu po uzoru na obitelj jer se dijete ugodno osjeća u obitelji pa bi tako trebalo biti i u školi. „U školama koje rade po Jena planu nastoje se stvoriti pogodnosti koje dijete ima kod kuće. Škola je zajednica djece, roditelja i nastavnika, a učenje je sastavni dio života. Zajedništvo se postiže formiranjem grupe djece različite dobi. Svaka grupa djece ima jednog voditelja. On pomaže i prati i ne nameće pravila ponašanja. U školi se nastoje zaposliti i roditelji kao organizatori svečanosti, izleta i svih drugih djelatnosti škole“ (Bognar i Matijević, 2002, str. 54). Ovakav rad nije bio šire prihvaćen u svijetu, ali je zato zajednički rad učenika, nastavnika i roditelja ugrađen širom europa, SAD-a i drugih zemalja.

### **PEDAGOŠKE INOVACIJE U NASTAVI**

Stara tehnologija rada škole po obrascu Komenskog već će sada a i u budućnosti, biti u raskoraku s novim mogućnostima za brže dolaženje do novih znanja. Škola koja se nalazi pred raskršćem ili će korijenito mijenjati organizaciju i tehnologiju odgojno – obrazovnog rada ili će ostati starinska ustanova koja zaostaje za vremenom. „Pod nastavnim inovacijama podrazumijevamo progresivne, razvojne, znanstveno utemeljene promjene u cjeloj strukturi školskog sistema ili njegovim značajnim djelovima, koje unosimo u nastavnu stvarnost“ (Vilotijević, 2001, str. 272). Uvođenjem inovacija u odgojno – obrazovni proces ne znači da se prestaju primjenjivati metode, sredstva i tehnike koje su se predhodno primjenjivale. Inovacije u nastavidolaze pod utjecajem velikog napredka znanosti i tehnike. „Individualno planirano gradivo se mora točno usmjeravati prema ciljevima i zadatcima nastave i obvezno je da bude takvo da dozvoljava učeniku napredovanje, tj. minimum direktnog nastavničkog ponašanja“ (Mandić, 1988, str. 59). Inovacije bi trebale

obuhvatiti sve cjeline pedagoškog i nastavnog rada. Posebnu pozornost treba posvetiti ciljevima, sadržajima, međuljudskim odnosima, metodama.

Pedagoški smisao suvremenih inovacija sastoji se u tome da se sustav obrazovanja mijenja da bi bio fleksibilan i životniji, sadržaj obrazovanja se sastoji u tome da se uz minimum činjenica kod učenika razvije maksimum ideja i sposobnosti za daljnji rad. U izvođenju nastave dominiraju aktivne metode i samim tim se mijenja suština prezentiranja nastavne građe. U uvjetima primjene modernih inovacija u nastavi učenik je svestrano angažiran u školskom radu, on vidi smisao i značaj onoga što radi, svjestan je svojih mogućnosti i ograničenja i motiviran da u rad ulaže maksimalan napor (Mandić, 1988, str. 48). Zadatak škole je da obrazuje i odagaja. Nastavnik to treba imati na umu kako bi svojom cjelokupnom nastavnom aktivnošću odgojno djelovao na svoje učenike. Takvo nastavnikovo djelovanje utječe na cjelokupan razvoj, formiranje ličnosti.

Generalno promatrano, nastojanja su da se moderna škola ciljano, organizirano, sadržajno i tehnološki konstruira da bude maksimalno u funkciji promjena, da bude otvorena za promjene. Odustaje se od tradicionalnog koncepta škole koja je u bitnim elementima kruto determinirana, uniformirana, podešena samo za jedan i to onaj već poznati-tradicionalni sustav organizacije nastave (Vlahović, 1993, str. 41). Škola, prema riječima D. Frankovića postaje svojevrsni kulturni centar ili „dom kulture“ u kojem se djeca, mladi, odrasli, roditelji, itd. susreću i zadovoljavaju svoje vrlo različite obrazovne i kulturne potrebe – u obliku školovanja, tečajeva, sastanaka, diskusija, seminara, radnih grupa i odbora, služeći se presonalnim i materijalnim potencijalom škole – centra (Franković, 1985, str. 12). Pedagoške inovacije potiču stvaranje kreativnog društva kojemu je potreban novi čovjek, čovjek povišenih intelektualnih sposobnosti koji će u procesu rada u prvom redu ulagati u zanje, sposobnosti

## INDIVIDUALNI OBLIK NASTAVNOG RADA

Na potrebu individualnog oblika nastave ukazala su mnoga istraživanja pedagoga i psihologa krajem 19.st i početkom 20.st. Ozbiljne pokušaje u praktičnom realiziranju individualizirane nastave (kako je istaknuto u Pedagoškom riječniku) učinio je Serč 1894.godine u SAD-u, a poslje je ovu ideju razvijao Bruk, konkretizirala njegova učenica Helen Prakherst (Dalton plan), Vošbern (Vinetka plan) i mnogi drugi. U Europi se nastojao razviti sistem individualizirane nastave u radu s djecom s poteškoćama u razvoju ali uskoro je taj način rada počeo i s djecom bez teškoća (Mandić, 1988, str. 104).

Individualni oblik rada se koristi kada svaki učenik samostalno radi na rješavanju postavljenih zadataka. To je najstariji oblik rada u nastavi koji je dominirao do uvođenja razredno – predmetnog-časovnog sustava u 17. stoljeću i na taj način preuzima primata frontalnog oblika rada (Selimović, 2015, str. 126). Pri tome, zadatci mogu biti isti za sve učenike isti, a mogu biti i različiti (...) jedan učitelj (nastavnik) je radio s jednim učnikom, protumačio mu određeni sadržaj, a zatim mu davao zadatke da ih samostalno uradi (Vilotijević, 2001, str. 176). Mandić (1988) navodi: „...oblici rada se organiziraju u namjeri da u nastavnom radu dominira individualni oblik rada (...) u nastavi dominiraju one

metode koje učenika potiču na intenzivan rad i samostalno stjecanje znanja...“ (str. 48). U samostalnom radu je važno da se prati svaki nastavni sat, da se usmjerava i provjerava napredovanje učenika. Da bi se zadani zadatci uspješno izvršili, potrebno je da učenicima budu jasni, učenici moraju napraviti sebi plan te je potrebno odrediti vrijeme za izvršavanje tih zadataka. Ukoliko se radi o individualnom radi gdje učenici rade različite zadatke, zadatci se prilagođavaju potrebama i mogućnostima učenika. Ovaj oblik rada je učenikovo izvršavanje određenih radnih zadataka koji proistječu iz zajedničkog, kolektivnog rada i u taj rad se uklapaju.

Učeničkom individualnom (samostalnom) radu predhodi skupno radno dogovaranje, a nakon svakog takvog rada obavlja se zajednička, kolektivna, analiza, sistematizacija i uopćavanje pojedinačnih radnih rezultata. I kad rade individualno, učenici rade simultano (Bakovljević, 1990, str. 106).

Najveća prednost individualnog rada je što osamostaljuje učenike, što ih uči da uče. Učenici stječu samopouzdanje, jer uviđaju da sa vlastitim snagama mogu postići uspjeh (Vilotijević, 2001, str. 178). U individualnom radu se uvažavaju sposobnosti svakog učenika. Ističu i uvažavaju se njegove potrebe i mogućnosti. Nastavnik je taj koji se treba bolje pripremiti a također i pripremiti učenike. Individualni rad sa učenicima iziskuje složene i obimne pripreme nastavnika koji mora da uradi različite zadatke za učenike, da pripremi potrebne materijale. Druge strane, ovakvim načinom rada nastavnici vrlo brzo dobiju povratnu informaciju o znanju svojih učenika te vrlo brzo mogu djelovati da se ta stečena znanja korigiraju i poboljšaju. U individualnom nastavnom radu uvažavaju se potrebe i mogućnosti svakog učenika. Svatko dobije zadatak prema nivou svoga znanja i sposobnostima što doprinosi bržem kognitivnom razvoju. Individualnim radom šteti se nastavno vrijeme jer neke dijelove gradiva, prema uputstvu nastavnika, učenik može samostalno.

Učenici u individualnom radu stavljeni su u direktan odnos prema određenim zadacima nastavnih sadržaja gdje se zahtjeva maksimalna aktivnost svakog pojedinca. Učenici su u radu prepušteni svome vlastitom znanju i vlastitoj sposobnosti (Tomić, 2009, str. 86). Organizacija individualnog rada u nastavi rada je vrlo složena, a za pripremu diferencijalnih zadataka potrebno je dosta vremena. Glavni nedostatak ovog oblika rada jest nedostatak suradnje.

Da bi se zadatci uspješno izvršili oni moraju učeniku biti jasni, učenici moraju sačiniti plan, treba im odrediti raspoloživo vrijeme za izradu. Pored toga nastavnik je dužan osposobiti učenike za uvođenje radnog mjesta – higijena učenja (Tomić, 2009, str. 85). „U tipu individualnog rada kada svi učenici rade iste zadatke izostaje neposredna komunikacija između nastavnika i učenika i deferenciranje i prilagođavanje zadataka potrebama i mogućnostima pojedinih učenika“ (Selimović, 2015, str. 127). U individualnom nastavnom radu uvažavaju se potrebe i mogućnosti svakog učenika. Svatko dobije zadatak prema nivou svoga znanja i sposobnostima što doprinosi bržem kognitivnom razvoju.

Opseg i intenzitet rada svakog učenika u individualnom obliku rada su različiti, brzina rada svakog

učenika zavisi od njegovih sposobnosti, količina riješenih zadataka je veća u individualnom vježbanju i ponavljanju. S primjenom individualnog oblika rada ne treba pretjervati. Koliko god da je dobro pripremljen, on traži povećati napor učenika te ga treba umjereno koristiti.

Kako navodi Vilotijević (2001, str. 179) ako se svim učenicima daju isti zadatci da ih individualno savladaju, onda tu nema nikakve difrencijacije, jer se ne uvažavaju sposobnosti, znanja i zanimanja pojedinačnih učenika. To je ozbiljna mana.

Bakovljević (1990) navodi dva razloga po kojima je individualna nastava efikasnija od kolektivne nastave a razlozi su:

Radeći s pojedincem, imalo uspješan i svestran nastavnik obrađuje s njim samo gradivo koje on može svladati i to na način koji mu najviše odgovara, a uz to strogo vodi računa o njegovim predhodnim iskustvima i zanimanjima, baš kao i o intelektualnoj razvijenosti i zanimanju. Tako učenik napreduje tempom prilagođenim njegovim mogućnostima (str. 107).

Rezultati rada se često provjeravaju pa su i nastavnik i učenik podobno i blagovremeno obavješteni o njima. Iskusan i ambiciozan nastavnik uglavnom poslije svake manje obrađene cjeline novog gradiva provjerava da li je učenik razumio i usvojio.

Prema Stevanoviću (1998) kod individualnog oblika rada učenik:

- Samostalno uči i tako stječe znanja, navike i umijeća;
- Bira redosljed obavljanja zadataka;
- Oređuje tempo rada;
- U datom trenutku traži pomoć nastavnika, svojih partnera ili roditelja;
- Vršiti kontrolu i evaluaciju urađenog;
- Samostalno prelazi iz zadatka u zadatak;
- Daje inicijativu...

Pedagošku vrijednost posebno ima individualni rad zasnovan na pojedinačnoj komunikaciji nastavnika i učenika i individualni rad u kojem svi učenici rješavaju različite zadatke. Učenici su u individualnom radu postavljeni u direktan odnos prema određenim zadacima nastavnih sadržaja i zahtjeva se maksimalna aktivnost svakog pojedinca (Selimović, 2015, str. 128). Ovakav oblik rada je praktično podešavanje nastavnikovih zahtjeva mogućnostima učenika pa daroviti učenici imaju mogućnost da iskažu svoju darovitost, a učenici koji imaju teškoća u nastavi da se usmjere na lakše zadatke učenika na koje mogu uspješnije riješiti. Znanstveni temelji i realno postavljeni ciljevi omogućuju menadžmentu škole da uvide što zapravo nastavnici rade sa svojim učenicima te svakako na taj način pruža kako materijalni tako i drugi vid pomoći.

Učenici u nastavi mogu raditi i individualno, svatko za sebe. I tim radom nastavnik većinom posredno rukovodi. Radni zadatci mogu biti isti ili diferencirani, tj. učenici mogu individualno obavljati iste ili različite poslove. Nastava se ostvaruje u tom organizacijskom obliku kad god učenik nešto sam radi, bez obzira na to da li mu je rad različit od rada drugih učenika ili istovjetan radom drugih učenika. Individualni rad ne mora uvijek biti individualiziran (Bakovljević, 1990, str. 105).

Vilotijević (1999) govori o tri vrste individualnog rada sa učenicima:

- Nastavnikov rada s pojedincem;
- Svi učenici rade na istom zadatku;
- Rad učenika na različitim zadacima.

Kada je u pitanju nastavnikov rad s pojedincem, nastavnik prati rad učenika i pomaže mu onoliko koliko mu je pomoć potrebna. Nastavnik provjerava svaku etapu učeničkog rada. Za ovakav način rada, nastavnik se treba dobro pripremiti kako didaktički tako i samu pripremu sredstava kao učenika. S druge strane kada učenici rade isti zadatak izostaje neposredna komunikacija između nastavnika i učenika. Ovakav način rada se najčešće primjenjuje kada je u pitanju ponavljanje, vježbanje, utvrđivanje. Tamo gdje učenici rade različite zadatke, zadatci se prilagođavaju potrebama i mogućnostima učenika. Najbolja mogućnost jest ta da se daju različiti zadatci prema potrebama svakog učenika. Za ovu vrstu je nužna temeljna priprema nastavnika i učenika.

Zahtjevi o kojima treba voditi računa tokom organizacije individualnog rada odnose se na:

- Racionalno korištenje raspoloživog vremena;
- Aktivnot učenika u skladu sa različitim psihofizičkim mogućnostima;
- Na samostalno rješavanje postavljenih zadataka i
- Davanje povratne informacije (Tomić, 2009, str. 85).

Individualni oblik nastavnog rada se relativno odnosi na samostalan rad svakog učenika u odjeljenju. Može se odvijati u nekoliko varijanti, od kojih je najčešća varijanta da svi učenici dobiju iste zadatke, ali različito vrijeme za rad na tim zadacima (Krnet, 2016, str. 36).

Individualni rad je najprisutniji u nastavi glazbene škole ali i u drugim školama umjetničkog usmjerenja, u nastavi onih škola koje učenike osposobljavaju za tehničko-proizvodna poručja (recimo kod rukovanja nekim kompliciranim strojem) ali i u drugim oblastima. Individualna nastava se organizira najčešće kod privatnih sati ili na bilo koji drugi način kada učenici. Individualni rad i individualizirani pristup su pojmovi koji se razlikuju, ali jedan drugog ne isključuju. Individualnim radom smatramo samostalan rad svih učenika na istom zadatku. U ovom slučaju proces dolaženja do određenog znanja jeste individualan, ali zahtjev koji stavljamo pred učenike nije individualiziran, odnosno usklađen prema njihovim sposobnostima, interesovanjima, željama. On je unificiran. Uz to, individualan rad ne podrazumijeva postojanje komunikacije i razmjene među djecom tokom rada na različitim problemima.

Individualni rad ne treba poistovjećivati s individualiziranim nastavom. Individualnim se bavi istovremeno s više učenika. Individualni rad je međutim, organizacijski oblik kolektivne nastave, nastave u kojoj nastavnik istovremeno radi s više učenika (Bakovljević, 1990, str. 105).

Da bi nastavnik dobro odgajao i obrazovao djecu, nastavnik treba imati dobar osjećaj za razlike u njihovim sposobnostima, sklonostima, iskustvima, kao i za različitost obiteljskog porijekla. Budući da nastavnik individualno pristupa učeniku, omogućeno mu je bolje razumijevanje učenika, te na taj način i sama reakcija

prema njemu kao i bolja interakcija između nastavnika i učenika. Individualni pristup sadrži takvo planiranje i organizaciju cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti gdje će se osigurati uvjeti za stvaralačko uključivanje u nastavu.

Princip individualizacije nastave ne bi smjeli suprotstaviti koncepciji jedinstvenosti škole i vertikalnoj jedinstvenosti sistema obrazovanja, jer oni pretpostavljaju uvažavanje sposobnosti, sklonosti i znanja svakog pojedinca (Mandić, 1988, str. 56). „Ako se svim učenicima daju isti zadatci da ih individualno svladaju, onda tu nema nikakve diferencijacije, jer se ne uvažavaju sposobnosti, znanja i zanimanje pojedinačnih učenika“ (Vilotijević, 2001, str. 179). Učenik dobije svoje zadatke, rješava ih, komunikacija s drugim učenicima je smanjena ili je nema nikako. Potrebno je imati na umu da je individualni rad jedan od nastavnih oblika i da svoju didaktičku ulogu može ostvariti ako se prožima s drugim oblicima. Koliko god da je individualni rad dobro pripremljen, on ipak za učenike predstavlja povećan napor. Učenici individualnim radom nemoju mogućnost da se verbalno izražavaju, pa pretjerani individualni rad može štetiti razvijanju sposobnosti govornog izražavanja. Sukladno tomu, nastavnik u svakom trenutku treba da bude na raspolaganju učenicima kako bi svojim sugestijama, prijedlozima pomogao učeniku u njegovom radu. „Moderna individualizirana nastava traži od nastavnika da bude, pored toga što je organizator i rukovoditelj odgojno-obrazovnog rada, suradnik, usmjerivač, savjetnik i pomagač učeniku, a učenici da što više svojim radom, inicijativom i samostalnošću doprinesu svom razvoju“ (Mandić, 1988, str. 57). Tako odlični učenici dobivaju teže zadatke, prosječni učenici zadatke umjerene težine a učenici koji imaju teškoća u nastavi dobivaju lakše zadatke tj. zadatke koji ispunjavaju minimum težinskih zahtjeva iz programskog sadržaja (Krnet, 2016, str. 36). Individualni rad kako smo već i naveli ostvaruje se u većoj mjeri ako se prožima s drugim oblicima nastave. Realizirajući princip individualne nastave ne bismo smjeli djecu prepustiti same sebi jer ipak nastava ima svoje ciljeve koje treba ostavirati. Da bismo ostvarili te ciljeve potrebno je koristiti različite metode, sadržaje, oblike rada u nastavi.

Glen Heathers, profesor Univerziteta u Pittsburgu, navodi šest načina individualizacije nastave koji omogućuju da se nastava prilagodi interesima, potrebama i načinu rada svakog učenika a da se pri tome ne spusti na poziciju individualističkog odgajanje. Načini individualizacije su sljedeći:

- Učenici mogu da rade na različitim zadacima, s različitim ciljevima a okviru jednog šireg programa.
- Učenici se mogu koristiti različitim materijalom ili opremom radeći na istim zadacima i s istim ciljem.
- Data tema može se proučavati u različitim situacijama.

Postoje mogućnosti u individualiziranoj nastavi da se učenik opredjeljuje za rad s određenim nastavnikom u toku obrade jedne teme ili jednog većeg područja.

Poznato je da različite metode i oblici rada mogu djelovati različito na kvalitet učenja i znanja učenika.

Istraživanja su pokazala da tempo rada i vrijeme potrebno za svladavanje određenog gradiva nisu isti kod svih učenika (Mandić, 1988, str. 54).

Individualno planirana nastava sastoji se od planiranja i realiziranja programa sa svakim učenikom. Program se sastavlja prema učenikovim potrebama učenja i prema njegovim karakteristikama kao učenika koje su utvrđene prije početka planiranja (Mandić, 1988, str. 58). Ovdje su uzeti parametri individualnih razlika (obim znanja, brzina učenja). Osnovna karakteristika izvođenja individualno planirane nastave se očituje u tome da se nastavno gradivo mora točno usmjeriti prema ciljevima i zadacima nastave. To podrazumijeva da učenik samostalno planira, istražuje, analizira a nastavnik je tu za pomoć kada učenik dođe do određenih problema. Bitno je spomenuti da je kod individualno planirane nastave posebnost u tome što se svaki učenik usmjerava pismenim pripremanjima koje će odgovarati njegovim sposobnostima, mogućnostima i zanimanjima. Navedena nastava je spoj individualiziranog i individualnog rada. „Individualno planirana nastava predstavlja solidne nastavne baze, funkcionalne školske prostorije, odgovarajuća nastavna sredstva, stručno i pedagoški sposobne nastavnike i njihovu spremnost da neumorno rade u pripremi, realiziranju i usmjeravanju rada na učenike“ (Mandić, 1988, str. 60). Individualno planirana nastava bi zasigurno dala svoj doprinos modernizaciji nastave u osnovnim i srednjim školama ako bi se primjenjivala na dosljedan način. Ovaj vid nastave je potrebno na razuman način uključiti u cjelokupan nastavni rad koji će stvoriti individualne i grupne oblike rada koji će učenicima pomoći u socijalizaciji i modernizaciji nastave u onoj mjeri koja je dozvoljena, predviđena u sustavu odgoja i obrazovanja u našem društvu...

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Odgoj i obrazovanje kao bitne karike reprodukcije društva u našem smislu riječi nalazi se, kao i društvo u cjelini, na tzv. prelomnoj etapi. Pred kvalitetno novim zadacima u razradi smo odgoja i obrazovanja i izgrađivanja cjelokupnog sustava u odnosu na ono nasljeđeno. Karakter odgojno – obrazovnog procesa nužno je utemeljivati na razvijanju sposobnosti „učenja učenja“ tj. u funkciji stjecanja, zarađivanja, otkrivanja, inoviranja a ne jednostavno prenošenja znanja. Mnogi nastavni sustavi su preferirali individualni oblik nastavnog rada npr. Dalton plan. Ovaj rad je naizgled olakšanje za nastavnika, ali je u suštini jako složen i podrazumijeva temeljitu pripremu. U našoj nastavnoj praksi učenici su „ovisnici“ o frontalnom radu pa je potrebno dosta vremena i truda da se naviknu na samostalnost u radu što je imperativ suvremenog vremena da čovjek mora učiti tokom čitavog života, a za to će se najbolje osposobiti ako ima mogućnosti da samostalno u školi uči i rješava razne zadatke. Individualni oblik nastavnog rada potiče značajno odgojno djelovanje, razvija samostalnost, stvar kod učenika bolju sliku o sebi, učenik preuzima inicijativu oko rada. Pruža mogućnost samostalnog učeničkog rada kao i razvijanje kreativnosti kod učenika. Primjenom individualnog oblika rada ne treba pretjerivati. Ma koliko bio pripremljen on traži povećan napor učenika, te ga iz tog razloga treba umjereno koristiti. Svi nastavnici koji izvode i organiziraju nastavu svjesni su činjenice da nešto treba mijenjati u odgojno – obrazovnom sustavu. Potrebno je mijenjati odnos u školi, sadržaje i oblike nastavnog rada kao i metode koje se primjenjuju. Najbolji stav kojeg nastavnici mogu zauzeti prema

potencijalnim sposobnostima jest da ih otkrivaju, oslobađaju, razvijaju i da imaju široko shvaćanje o njihovim mogućnostima kod svakog učenika. Pojedini nastavnici se boje promjena i inovacija koje bi poremetile njihov uobičajni, ustaljeni rad. To bi bile inovacije koje bi unijele „dodatni napor“ u njihovu svakodnevnicu unutar škole i sami njihov način rada i odnosa kako prema učenicima tako i prema školi. Ali ne bi trebalo prevladati osobno mišljenje, nego uvidjeti koje su potrebe današnjih učenika te dati svoj doprinos na najbolji mogući način kako samom sebi, tako i cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu. Ovakav način rada je poželjan pri ponavljanju gradiva većih nastavnih cjelina te se po najviše koristi u završnom vježbanju i ponavljanju na kraju školske godine. Individualni rad učenika treba na poseban način vrednovati i njegovati jer nam je svima dobro poznato da bez vlastitih napora nema uspjeha, nema uspješnog učenja.

#### LITERATURA:

Bakovljević, M. (1990). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.  
Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga

Mandić, P. (1988). *Izabrana djela*. Osijek: Pedagoški fakultet.  
Filipović, N. S. (1988). *Didaktika 2*. Sarajevo: IGKRO Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.  
Franković, D. (1985). *Škola budućnosti*. Zagreb: Školske novine.  
Krneta, D. (2016). *Metodičke osnove nastavnog rada- metodički priručnik za nastavnike srednje škole*. Banja Luka: Grafid.  
Selimović, H. (2015). *Didaktika*. Travnik: Univerzitet u Travniku, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.  
Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. Tuzla: R&S.  
Tomić, R. (2009). *Metodika nastave matematike*. Tuzla: Of-set.  
Vilotijević, M. (1999). *Didaktika, organizacija nastave*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava.  
Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 3- organizacija nastave*. Sarajevo: BH MOST.  
Vlahović, B. M. (1993). *Transfer inovacija u obrazovanju*. Beograd: Naučna Knjiga.

#### INFORMACIJE O AUTORU

##### Katarina Lasić

Sveučilište Hercegovina  
Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića  
Kraljice mira 3A, 88266 Bijakovići-Međugorje  
e-mail: katarina.lasic@hercegovina.edu.ba



## Iskustvo iz prakse: Mogu li se na Nastavničkom fakultetu za informatiku obrazovati developeri obrazovnog softvera

Jasna Hamzabegović, Muharem Mušić

**SAŽETAK:** Na nastavničkim fakultetima u Bosni i Hercegovini informatika se studira samostalno ili sa još jednom naučnom disciplinom. Ovi studiji obrazuju buduće nastavnike iz informatike u osnovnim i srednjim školama. Kako se tokom svog obrazovanja studenti poučavaju savremenim programerskim tehnologijama za izradu modernih multimedijalnih, interaktivnih desktop, mobilnih i web aplikacija, mogao bi se na nivou države osnovati laboratorij za razvoj obrazovnog softvera u kojem bi učestvovali svi univerziteti čije članice sprovode ovakve nastavne planove i programe. Ovaj laboratorij bi kroz projekte studenata u bliskoj budućnosti mogao kreirati zavidnu bazu obrazovnih aplikacija. Za početak bi one bile namijenjene mlađem predškolskom i školskom uzrastu. Time bi se stvorio vlastiti domaći edukacijski softver i bio raspoloživ kada jednog dana, po uzoru na zemlje iz okruženja, tableti uđu u vrtiće i učionice.

Mišljenja smo da su upravo studenti koji studiraju informatiku na nastavničkom fakultetu idealni za developere ove vrste softvera, jer pored znanja iz savremenih informacionih tehnologija, posjeduju i znanja iz psihologije, didaktike i metodike, a koja su neophodna pri izradi edukativnih aplikacija.

**Ključne riječi:** *informatika na nastavničkom fakultetu, developeri edukativnih aplikacija, laboratorij za razvoj obrazovnog softvera, edukativne multimedijalne aplikacije za mlađi predškolski i školski uzrast*

## Practical Experience: Can the Teaching Faculty of Informatics Produce Developers of Educational Software

**ABSTRACT:** At teacher-training faculties in Bosnia and Herzegovina informatics is studied independently or together with another scientific discipline. These studies produce future teachers of computer science in primary and secondary schools. As during their education students are taught programming technologies to create modern, multimedia, interactive desktop, mobile and web applications, it would be a good idea to establish a Federation laboratory for the development of educational software, in which all universities whose members carry such curricula take part. This laboratory could, through students' projects, create an enviable base of educational applications in the near future. In the beginning, they would be intended for younger pre-school and school-age children. Doing so, we would create our own local educational software which would already be available when, following the example of neighboring countries, tablets enter the kindergartens and class-rooms.

We believe that the students studying informatics at a teaching faculty are ideal as developers of this kind of software, because in addition to knowledge of modern information technologies, they have the knowledge of psychology, didactics and methodology, all of which are necessary for the development of educational applications for the younger population. These applications would possess elements of computer games and as such would certainly be popular among the targeted population.

**Keywords:** *informatics at a teaching faculty, developers of educational applications, a laboratory for the development of educational software, educational multimedia applications for younger pre-school and school-age children*

### UVOD

Globalna digitalizacija je dovela je do pojave različitih tehnoloških inovacija u svim sferama života, pa tako i u obrazovanju i poboljšanju procesa učenja učenika. Jedna od tih inovacija svakako je i razvoj obrazovnih aplikacija. U ovom radu dat je osvrt na trend razvoja obrazovnog softvera na globalnom nivou. Analizirana je trenutna situacija u Bosni i Hercegovini po pitanju postojanja ove vrste softvera, te data ideja kako da se

u vremenu koje dolazi vrlo brzo razvije domaći obrazovni softver.

### OBRAZOVNI SOFTVER NA GLOBALNOM NIVOU

Svjedoci smo trenda sve većeg mobilnog povezivanja ne samo urbane nego i poluurbane populacije. U budućnosti bi značajno mogao porasti interes za obrazovnim aplikacijama na globalnom tržištu. Trenutno postoji više od 3,17 miliona aplikacija dostupnih u raznim trgovinama aplikacija (engl. web store). Od tog

broja njih 15% -16% su kategorisane kao obrazovne (Technavio, 2015).

Analitičari predviđaju porast tržišta globalnih obrazovnih aplikacija od 34,72% tokom razdoblja 2014.-2019. prema CAGR (engl. Compound Annual Growth Rate). CAGR predstavlja prosječan godišnji rast neke investicije na specificirani period koji mora biti duži od 1 godine (Investopedia, 2017).

Ovaj izvještaj uzima u obzir trenutnu situaciju i perspektivu rasta globalnog tržišta obrazovnih aplikacija za razdoblje od 2015-2019. Kako bi se odredila veličina tržišta, pratili su se prihodi ostvareni prodajom obrazovnih aplikacija za sljedeće kategorije krajnjih korisnika: vrtići, osnovne i srednje škole, te visokoškolske obrazovne institucije.

Izvještaj "Globalno tržište edukacijskih aplikacija 2015-2019" je napravljen oslanjajući se na detaljnu analizu tržišta tj. potražnje uzimajući pritom mišljenja industrijskih eksperata. U ovaj izvještaj uključene su regije: Amerika, zemlje APAC-a (Australija, Kanada, Kina, Japan, Novi Zeland, Rusija) i zemlje EMEA-a (Evropa, Srednji Istok i Afrika). Izvještaj na ovom području posmatra tržišta aplikacija za obrazovanje i njegove perspektive rasta u narednim godinama. Izvještaj se bazira na mišljenju glavnih dobavljača koji operiraju na ovom tržištu (Duo Lingom Edmodo, Lumos Labs, Rosetta Stone, WizIQ, Age of Learning, Bench Prep, DubLabs, IXL Learning) (Technavio, 2015).

## **OBRAZOVNI SOFTVER U BOSNI I HERCEGOVINI I ZEMLJAMA OKRUŽENJA**

U Srbiji i Hrvatskoj tableti su ušli u učionice. Učenik preko svog tablet računara aktivno učestvuje u nastavi. Tokom časa slajdovi se smjenjuju, tempo časa se mijenja, a nastavnik uz pomoć određene aplikacije vodi čas na svom tabletu. Rezultati su izvrsni: učenici su fokusirani na predavanje, veća je interaktivnost, a časovi su dinamični i zanimljivi. Omogućeno je vježbanje zadataka kroz online testove. Knjige za lekturu se čitaju u elektronskom obliku, geografija se uči pomoću Google Eartha, a historija istražuje kroz video-igrice. Kod učenika je prisutna veća motivacija za rad i veća želja za boljim rezultatima, jer sve doživljavaju kao igru (ITHS, 2017).

U Bosni i Hercegovini, nažalost, proces digitalizacije još nije zahvatio obrazovanje. Edukativnih aplikacija ni za populaciju vrtićke dobi nema. Na internetu postoji puno obrazovnih aplikacija. Velik broj je besplatan. Neki roditelji za vlastitu djecu preuzimaju i instaliraju te aplikacije. Ali veliki problem je jezička barijera.

Iako je "Prva konferencija za razvoj softverske industrije u Bosni i Hercegovini", koja je održana u aprilu 2017. godine poslala jasnu poruku podrške vlasti softverskoj industriji, kao zvaničnog opredjeljenja BiH i njenih institucija na svim razinama, s ciljem strateškog razvoja ove industrijske grane u BiH (Manager, 2017), ipak razvojem domaćeg obrazovnog softvera niko se ne bavi, niti postoji bilo kakva strategija razvoja ove specifične vrste softvera.

## **MOGUĆE RJEŠENJE ZA RAZVOJ OBRAZOVNOG SOFTVERA U BOSNI I HERCEGOVINI**

Na nastavničkim fakultetima u Bosni i Hercegovini informatika se studira samostalno ili sa još jednom naučnom disciplinom. Ovi studiji obrazuju buduće nastavnike iz informatike u osnovnim i srednjim školama. Kako se tokom svog obrazovanja studenti poučavaju savremenim programerskim tehnologijama za izradu modernih, multimedijalnih, interaktivnih desktop, mobilnih i web aplikacija, mogao bi se na nivou države osnovati laboratorij za razvoj obrazovnog softvera u kojem bi učestvovali svi univerziteti čije članice sprovode ovakve nastavne planove i programe. Ovaj laboratorij bi kroz projekte studenata u bliskoj budućnosti mogao kreirati zavidnu bazu obrazovnih aplikacija. Time bi se stvorio vlastiti domaći edukacijski softver i bio raspoloživ kada jednog dana, po uzoru na zemlje iz okruženja, tableti uđu u vrtiće i učionice.

Mišljenja smo da bi upravo studenti koji studiraju informatiku na nastavničkom fakultetu bili idealni developeri ove vrste softvera, jer pored znanja iz savremenih informacionih tehnologija, posjeduju i znanja iz psihologije, didaktike i metodike, a koja su neophodna pri izradi edukativnih aplikacija.

Jedna takva praksa se već četiri godine sprovodi na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Bihaću sa studentima smjera Matematika i informatika. Ovi studenti u formi projekata iz predmeta Programiranje obrazovnih aplikacija sami razvijaju aplikacije edukativnog karaktera. Rezultat toga je zavidna baza edukativnih aplikacija kako za populaciju vrtićke dobi, tako i za učenike osnovnih i srednjih škola. Aplikacije se odnose na različite teme iz oblasti matematike, bosanskog jezika, geografije, muzičkog obrazovanja itd. Pritom, studenti usvajaju praktične principe i smjernice potrebne za razvijanje visokokvalitetnih sučelja kakva djeca mogu razumjeti, predvidjeti i kontrolisati (Shneiderman i Plaisant, 2010).

Najviše aplikacija razvijeno je za djecu predškolskog uzrasta. Tako uz pomoć ovih edukativnih aplikacija koje nalikuju računarskim igricama djeca mogu da nauče slova (Slika 1), bojeve, boje, godišnja doba. Sve aplikacije su interaktivne i reaguju na događaje kao što su klik mišem, drag&drop, upotreba tastature itd. Tako u slovarici, dok se u pozadini čuje dječja pjesmica u kojoj se pjeva o slovima, na ekranu se prikazuju različiti predmeti. Od djeteta se očekuje da klikom odabere ispravno slovo sa kojim počinje riječ prikazanog pojma. U zavisnosti od odgovora djeteta na ekranu će se pojaviti smješko ako je slovo pogođeno ili ljutko ako nije. Pritom, ne može se ići dalje dok se slovo ne pogodi.

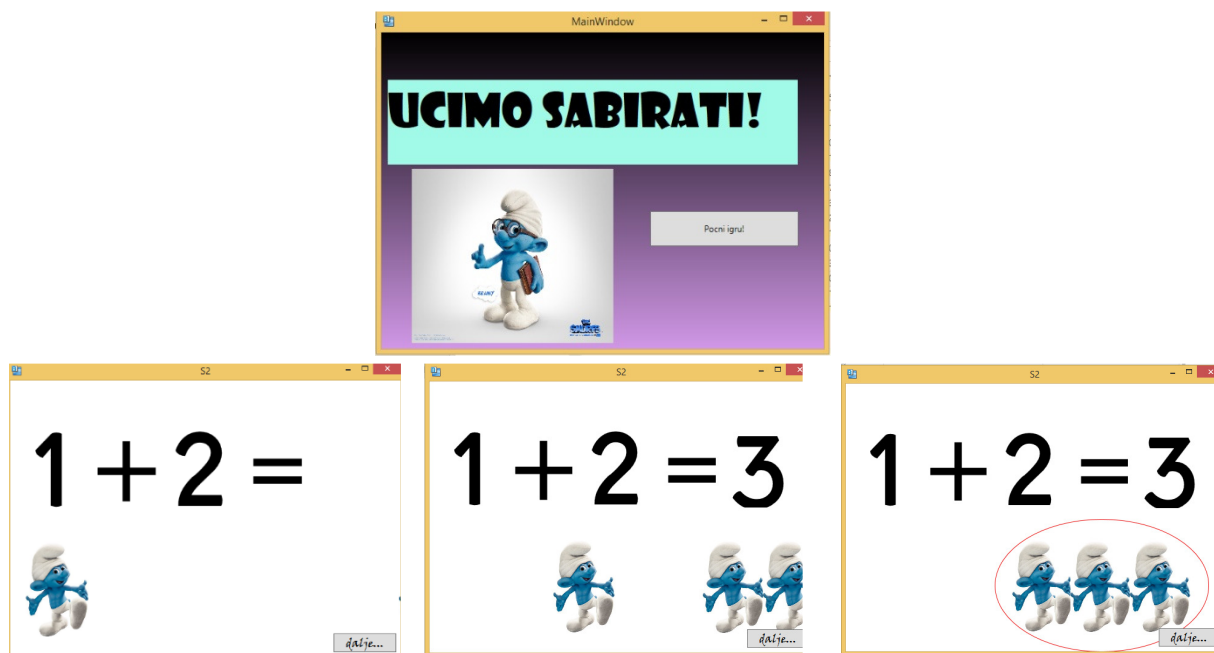
Naravno, skup i raspored slova i pojmova koji se pojavljuju slučajno se generišu i ne ponavljaju se, čime je aplikacija zanimljivija i daje bolji efekat prilikom učenja slova.

Oni malo starijih mogu, uz pomoć zanimljivih aplikacija koje su naši studenti napravili, naučiti sabirati (Slika 2) i oduzimati do broja 10 (Slika 3).

U ovim aplikacijama uz pomoć animacija su vizuelno predstavljene ove dvije aritmetičke operacije u skladu sa uzrastom za koji su namijenjene.



Slika 1. Slovarica



Slika 2. Sabiranje do broja 10

Sve aplikacije imaju bogato korisničko sučelje, puno zanimljivih animacija, dječjih pjesmica koje prate animacije, te audio poruka kojima se djeca upućuju šta trebaju uraditi ili im se objašnjavaju pojmovi, operacije i slično.

Na Slici 4 prikazani su početni zaslone još nekih edukativnih aplikacija koje su studenti kroz svoje projekte razvili, a koje su namijenjene mlađoj populaciji. Kroz ove aplikacije mala djeca mogu da nauče boje na engleskom jeziku, note, domaće i divlje životinje, steknu ispravne ekološke navike i sl.



Slika 3. Oduzimanje do broja 10



Slika 4. Različite obrazovne aplikacije

Za djecu ranog školskog uzrasta razvijene su aplikacije koje im mogu pomoći da kroz igru vrlo lako nauče tablicu množenja, osnovne geometrijske oblike i važne formule iz matematike, osnovne zakone fizike i još puno toga.

Tako npr. kod aplikacije „Učimo tablicu množenja“ za svaki broj osim što vizuelno percipira tablicu, dijete i čuje tablicu množenja, jer je snimljena u audio obliku. Velika je vjerovatnoća da će čestim slušanjem audio zapisa dijete vrlo brzo naučiti napamet tablicu množenja.

Svaka aplikacija, pored svojih edukativnih sadržaja u privlačnom multimedijalnom obliku, sadrži i dio za

provjeru kroz koji se provjerava koliko je učenik napredovao u učenju (Slika 5). Sama provjera više liči na igricu, jer je zanimljivog sučelja i nudi učeniku mogućnost da koristeći različite tehnike („upiši odgovor“, „poveži parove“, „povuci i ispusti“) riješi zadatke. Pritom se mjeri vrijeme i akumuliraju bodovi.

Učenik ima stalnu želju da popravi prethodni rezultat, te ponovo i ponovo aktivira provjeru. Također postoji mogućnost i da na zahtjev učenika, aplikacija pokaže ispravno rješenje, što također predstavlja još jedan oblik učenja.



Slika 5. Provjera tablice množenja sa brojem 8

## ZAKLJUČAK

U Bosni i Hercegovini izradom domaćeg obrazovnog softvera još se niko ne bavi. A imamo veoma važan resurs koji ne koristimo – studente nastavničkih fakulteta koji studiraju informatiku. To su budućni nastavnici čiji poziv će biti obrazovanje. Međutim, oni se pored nastavničkom pozivu, poučavaju i tehnologijama i programskim jezicima uz pomoć kojih su sposobni razvijati obrazovne aplikacije.

U obliku završnih radova ovi studenti mogu kreirati vrlo zanimljive i svrsishodne obrazovne aplikacije koje će učenici jednog dana kada tableti uđu u učionice moći koristiti.

Osnivanjem zvaničnog državnog laboratorija za razvoj obrazovnog softvera u kojem bi učestvovali svi univerziteti čije članice obrazuju ovakav kadar u doglednoj budućnosti bi se mogao ponuditi domaći obrazovni softver za različite kategorije: za predškolski uzrast, za učenike osnovnih i srednjih škola, kao i za djecu sa poteškoćama u učenju.

## LITERATURA

- Investopedia. (2017). *Compound Annual Growth Rate – CAGR*. Preuzeto sa <http://www.investopedia.com/terms/c/cagr.asp>
- ITHS. (2017). *Idealan školski čas uz obrazovne tablet aplikacije i igrice*. Preuzeto sa <http://www.iths.edu.rs/idealno-skolski-cas-uz-obrazovne-tablet-aplikacije-i-igrice/>
- Manager. (2017). *Pokrenuti projekti usmjereni rješavanju aktualnih problema softverske industrije*. Preuzeto sa <http://manager.ba.cloud.hr/clanak/pokrenuti-projekti-usmjereni-rjesavanju-aktualnih-problema-softverske-industrije>
- Shneiderman, B., & Plaisant, C. (2010). *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-computer Interaction*. Boston, USA: Addison-Wesley.
- Technavio. (2015). *Global Education Apps Market – Market Study 2015–2019*. Preuzeto sa <http://www.reportsnreports.com/reports/426935-global-education-apps-market-market-study-2015-2019.html>

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Jasna Hamzabegović

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Bihaću,  
Bihać, Bosna i Hercegovina  
e-mail: hjasna@bih.net.ba

### Muharem Mušić

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Bihaću,  
Bihać, Bosna i Hercegovina  
e-mail: music.muharem88@gmail.com



## Opasnosti koje vrebaju djecu na Internetu

Zvezdan Stojanović, Lejla Tursunović Avdagić

**SAŽETAK:** Internet predstavlja najznačajniju informacionu-komunikacionu tehnologiju današnjice. Teško da bi se mogao zamisliti život savremenog čovjeka bez svakodnevne upotrebe Interneta. Međutim, pored neosporno korisnih stvari, kao što su slanje poruka, informisanje, učenje, elektronsko poslovanje, upotreba Interneta može da predstavlja i rizik, posebno na najmlađu populaciju i u ovom radu ćemo skrenuti pažnju na neke od opasnosti kao što su pedofilija, pornografija, ugrožavanje anonimnost na Internetu, sajber kriminal. Cilj je da se ukaže djeci i roditeljima na opasnosti koje vrebaju na Internetu i sa kojima se svakodnevno mogu susresti.

**Ključne riječi:** *Internet, pedofilija, pornografija, sigurnost, kriminal*

## Dangers on the Internet for Children

**ABSTRACT:** Today internet represents the most important technology for communication and for receiving information. It would be difficult to imagine modern man living without the internet. However, despite the advantages such as learning, receiving information, electronic management, internet usage can also present a risk, especially for the younger population. In this publication will be presented some of the risk's such as pedophilia, pornography, lack of anonymity and cyber crime. The purpose of the publication is to present to the parents all of the dangerous sides of the internet, that they can come in contact every day.

**Keywords:** *Internet, pedophilia, pornography, security, criminal*

### UVOD

Internet je danas mnogim građanima svakodnevnicom, bilo zbog posla, škole, fakulteta, održavanje odnosa s prijateljima, zbog porodice, ili obavljanja drugih stvari, koje nam je Internet omogućuje da završimo iz udobnosti svog doma brzo i jednostavno. Možemo vidjeti da je Internet tako sve više i više zastupljen u životima i često uopšte nismo svjesni koji uticaj ima na nas, stoga sve češće možemo vidjeti prijatelje koji odu na piće u neki kafić ili restoran a ne odvajaju se od mobitela i gledanja u ekran. Koliko pozitivnih strana Internet ima zasigurno ima i negativnih, no čestom upotrebom Interneta lahko se zanemare sve negativnosti koje se javljaju naručito ako su to djeca kojima je Internet većinom tu iz jednog vida zabave i komunikacije sa prijateljima.

### INTERNET U 21. VIJEKU

Većina korisnika Interneta su djeca i mlađa populacija dok se starijoj populaciji nešto teže služiti bilo kojom od prednosti Interneta bez ikakvog predznanja. Postoje mnoge stvari koje se čine teškim i nelogičnim a nedostatak vještina u tim poljima im otežava pristup koji nije jednostavan ako se prvi put susrećemo s Internetom i nemamo nikakvo predznanje u toj oblasti. Internet je mnogo olakšao poslove za koje nam je prije nekoliko godina trebalo duplo više vremena ili su bili skoro nemogući. Sada pomoću raznih društvenih mreža možemo održavati kontakt s porodicom i prijateljima koji se nalaze na drugom kraju svijeta, možemo sklapati prijateljstva s osobama koje možda bez Interneta nikada

ne bi upoznali, čak i ako osobe pričaju drugim jezikom danas je na Internetu moguće skoro bez problema razumjeti i komunicirati na skoro svim jezicima. Učenje je također napredovalo jer danas djeca mogu osim onog što nauče u školama svoje znanje proširiti na internetu, podijeliti svoja iskustva, razmišljanja i tako razmijeniti s drugima. Naručivanje usluga i stvari je moguće iz Kine, Turske, SAD-a, i iz skoro svih drugih država sa nekoliko klikova. Internet je zaista omogućio da su mnoge stvari jednostavnije nego godinama unazad.

Posjedovanje mobitela je gotovo sveprisutno među tinejdžerima i mladim odraslim osobama, a posjedovanje mobitela je u porastu među najmlađim tinejdžerima. Djeci je olakšan pristup na internetu jer se od malena uče na novu tehnologiju kao što su računari, laptopi, tableti ili mobiteli a osim toga dodatno usavršavanje imaju u školama na časovima informatike gdje mogu naučiti osnovne stvari koje su potrebne za korištenje Interneta u današnjici. Tinejdžeri danas koriste internet skoro svugdje, čak i škole posjeduju Internet vezu gdje mogu na pauzama pogledati „šta ima novo“, pa tako i u kafićima, a ondje gdje ne postoji besplatan Internet za mali novac sebi mogu dopuniti Internet i tako opet biti svugdje on-line; u školi, gradu, autobusu, kod kuće...

-Istraživanje tinejdžera zabilježilo je neke osnovne internet aktivnosti te dobi 12-17 godina: 62% online tinejdžera dobija vijesti o trenutnim događajima i politici on-line; 48% online tinejdžera su kupili stvari na internetu kao što su knjige, odjeća ili muzika, više od 31% njih je to učinilo već 2000. godine kada smo prvi



put pitali o tome. 31% tinejdžera će dobiti informacije o zdravlju, djeteri ili fitnessu na internetu. 17% tinejdžera koristi internet prikupljanje informacija o zdravstvenim temam, o kojima je teško razgovarati sa drugima, kao što su upotreba droge i seksualnog zdravlja (Redecker, Ala-Mutka i Punie, 2010, str. 26).

Pored svih prednosti koje nam Internet donosi lahko padaju u zaborav one lošije strane kojih ima skoro kao i dobrih. Djeca su izložena pornografiji, pedofiliji, lažnim profilima a da toga možda nisu ni svjesni, tek kada postane žrtva nasilja ili neko u porodici onda se bude svjesno svih loših stvari koje Internet donosi sa sobom.

## PEDOFILIJA I PORNOGRAFIJA

Pornografija (od grčkog πορνή „prostitutka“ i γραφία „pisana stvar“) je predstavljanje ljudskog tijela ili seksualnih radnji u cilju izazivanja seksualnog uzbuđenja

Pedofilija (grč. paidos – dječak + fileo – volim) spolna je nastranost, vrsta seksualne perversije, sklonost prema djeci istog ili suprotnog spola, oblik spolnog zlostavljanja i nasilja, koje se očituje putem zadovoljavanja pohote i seksualnog nagona odraslih osoba na djeci.

Pedofilija je nažalost sve više rasprostranjena iako se ne piše još uvijek dovoljno o ovom problemu koji se tiče svake zemlje. Internet nudi toliko prednosti ali nažalost jedna od velikih zloupotreba interneta jeste pedofilija. Djeca su suviše neoprezna dijeleći često svoje fotografije s javnosti na raznim društvenim mrežama ili stupajući u komunikaciju sa osobama koje se lažno predstavljaju ispostavljajući se na kraju da su pedofili. Pedofili odlično znaju prednosti Interneta, kao što je anonimnost i lažno predstavljanje, dok djeca stupajući u kontakt s nepoznatim osobama uopšte ne razmišljaju da bi to moglo biti lažno predstavljanje. Profili pedofila mogu biti na društvenim mrežama dobro isplanirani, gdje mogu uzeti tuđe slike vršnjaka djece ili odraslih osoba i tako se djetetu lažno predstaviti kako bi se dobilo povjerenje žrtve. Djeca su često lahkovjerna i ne provjeravaju pozadine priče što druga strana, pedofil, iskoriste i traže eksplicitne fotografije djece. S obzirom da djeca ne sumnjaju mogu doći u iskušenje slanja slika i snimaka, pedofili to znaju iskoristiti ucjenom da, ukoliko žrtva ne bude „poslušna“ će fotografije prosljediti porodici i prijateljima žrtve. Od straha i stida djeca onda padaju u još veću agoniju jer se samo nastavlja ucjena.

Osim anonimnosti, pedofili, koriste i to ako su djeca iz siromašnije porodice da na taj način dobiju fotografije i snimke eksplicitnog sadržaja nudeći u zamjenu novac što djeluje djeci primamljivo ne razmišljajući o mogućim posljedicama koje to donosi sa sobom.

U Bosni i Hercegovini, kao i u drugim državama gdje je ekonomska situacija slična našoj, djeca iz siromašnih porodica su primamljiva pedofilima. Dječija pornografija, kao globalna kriminalna aktivnost, najviše se praktikuje i širi posredstvom Interneta, te predstavlja jedan od najraširenijih oblika seksualnog iskorištavanja djece i maloljetnika u savremenom društvu. Kao takva, dječija pornografija i u Bosni i Hercegovini uzima sve više maha. Iskorištavanje djece radi proizvodnje, distribucije, posjedovanja i prikazivanja pornografskih materijala, čiji su sudionici sama djeca, predstavlja jedno od najtežih oblika zloupotrebe djece.

Djeca mogu biti direktno ili indirektno žrtve pornografije, direktno kada su djeca zloupotrebljena za pornografski sadržaj i indirektno su djeca koja koriste internet i time mogu pristupiti sadržaju te vrste. Dječija pornografija na Internetu uglavnom ima obilježje organizovanog kriminala. Internet je sveobuhvatan, tako djeca vrlo lahko mogu otvoriti mnogo pornografskih stranica i vidjeti neprimjeren sadržaj. Nažalost mnogo je takvih stranica gdje su zastupljeni snimci i fotografije bez ikakve zaštite tako da djeca to mogu vidjeti.

Problem je u tome što i pri samom gledanju neke serije ili filma često „iskaču“ razne reklame. Među njima znaju biti i one pornografskog sadržaja tako da su djeca uopšte i „ne tražeći“ u direktnom susretu sa pornografijom. Stoga bi roditelji uvijek trebali biti uz, pogotovo malu djecu, dok pregledaju internet ili gledaju nešto na internetu.

Evropska unija ima snažne zakone za borbu protiv dječije pornografije, ali često su serveri lokalizirani u inostranstvu odakle i djeluju, izvan dohvata policije i pravosuđa. Vijeće Evropske unije usvojilo je 2003. godine Okvirnu odluku o borbi protiv seksualnog iskorištavanja djece i dječijoj pornografiji, prema kojoj su države članice obavezne kriminalizirati određene vrste ponašanja i predviđa minimalnu visinu maksimalnih kazni za te prekršaje (Bekić et al., 2013, str. 5).

Broj dječije pornografije na Internetu sigurno raste svaki dan a tom širenju doprinose faktori kao što su anonimnost korisnika i razvoj Internet tehnologija.

Na taj način sadržaji nastali ili proizvedeni u jednom dijelu svijeta postaju dostupni velikom broju korisnika u mnogim drugim dijelovima svijeta. S druge strane, represivna vlast države, osim kad se radi o zaštiti pojedinih ustavom zaštićenih vrijednosti, prestaje na njezinim državnim granicama tako da je za učinkovito suzbijanje on-line dječije pornografije kao pojavnog oblika transnacionalnog kriminala potrebno osigurati međunarodnopravnu suradnju na svim razinama i u svim fazama kaznenoga progona.

Jedan od najvećih problema u vezi s kaznenim progonom dječije on-line pornografije jest utvrđivanje mjesta počinjenja kaznenog djela koje determinira jurisdikciju nacionalnih sudova i primjenu kaznenog zakonodavstva u prostoru. Tako neki kazneni zakoni mjestom počinjenja kaznenog djela određuju mjesto gdje je počinitelj radio ili bio dužan raditi i u mjestu gdje je u cjelini ili djelomično nastupila posljedica iz zakonskog opisa kaznenog djela, dok je kod drugih relevantno samo mjesto u kojem je poduzeta radnja kaznenog djela.

## SAJBER NASILJE/ZLOSTAVLJANJE

Društvene mreže i aplikacije koje djeca koriste su zaista raznovrsne, te danas postoji povezivanje društvenih mreža i profila sa drugim društvenim mrežama. Djeca mogu postaviti fotografije bez razmišljanja o posljedicama što se osim u svrhu pedofilije ili pornografije može zloupotrijebiti i na druge načine. Fotografije postavljene na društvenu mrežu se mogu u raznim programima izmijeniti, fotošopirati i time dodati pogrdne riječi, slike, opise vrijeđajući tako osobu koja je postavila spornu fotografiju. Djeca tako vrlo lahko mogu biti ismijana zbog svojih stavova, različitosti



u razmišljanja ili kuturi što predstavlja jedan vid jezika mržnje koji nažalost možemo sresti i kod odraslih osoba na Internetu te je nasilje tako dostupno mnogo široj masi ljudi nego kao kod zlostavljanja –lice u lice- gdje je uključeno nekoliko osoba. Većinu tih pogrdnih riječi koje o sebi mogu vidjeti na internetu djeca budu suočena i u školi i time se nasilje nastavlja dalje i prerasta u mobing. Dok je kod tradicionalnog vršnjačkog nasilja jedna od ključnih odrednica bila razlika u (fizičkoj) snazi između počinitelja i žrtve kod nasilja putem interneta je ta odrednica nešto drugačije prirode i odnosi se na razlike u dostupnosti i mogućnosti te korištenja vještinama koje informacijsko-komunikacijska tehnologija nudi, a da bi se nanijela šteta drugoj osobi.

Cyber zlostavljanje surova je stvarnost i u samo posljednjih nekoliko godina posvjedočili smo mnogim pričama u kojima su maloljetne osobe zbog konstantnog uznemiravanja nažalost završile tragično - oduzimanjem vlastitog života. Budući da društveni mediji mogu doprijeti do raznih sfera našeg života, cyber zlostavljanje podiže se na višu razinu jer sve što žrtva internet zlostavljanja doživljava, drugi ne mogu vidjeti. Međutim, Facebook je roditeljima odlučio dati nove resurse pokretanjem funkcije Facebook Parents Portal (Babić Čikeš, Milić, Šincek i Tomašić Humer, 2016, str. 3)

Facebook nudi tako razne linkove, savjete i trikove gdje na roditelji mogu vidjeti kako i na koji način mogu zaštititi svoje dijete ili ako se već našlo u toj situaciji šta da poduzmu kao dalje korake u zaštiti svog djeteta. Na portalu se možete informirati o načinu na koji funkcionira Facebook i sigurnosnim postavkama te o centru za sigurnost i prevenciju zlostavljanja.

U školama se sve češće uvodi *learning 2.0* odnosno učenje 2.0 koji ćemo najbolje objasniti ako uporedimo dosadašnji-tradicionalni način učenja, dijeljenja i prikupljanja informacija i novi, odnosno Learning 2.0. Unazad godinama, da bi dobili informacije, podijelili ili naučili nešto, mogli smo samo kroz nastavu, odnosno u školi ili na fakultetu, a onaj ko nije išao u školu ili fakultet nije imao velike mogućnosti za razmjenu mišljenja ili sticanja znanja. Danas je to drugačije, skoro da barijere ne postoje. U tradicionalnom načenu učenja smo imali nekoliko barijera. Manjak dostupnosti informacija, odnosno informacije koje su zbog udaljenosti bile dostupne samo određenom broju ili krugu ljudi, stručnjaci iz raznih oblasti su rasprostranjeni po cijelom svijetu s toga skoro pa nikako nisu mogli razmjenjivati mišljenja i dostignuća u svojim istraživanjima.

Ono što je zaista potrebno jest da se kroz *learning 2.0* u školi djecama objasni i druga strana interneta koja nosi sa sobom mnogo negativnosti, trebalo bi tako djeci pokazati na koji način se mogu odbraniti, i šta trebaju učiniti u slučaju da su žrtva bilo kojeg vida zloupotrebe na internetu.

Cyber nasilje je opasno i iz razloga što se potpuno izmišljene stvari mogu publicirati na društvenim mrežama kao istinite i tako narušiti integritet određene osobe. Mogu se izmisliti situacije, citirati rečenice, koje zapravo žrtva nikada nije počinila ili rekla. Ukoliko se tako nešto plasira na društvenim mrežama, a počinioci često imaju uži krug prijatelja koji će ih u tome podržati, žrtvi je utoliko teže da dokaže da su publicirani navodi neistiniti, lažni. Vrlo jednostavno je tako nahuškati jednu grupu učenika protiv druge, ili pojedinačno jednog

učenika protiv drugog plasiranjem lažnih informacija koje žrtva možda ne može dokazati da su lažni.

## LAŽNI IDENTITET NA INTERNETU

Nema sumnje da je Internet jedno od najkorisnijih otkrića u novijem dobu, jer značajno unapređuje procese komunikacije i pristupa informacijama. Ipak, Internet ima i dosta svojih mana. Tamo se može lako biti prevaren, također je dokazano da remeti sposobnost koncentracije i još mnogo toga. Na Internetu je veoma lako uzeti lažan identitet i predstaviti se kao neko drugi. I to se prilično često dešava.

Pojedinci se često lažno predstavljaju iz radoznalosti ili iz želje da ostvare određeni lični cilj. Taj lični cilj može biti nezakonit, kao što je zavođenje maloljetnika, novčane prevare i još mnogo toga. Zato je uvijek neophodno biti oprezan, a posebno djeca, odnosno njihovi roditelji (u pogledu davanja ličnih podataka i sl.).

Internet nam pruža tu mogućnost da vidimo stvari koje možda inače nikada ne bismo vidjeli. Primjer toga: imali smo razne fotografije iz ratnih područja zemalja koje kruže internetom. No uvijek postoji druga strana, koliko su te fotografije realistične? Šta stoji iza njih? Možda je sve dobro namješteno da izgleda istinito. Zbog toga uvijek moramo dva puta razmisliti o validnosti onog što vidimo ili pročitamo na internetu.

S ciljem suzbijanja povrede prava mladih na Internetu, internetski servisi nude pravila korištenja. Preporuka je da se korisnici pridržavaju navedenih pravila. Korisnik mora potvrditi da će se pridržavati postavljena i navedena pravila korištenja internetskih servisa prilikom kreiranja profila ili korisničkog računa elektroničke web pošte. Međutim mladi rijetko kada čitaju ta pravila nego samo prihvataju i stavljaju znak potvrde da su pročitali kako bi mobli što prije napravili sebi profil na društvenim mrežama. Pravila su većinom na društvenim mrežama, kao što je Facebook, da moraju biti stariji od 13 godina, međutim za to ne postoji nikakva provjera osim što kada se kreira profil treba se unijeti godište što znači da se može i lažirati što većina i uradi. Djeca tako pristupaju raznim društvenim mrežama koje su nesigurne za njih. S druge strane postoje i pedofili koji također svoje godište mogu lažirati i predstavljati se dosta mlađim nego što to zaista jesu, a kao što smo već o tome i pisali mogu se lažirati i svi drugi podaci koji se trebaju unijeti u bilo koju društvenu mrežu. Na većini društvenih mreža koje povezuju prijatelje, kao što je Facebook koji se najviše i koristi, imamo opciju da sadržaj koji dijelimo na internetu dijelimo samo sa prijateljima, odnosno sadržaj možemo staviti na javno- da je svima dostupan-, zatim imamo opciju da vide –prijatelji od prijatelja- što sama stavka i govori sve osobe koje naši prijatelji imaju u „prijateljima“ mogu vidjeti sadržaje imamo i –samo prijatelji- da vide objavu ili –samo određene osobe- koje mi odredimo pod tom stavkom da nam mogu vidjeti objave. U principu je dobro što se mogu objave kategorisati, no problem je u tome što djeca imaju puno „prijatelja“ ili „pratitelja“ na društvenim mrežama koji mu jesu u –listi prijatelja- ali zapravo te osobe uopšte ne znaju lično. Iza tih profila se opet mogu kriti druge osobe. Opcija da objave mogu vidjeti –prijatelji od prijatelja- također nije mnogo sigurnija. Uprkos što možda mi imamo samo osobe koje zaista poznajemo u prijateljima, možda naši prijatelji dodaju i druge osobe koje ne poznaju i time je opet sadržaj podijeljen na više

osoba od kojih se može naći neko ko bi zloupotrijebio određene objave.

On-line razmjena sadržaja koji su tinejdžeri sami stvorili ostala je stabilna od 2006. godine; 38% tinejdžera koji koriste internet kažu da dijele online sadržaj u 2009. godini, slično kao i 39% koji su rekli isto u novembru 2006. Nema varijacija danas među mladima u dijeljenju sadržaja koji su sami izradili po spolu, dobi, rasi, etničkoj pripadnosti ili socioekonomskom statusu - sve skupine jednako dijele (Redecker et al., 2010, str. 26).

Vidimo da tinejdžeri vole da dijele sadržaje na internetu koje mogu biti zabavnog, informativnog, edukativnog karaktera ali isto tako mogu biti pogrdnog karaktera, mogu ispoljavati huškanje, jezik mržnje ili da u sebi imaju tragove sajber nasilja prema drugoj djeci. U pravilu se sve objave koje sadrže neke neprimjerene sadržaje mogu prijaviti društvenoj mreži na kojoj su postavljeni, a one onda provjeravaju da li je sadržaj zaista neprimjeren po bilo kojem osnovu ili je objava po pravilima te društvene mreže potpuno u redu.

Jedan od primjera kako nešto što smo smatrali dobrim za svoje dijete, u vezi sa internetom, se može ispostaviti kao loše jeste i „Lutka koja priča“ koja je u svijetu bila jedna od popularnijih poklona za djecu. Naime, ta lutka je povezana sa Bloetoothom, Wi-fi-jem i tehnologije pretvaranja teksta u glas i obrnuto kako može odgovarati na pitanja djece. Softver je štito djecu od vulgarnih riječi i slika na internetu, stoga su djeca mogla postavljati pitanja koja ih zanimaju kao –najbolji crtani-, ili –najljepša životinja- a lutka bi im odgovarala i tako djeluje vrlo zabavno i korisno. Međutim, lutku bi vrlo lahko hakeri mogli iskoristiti u svoje svrhe te tako slušati šta djeca pričaju ili kada roditelji napuste prostorije samo komunicirati s djecom naruštavajući im tako sigurnost.

„Ovdje je riječ o zaštiti najranjivijih slojeva društva“, komentirao je direktor regulatornog tijela za telekomunikaciju u Njemačkoj Jochen Homann te je, nakon zabrane njene prodaje, ova agencija sada poručila roditeljima da, zbog „kršenja privatnosti i potencijalnog špijuniranja“ prestanu koristiti ove lutke i unište njihove mikrofone („Opasnost od špijuniranja i hakiranja“, 2017).

Na društvenim mrežama imamo opciju blokiranja korisnika te tako ne možemo vidjeti dalje objave koje osoba objavljuje, te ne mogu dalje uznemiravati pisanjem poruka. No to nije rješenje jer osoba koja kreira uvrjedljiv sadržaj koji se nas lično tiče može i dalje da dijeli taj isti sadržaj samo što mi taj sadržaj više ne vidimo, ali svi ostali i dalje mogu vidjeti takvu vrstu objave. Osim toga, problem često nije riješen ako blokiramo osobu iz razloga što se uvijek može napraviti drugi profil, pod istim imenom, ili lažni kojim se cyber nasilje nastavlja.

Od oktobra 2012. godine, a kao rezultat izražene potrebe, te suradnje i komunikacije uspostavljene sa nastavnim kadrom širom BiH tokom edukativnih radionica – uglavnom nastavnicima informatičkog obrazovanja - uspostavljena je i web stranica [www.e-school.sigurnodijete.ba](http://www.e-school.sigurnodijete.ba) za nastavni kadar, kao pod-stranica postojećeg portala [www.sigurnodijete.ba](http://www.sigurnodijete.ba), s osnovnom namjenom da posluži kao platforma za umrežavanje nastavnog kadra širom BiH i razmjenu iskustava i pozitivnih praksi, u cilju zaštite djece i

tinejdžera od ove opasnosti, sve prisutnije u našem društvu. (Bekić et al., 2013, str. 14).

Vrlo čest problem kod zloupotrebe Interneta jeste taj da roditelji nisu dovoljno medijski pismeni s toga ne znaju pristupiti raznim socijalnim mrežama gdje njihova djeca budu, uopšte ne znaju šta njihova djeca rade na mobilnim niti koje sadržaje dijele pa tako ne mogu ni znati koje to sve opasnosti vrebaju na internetu jer se njima to sve čini možda kao nešto jako sigurno. Velika barijera roditeljima su i sadržaji na stranim jezicima, tako roditelji već na „prvu“ imaju nekoliko barijera nakon kojih većinom odustanu u daljem istraživanju šta se to sve ima pronaći na Internetu i vjeruju djeci da je to sve sigurno, ne sluteći koje to sve opasnosti mogu biti u nekoliko klikova. Oni roditelji koji su svjesni svih opasnosti koji Internet sa sobom nosi djeci savjetuju da im se odmah obrate ako dožive bilo koji oblik nasilje.

Međutim, brojna istraživanja, uključujući i neka domaća istraživanja, ukazuju na to da se mladi prvenstveno za pomoć obraćaju prijateljima moguće i zbog toga što smatraju da roditelji i odrasli se ne bi znali nositi na odgovarajući način sa tim problemom (Babić Čikeš et al., 2016, str. 4).

## ZAKLJUČAK

Možemo zaključiti da Internet zaista ima mnogo strana, koje se na prvu ne primjećuju, no postoje mogućnosti da prijavimo određeni sadržaj na društvenim mrežama koji smatramo da nije u skladu s pravilima, ili ukoliko neko postavi fotografiju na kojoj na bilo koji način ismijava, ili vrijeđa drugu osobu, zatim možemo prijaviti i lažne profile, naručito ako su sopstvene fotografije iskorištene da se napravi lažni profil s našim podacima. Facebook, kao društvena mreža, je ponudila opciju gdje roditeljima pružaju informacije, linkove na kojima mogu pročitati upute kako zaštititi svoje dijete.

Jedan od vidova zaštite je naravno ne dijeliti svoje fotografije sa širom javnosti, najbolje bi bilo dijeliti fotografije samo s prijateljima koje zaista i poznajemo. U Bosni i Hercegovini djeca i roditelji mogu na stranici [www.sigurnodijete.ba](http://www.sigurnodijete.ba) prijaviti pornografiju ili pedofiliju ili bilo koje druge neprimjerene sadržaje koje su vidjeli na internetu ili bili im izloženi, prijava može biti anonimna a mogu se ostaviti i podaci.

Na stranici [www.sigurnodijete.ba](http://www.sigurnodijete.ba) kao i na stranici [www.danisisgurnijeginterneta.org](http://www.danisisgurnijeginterneta.org) možemo pronaći razne priručnike i upute kako roditeljima tako i djeci kako koristiti internet na sigurniji način i kako kritički razmišljati jer je to vrlo bitno pri korištenju Interneta. Roditelji trebaju konstatno razgovarati sa djecom i uputiti ih na to koje su opasnosti na internetu, kako da se sami ponašaju, i kako se mogu zaštititi.

Ono što se često preporučuje kada je laptop sa kamerom u pitanju, jeste da se preko kamere naljepi neka naljepnica tako da hakeri i ako bi uključili kameru bez našeg znanja ništa ne bi mogli vidjeti i time je jedan vid sigurnosti osiguran. Na društvenim mrežama bi se trebalo sa mnogom većom oprežnošću prihvatati ljudi koje uopšte ne poznajemo, kao i dijeliti fotografije i informacije o sebi koje mogu drugi zloupotrijebiti protiv nas.

**LITERATURA**

- Babić Čikeš, A., Milić, M., Šincek, D. i Tomašić Humer, J. (2016). *Priručnik prevencije nasilja putem interneta*. Osijek: Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Bekić, A., Penc, I., Koldzo, M., Lupi, D., Rizvo, S., Dlakić, A., Milošević, M., Hasanović, E., Ribić, H., & Hunček, S. (2013). *Sistemi za zaštitu od dječije pornografije i ostalih oblika seksualne zlopoutrebe i iskorištavanja putem informaciono-komunikacijskih*. Sarajevo: Ministarstvo sigurnosti BiH.
- Opasnost od špijuniranja i hakiranja: Roditelji, uništite lutku koja priča!. (2017, februar 20). Preuzeto sa <http://www.sigurnodijete.ba/bs/83-aktuelno/903-opasnost-od-spjijuniranja-i-hakiranja-roditelji-unistite-lutku-koja-prica>
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., & Punic, Y. (2010). *Learning 2.0 –The Impact of Social Media on Learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Preuzeto sa [http://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/social\\_media\\_policybrief.pdf](http://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/social_media_policybrief.pdf)

**INFORMACIJE O AUTORIMA****Zvezdan Stojanović**

Kallos Tuzla

e-mail: [Zvezdan.stojanovic070@gmail.com](mailto:Zvezdan.stojanovic070@gmail.com)**Lejla Tursunović**

Kallos Tuzla

e-mail: [lejlatursunovic@yahoo.de](mailto:lejlatursunovic@yahoo.de)



## Savremena nastava kao izazov za opstanak bioloških zbirki u nastavi biologije

Emina Ademović, Denisa Žujo Zekić, Maja Martinović

**SAŽETAK:** Korištenje savremene obrazovne tehnologije u nastavi biologije smanjila je ili potpuno isključila iz nastavnog procesa biologije korištenje prirodnog materijala. Kod nastavnika se često pojavljuje pogrešno mišljenje da samim korištenjem obrazovnog softvera za prikazivanje i objašnjavanje učenicima unose inovaciju u nastavu. Promjene u obrazovnoj tehnologiji moraju pratiti i promjene u oblicima, metodama i tehnikama rada. Akcenat tog novog časa je na učeničkom radu, njegovom odnosu prema znanju koje usvaja i produktima njegovog rada.

Često u radu nismo uvijek u mogućnosti koristiti svježi materijal jer obrada pojedinih nastavnih sadržaja nije u skladu sa fenološkim kalendarom pa ga je onda korisno imati u vidu bioloških zbirki. Biološke zbirke imaju nezamjenljivo mjesto i ulogu u nastavi biologije dok savremena nastavna sredstva mogu biti samo dodatak.

Ciljevi rada su: istaknuti značaj kreativnosti u nastavi korištenjem različitih metoda i tehnika rada za realizaciju nastavnih sadržaja iz biologije ali uz adekvatno korištenje prirodnog materijala i bioloških zbirki, a ujedno i potaknuti nastavnike biologije za izradu bioloških zbirki zajedno sa svojim učenicima.

Odabir metoda i tehnika rada kao i prijedlog bioloških zbirki za uspješnu nastavu biologije u osnovnoj školi bit će predmet analize u ovom radu.

Modernizacija nastavnog procesa i savremena nastavna sredstva ne bi trebalo da isključuju i zamjenjuju korištenje prirodnog materijala i različitih bioloških zbirki u nastavi biologije jer su oni u nastavi primarni izvori znanja.

**Ključne riječi:** *metodika nastave biologije, osnovna škola, biološke zbirke*

## Contemporary Teaching as a Challenge for Survival of Biological Collections in Biology Teaching

**ABSTRACT:** The usage of modern educational technology in teaching biology has reduced or entirely excluded the natural material from the process of teaching biology. Teachers often have erroneous opinion that educational software for presentation and explanation represents innovation in teaching. Changes in educational technology must be followed by changes in teaching forms, methods and techniques. The emphasis of that new approach is on the students' work, their relationship with the acquired content knowledge and the results of their work.

We are often unable to use fresh material in our work since certain teaching content is not in accordance with the phenological calendar, so it is useful to have it in the form of biological collections. Biological collections are irreplaceable in teaching biology while modern educational teaching instruments can only serve as an addition.

The aims of this paper are to: point out the significance of creativity in teaching by using different methods and techniques to implement curricula but with adequate usage of natural material and biological collections, while encouraging biology teachers to prepare biological collections together with their students.

Choosing methods and techniques as well as proposing biological collections for a successful teaching of biology in elementary schools will be the focal point of the analysis in this paper.

Modernization of teaching process and modern teaching instruments should not exclude or replace the usage of natural materials and different biological collections in biology teaching because they are the primary sources of knowledge in the educational process.

**Keywords:** *methodology of teaching biology, elementary school, biological collections*

## UVOD

Modernizacija nastave uvođenjem ICT<sup>1</sup> postepeno smanjuje ili isključuje iz nastavnog procesa biologije upotrebu prirodnog materijala i bioloških zbirki. Većina nastavnika smatra da samim korištenjem nekog od novijih tehnoloških izuma unose inovaciju u nastavu. Uvođenjem obrazovnog softvera u klasičnu nastavu samo za prikazivanje i objašnjavanje jeste inovacija ali samo u oblasti nastavnih sredstava. Takav čas ne doprinosi drukčijoj ulozi i angažmanu učenika u nastavi jer učenici i dalje sjede, frontalno prate nastavu, a sam čas se zasniva na učeničkom posmatranju i nastavničkim komentarima. Ako želimo promjene u nastavnom procesu onda te promjene, osim u obrazovnoj tehnologiji, moraju pratiti i promjene u oblicima, metodama i tehnikama rada. Na nastavniku je da uspješno izabere metode i sredstva kojima će znanja što bolje prenijeti učenicima. Taj novi čas mora se zasnivati na učeničkom radu, njegovom odnosu prema znanju koje usvaja i produktima njegovog rada. On se može organizovati i u biološkom kutku, školskom vrtu i kroz drugi oblike vanučionične nastave (Milojević, 2010). Ta nova savremena nastava podrazumijeva podučavanje na način da učenici budu u središtu procesa, rade u timovima koji međusobno sarađuju, razmjenjuju i samostalno dolaze do informacija, te da znanje koje stječu bude zasnovano na kritičkom mišljenju.

Kompjuterskim simulacijama mi možemo prikazati fiziološke procese kod živih bića koje je učenicima teško približiti na drugi način. Ali ako trebaju da upoznaju konkretne vrste ili njihove dijelove najbolje je da upoznaju na svježem ili konzervisanom materijalu jer nijedan crtež, slika ili video snimak ne mogu biti uvjerljivi kao prirodni materijal (Mihajlović i Milanović, 2006, str. 45). Poželjno je da učenici uče biologiju kroz praktičan rad na primarnim izvorima znanja, a savremena nastavna sredstva koristiti kao njihov dodatak.

### Mogućnosti upotrebe ICT u nastavi biologije

Pod jakim pritiskom tehnološke revolucije dolazi do izmjena u obrazovnim sistemima kako bi se učenici adekvatno pripremili za život i rad u digitalnom dobu. Osavremenjavanjem klasične nastave, starije komunikacijske tehnologije postepeno postaju stvar prošlosti i zamjenjuje ih nova ICT, od koje treba očekivati da će u skorijoj budućnosti predstavljati svakodnevicu u nastavi.

Zbog brzog i neograničenog pristupa informacijama, kao i mogućnosti njihovog korištenja i prilagođavanja u obrazovne i istraživačke svrhe, Internet postaje važan nastavni alat koji omogućava iskustveno, istraživačko i otvoreno učenje. Tu se pojavljuje i novi zadatak za nastavnike da pravilno upute učenike koji su to internetski sadržaji korisni u nastavi biologije. Za potpunije razumijevanje bioloških struktura, procesa i pojava te samim tim primjenu usvojenoga u novim

situacijama koriste se različiti grafički prikazi, audio i video zapisi, 3-D modeli, multimedijски prikazi, elektronski interaktivni udžbenici, edukacijski programi, animacije ili simulacije (Faure, 2002; Peat i Taylor 2005). Kostović-Vranješ (2012) navodi da Internet postaje atraktivan i svrsishodno primjenljiv za upotrebu u svim etapama odgojno obrazovnog procesa zbog velikog broja obrazovnih aktivnosti koje pruža (npr. razmjena iskustava putem elektronske pošte (e-mail), povezivanje u globalne razrede (*Global Classrooms*), uključivanje u elektronsko mentorstvo (*Electronic Mentoring*), prikupljanje informacija i kreiranje baza podataka (*Database Creation*), pronalaženje odgovora na postavljena pitanja (*Question-and-Answer Services*), izdavanje elektronskih časopisa (*Electronic Publishing*), slijedno kreiranje teksta ili slike (*Sequential Creations*), kreiranje ili korištenje simulacija stvarnih događaja ili procesa (*Simulations*), uključivanje u problemske projekte (*Problem-Solving Projects*), kao i u društvene projekte (*Social Action Projects*).

Nastavnici biologije često nisu u mogućnosti određene pokuse izvoditi u učionici što zbog nedostatka opreme ili iz sigurnosnih razloga pa ih zamjenjuju računalnim ilustracijama (*Biodidac*, *Bioimage website*, *ImageBank*), crtežima i fotografijama mikroskopskih struktura (*The Microbial World*, <http://life.bio.sunysb.edu>, [www.ibiblio.org](http://www.ibiblio.org), [www.cellsalive.com](http://www.cellsalive.com)), animacijama bioloških procesa (*Virtual School of Biodiversity*, <http://telstar.ote.cmu.edu/biology>, [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk), [www.educyclopedia.be](http://www.educyclopedia.be)), prikazima unutrašnje građe organizama i procesa koji se odvijaju u njima ([www.biologyforlife.com/](http://www.biologyforlife.com/), *Fun Science Gallery*), virtualnim laboratorijima s prikazima eksperimenata ([www.udel.edu](http://www.udel.edu)) ili sekcijama organizama (<http://frog.edschool.virginia.edu>) te „online“ udžbenicima s grafičkim prikazima, fotografijama i video zapisima ([www.learner.org/](http://www.learner.org/)). Na Internetu je moguće pronaći veliki broj didaktičkih igara sa biološkim sadržajima (*Game for health education*, *Interactive games-problem-solving skills in science*, *Eco-games*) koje razvijaju kognitivne vještine, inteligenciju, vještine rješavanja problema, osjećaj kompetencije i samopouzdanja. Iako kod nastavnika još uvijek postoji otpor prema korištenju zabavnih aplikacija u nastavnom procesu, jer smatraju da one ne zadovoljavaju obrazovne i odgojne ciljeve ipak ne treba zaboraviti da igra štiti djetetov emocionalni razvoj, potiče maštu i kreativnost i predstavlja najzabavniji oblik učenja (Kostović-Vranješ, 2012).

Digitalni nastavni materijali su sadržaji koji su pohranjeni su na računalu, nekom elektroničkom mediju ili su objavljeni na Internetu a namijenjeni su korištenju u obrazovanju za učenje i podučavanje. Ti materijali se mogu koristiti u nastavi kao i za samostalno učenje. Najčešći pogodni digitalni materijali

<sup>1</sup> ICT – skraćenica za pojam informacijsko-komunikacijske tehnologije a podrazumijeva transfer i upotrebu svih vrsta informacija.

(www.carnet.hr/ictedu) koji se koriste kao nadopuna klasičnoj osnovnoškolskoj nastavi biologije su:

- Power point prezentacije – koje služe kao podrška predavaču i omogućavaju korištenje slikovnih prikaza, animacija i zvukova;
- interaktivni multimedijски plakati – koji su izvrstan medij za interaktivno učenje a najpoznatiji alat za njihovu izradu je Glogster);
- digitalni stripovi – vrlo popularni među učenicima a alati za izradu stripova su: Toondoo, Makebelief Comics, Bitstrips i Pixton;
- interaktivni nastavni materijali – sadržavaju interaktivne multimedijских nastavne sadržaje te uz tekst i slike koriste audio i video prikaze, animacije, grafičke elemente, simulacije, praktične primjere kao i zadatke za samoprocjenu znanja (lms.carnet.hr i eduvizija.hr);
- HotPotatoes online provjere – interaktivni kvizovi u obliku web-stranica za čiju izradu koristimo Hot Potatoes (skupinu od 6 programa - JCloze, JQuiz, JCross, JMix, JMatch i The Masher).

Nastava biologije uz upotrebu ICT ima svoje negativne i pozitivne učinke. Pozitivni učinci upotrebe ICT u nastavi ogledaju se kod nastavnika u vidu:

- veće informisanosti;
- mogućnosti da uvijek imaju povratnu informaciju o usvojenom znanju učenika;
- mogućnosti stvaranja uslova za trajno pamćenje učenika;
- da usmjerava učenike ka samostalnom istraživanju;
- da nastavu prilagođava individualnim mogućnostima učenika;
- da koristi savremene metode za kreiranje zanimljivije i sadržajnije nastave;
- omogućava mu dvosmjernu komunikaciju sa učenicima.

Pozitivni učinci upotrebe ICT u nastavi ogledaju se kod učenika u vidu:

- veće informisanosti;
- mogućnosti da uvijek ima uvid u svoja postignuća;
- da stječu trajna znanja koja mogu lako i praktično primijeniti;
- da razvijaju sposobnost samostalnog rada;
- da uče prema svojim sposobnostima;
- da povećava motiviranost i aktivnost učenika u nastavi;
- efikasnog razmjenjivanja znanja sa nastavnikom i ostalim učenicima.

Negativni učinci upotrebe ICT u nastavi su:

- nemogućnost izvođenja kvalitetne nastave zbog nedovoljne opremljenosti školaodgovarajućom opremom;
- nepostojanje obrazovnih softvera usaglašenih sa Nastavnim planovima i programima;
- korištenjem ICT kao jedine i dominantne metode podržavamo učenje biologije samo u virtualnom svijetu i uslovljavamo nedostatak praktičnog rada na prirodnom materijalu;
- snošenje veće odgovornosti za psiho-fizički razvoj djece samom upotrebom ICT nasvakom času pa zato moramo promišljeno dozirati njenu upotrebu (sigurnost djece prilikom rada na Internetu, kao i djece sa epilepsijom, oštećenjem vida, kičme...).

### Metode rada u nastavi biologije

Pored uvođenjem ICT u nastavu potrebno je osavremenjavati nastavu uvođenjem metoda i aktivnosti kojima se kod učenika potiče kritičko mišljenje, samostalnost i saradnja s drugim učenicima. Nastavne metode su postupci koje nastavnik primjenjuje kako bi strukturirao tok časa i postigao ciljeve kojima teži. Zato je na nastavniku da kontinuirano analizira prikladne i neprikladne metode kako bi poboljšao kvalitet nastave i motiviranost učenika.

Proučavajući povezivanje nastavnih metoda sa prosječnim postotkom njihova uticaja na zapa-mćivanje William Glasser izrađuje svoju poznatu piramidu. Idući od vrha prema dnu njegove piramide zaključujemo da usmenim izlaganjem nastavnika učenici će zapamtiti oko 20%, demonstracijom oko 50%, a kroz praktični rad i primjenu naučenog čak 80%.

Ne postoji jedna metoda kojom nastavnik može ostvariti sve ciljeve, jer svaki učenik uči na individualan način. Prilikom kombinacija nastavnih metoda nastavnik mora voditi računa da prilikom odabira metoda teži više onim na dnu piramide kao i onim kojima osigurava veću interakciju između učenika (www.carnet.hr/ictedu).

Bašić (2001) navodi podjelu metoda u nastavi biologije na tri velike grupe: verbalno-tekstualne, demonstrativno-ilustrativne i metode rukovođenja samostalnim radom učenika (str. 106). Osim njih neophodno je uvoditi RWCT<sup>2</sup> nastavne tehnike koje poboljšavaju proces učenja i čija primjena potiče kritično mišljenje. Najčešće RWCT tehnike koje imaju primjenu u nastavi biologije su: oluja ideja, mapa uma, grozd, Vennov dijagram, kockarenje, T-tabela, konceptualna tabela, KWL-tabela, INSERT metoda, činkvina, šest šešira, lopoč tehnika, slagalica, vruća olovka, analiza semantičkih obilježja, dvostruko vođeni dnevnik, mreža diskusije, kao i neke motivacijske tehnike: pitalice, igre, asocijacije, rebusi, ukrštenice, osmosmjerke, domino i puzzle kartice (Ništ, 2016). Cilj primjene novih metoda je uspostaviti razred u kojem će učenici postati odgovorni za svoje učenje, raditi i učiti u saradnji sa

<sup>2</sup> RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) - čitanjem i pisanjem do kritičnog mišljenja

drugima i na taj način se pripremati za cjeloživotno učenje.

### Primarni izvori znanja u nastavi biologije

Biologija kao predmet zahtijeva mnogo raznovrsnih sredstava koja moraju posjedovati naučnu, didaktičku, psihološku, estetsku, tehničku, higijensku i ekonomsku zasnovanost. Iskusni nastavnik biologije može lako zaključiti da oko 50% nastavnih sredstava može sam izraditi tokom godine sa malo truda ili nabaviti uz malo sredstava. Dužnost svakog nastavnika je da posveti dovoljno pažnje nastavnim sredstvima kako bi ih što duže mogao koristiti u nastavi.

Primarni izvori znanja u nastavi biologije su prirodni materijal i biološke zbirke. Priroda kao izvor, a biološka zbirka kao rezervoar bioloških nastavnih sredstava nezamjenjiv su materijalni preduslov za uspješnu nastavu biologije. Od zbirki se danas zahtijeva da ispunjava dva uslova da sadrži objekte za posmatranje (demonstracione) kao i objekte za rad (radne zbirke). U našim školama još uvijek su zastupljene demonstracione zbirke najčešće sa samo jednim primjerkom čija je cijena visoka a mogućnost da se da se učenik njim koristi u samostalnom radu je vrlo često ograničena. U posljednje vrijeme dolazi do izmjene sadržaja zbirki u korist objekata koji služe za rad jer radne zbirke imaju raznovrsniji sadržaj i stručno-didaktičku primjenu (Baer, 1970).

Biljke kao žive objekte lakše je uzgajati u školi i imati njihove suhe preparate. Radnu zbirku biljaka čine: cijele biljke (školski herbar, učenički herbar (30-50 vrsta), herbari jestivog, začinskog, otrovnog i ljekovitog bilja i herbar ekosistema) ili njihovi dijelovi sjemena, listovi, plodovi, podzemna stabla, korjeni, cvatovi, šišarke, drvo i kora, spore, presjeci stabla, mikropreparati. Životinje je teško morfološki studirati zbog njihove pokretljivosti pa se u praksi često koriste mokri i suhi preparati životinja. Radna zbirka životinja sadrži mokre i suhe preparate: glista, mekušaca, bodljokožaca, riba, vodozemaca, sisara, kao i dermoplastične preparate ptica i sisara. U toj zbirci mogu da se nađu cijeli kosturi, lobanje, pojedinačne kosti i zubi, rogovi, koža životinja, perje ptica, ptičja gnijezda, rožnate tvorevine ptica (kljun, noge), suhi i mokri preparati insekata.

Smještaj i održavanje bioloških zbirki zahtijeva znatna sredstva i odgovarajuće prostorije. Ekspozite iz ovih zbirki preporučljivo je držati u učionici u ormarićima na vidnom mjestu jer dobar opis objekta, opis života, slike i skice pojava bude pažnju i interes učenika (Bašić, 2001, str. 181). Sadržaje biološke zbirke možemo pohraniti i u digitaliziranom obliku u slučaju nekih oštećenja.

Biološki kutić i školski vrt predstavljaju važan segment nastave biologije kao i izvore prirodnog biološkog materijala. U biološkom kutku učenici imaju priliku da upoznaju uzgoj i njegu mnogih sobnih biljaka i drugih biljaka prikladnih za biološke pokuse (npr. sobna staklena bašta, sandučići za biljke, hidrokulture, bašta za mahovine), kao i način života velikog broja životinja različitih vrsta (npr. akvarij, terarij, insektarij, kafezi). On se može koristiti i kao izložbeni prostor živih i mrtvih objekata, crteža, fotografija i radova samih učenika ali i za izvođenje i posmatranje pokusa koji traju duži vremenski period. Najpogodnije i najfunkcionalnije je da on bude smješten u samom biološkom kabinetu jer se

tako njegovi sadržaji mogu direktno koristiti u nastavi (Baer, 1970).

Munjiza (2003) navodi da uredan školski vrt mnogo podiže ugled škole (str. 47). Međutim on ne treba da bude samo kao ukras i mjesto za odmor i rekreaciju već mora da ima i didaktičku namjenu. Da bi odgovorio potrebama nastave biologije on treba da ima: uređenu ogradu, komposište, alat i pribor za rad u vrtu, nastavno-oglednu parcelu, botaničku baštu, rasadnik drveća, grmlja i ukrasnog bilja, prostor za odmor i rekreaciju, pčelinjak, peradarnik i meteorološku stanicu. Samoaktivnim učestvovanjem u oblikovanju školskog vrta učenici stječu pozitivno ponašanje prema prirodi i njenim vrijednostima a ujedno se kod njih formiraju etički stavovi o zaštiti i unapređenju prirodne i čovjekove radne sredine (Bašić, 2001, str. 202).

Želimo li zadovoljiti elemente savremene nastave orijentisane prema učeniku, pored uvođenja novih medija kao dodatnog nastavnog sredstva, savremenih didaktičkih metoda za kvalitetniju nastavu i povećan interes i motivaciju učenika, moramo omogućiti učenicima i više vanučioničnog rada i aktivno učestvovanje u praktičnom radu na prirodnom materijalu kroz samu izradu radnih bioloških zbirki. Skok (2002) navodi podjelu vanučionične nastave na: nastavne posjete, nastavu u prirodi, školske izlete, školske ekskurzije, ljetovanja, zimovanja i logorovanja kao i terensku nastavu (str. 20). Odgojno-obrazovni značaj vanučionične nastave ogleda se u: trajnijem znanju stečenom na konkretnim primjerima, u razvijanju vještina i sposobnosti: posmatranja, mišljenja, volje, pažnje, samostalnog zaključivanja, buđenja interesa za proučavanje prirode, discipliniranost, odgovoran i pravilan odnos i ponašanje prema prirodi i njenim vrijednostima, razvijanju estetske strane ličnosti kroz uočavanje ljepote i raznovrsnosti oblika, i skladnosti boja, zvukova i mirisa kao i formiranje radnih, tehničkih i fizičkih vještina i sposobnosti (Bašić, 2001, str. 155).

### ZAKLJUČAK

Iako su biološke zbirke bile dio klasične nastave one bi trebale ostati i sastavni dio savremene nastave biologije zbog svojih kvaliteta i pedagoške vrijednosti koje su istaknute u metodičkoj literaturi od strane mnogih autora: Bašić (2001); Mihajlović i Milanović (2006); Munjiza (2003); Skok (2002), a ogledaju se u slijedećem:

- Digitalne biološke zbirke ne bi trebale izbaciti iz upotrebe radne biološke zbirke jer prema Glasserovoj shemi učenici 50% zapamte posmatranjem (demonstracijom), a 80% kroz praktičan rad i primjenu naučenog.
- Učenici stječu trajna znanja učeći na primarnim izvorima znanja jer nijedna slika, crtež ili video snimak ne mogu biti tako vjerodostojni kao prirodni materijal.
- Pedagoška vrijednost živih objekata ogleda se u direktnom kontaktu učenika s prirodom, a sama izrada zbirki omogućava svestranije upoznavanje tih organizama kao i tehnika rada.
- Sakupljanjem i daljom preradom prirodnih objekata i izradom bioloških zbirki mogu se uštedjeti finansijska sredstva škole koja se kasnije mogu upotrijebiti za kupovinu očiglednih sredstava



koje je nemoguće nabaviti u prirodi ili čija izrada nije moguća ili nema svrhe.

- Sadržaji biološke zbirke potrebni su nastavniku biologije ne samo u redovnoj nastavi nego i za izložbe i rad u sekcijama.
- U posljednje vrijeme tradicionalna medicina ima sve više pristalica, pa je korisno tokom časova biologije upoznavati učenike sa ljekovitim, začinskim i jestivim biljkama kao i pružiti im naučne informacije o mogućnostima korištenja ovih biljaka u liječenju čovjeka a ujedno i kod njih razvijati stavove o pravilnoj ishrani i zdravim životnim navikama.
- Učenici se kroz praktičan samoinicijalni rad u školskom vrtu upoznaju sa biljnim vrstama i stječu osnove hortikulture a samim tim i mogućnosti primjene naučenog u budućem životu.
- Uzgoj biljaka i životinja u školi od strane samih učenika predstavlja važan odgojni momenat koji povećava interes učenika za prirodu i probuđuje im želju da i kod kuće sami uzgajaju biljke i životinje.

Na osnovu prethodno navedenog možemo zaključiti da biološke zbirke imaju nezamjenljivo mjesto i ulogu u nastavi biologije. Njihovo korištenje i izrada imaju funkciju efikasnije realizacije nastavnog programa biologije i aktivnije pozicije učenika u nastavnom procesu.

„Učenici trebaju o prirodi učiti u prirodi!“

## LITERATURA

Baer, H. W. (1970). *Tehnika rada u nastavi biologije* (S. Marojević, prev.). Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Bašić, M. (2001). *Metodika nastave biologije*. Dom štampe: Zenica.

Faure, D. (2002). Education on the Internet, My Favourite Uses of Websites in Biology and Science Teaching. Preuzeto s [www.spartacus.schoolnet.co.uk/internet41a.htm](http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/internet41a.htm)

ICT Edu - modul 3 – Digitalni nastavni materijali. (n.d). Preuzeto [http://www.carnet.hr/upload/javniweb/images/static3/91305/File/DNM\\_prirucnik.pdf](http://www.carnet.hr/upload/javniweb/images/static3/91305/File/DNM_prirucnik.pdf)

Kostović-Vranješ, V. (2012). Suвременa nastava prirodoslovlja. Preuzeto s <https://www.ffst.unist.hr/images/50013806/kostovic.pds.pdf>

Mihajlović, S. i Miljanović, T. (2006). Botaničke zbirke i njihovo korištenje u nastavi biologije u osnovnoj školi. *Pedagoška stvarnost*, 52(1-2), 45-62

Milojević, Z. (2010). Inovativnost i kreativnost u nastavi. Preuzeto s <http://www.skolskidnevnik.net/2010/05/inovativnost-i-kreativnost-u-nastavi/>

Munjiza, E. (2003). *Pedagoška funkcija školskih vrtova* (povijesno iskustvo, suvremeno stanje i tendencija). Vrpolje: Hrvatski pedagoško-književni zbor: ogranak Slavonski Brod.

Niš, M. (2016). Motivacija (na početku nastavnog sata). Preuzeto s [www.inovativnaskola.eu/.../5.Motivacija\(na-pocetku\)-bioloji.ppt](http://www.inovativnaskola.eu/.../5.Motivacija(na-pocetku)-bioloji.ppt)

Peat, M., & Taylor, C. (2004). Virtual biology: how well can it replace authentic activities?. *Sinergy*, 20, 25-28.

Skok, P. (2002). *Izvanučionička nastava – didaktički priručnik*. Pedagoški servis Lučko: Zagreb.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Emina Ademović

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Nastavnički fakultet  
Univerzitetski kampus bb, Mostar 88104, BiH  
e-mail: emina.ademovic@unmo.ba

### Denisa Žujo Zekić

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Nastavnički fakultet  
Univerzitetski kampus bb, Mostar 88104, BiH  
e-mail: denisa@unmo.ba

### Maja Martinović

Osnovna škola Ilije Jakovljevića Mostar  
Dr. Ante Starčevića bb, Mostar 88000, BiH  
e-mail: mmartinovic75@gmail.com



## Učestalost deformiteta stopala kod učenika osnovnoškolskog uzrasta na području grada Mostara

Muamera Džafić, Ekrem Čolakhodžić

**SAŽETAK:** Deformiteti stopala kod djece, kao i deformiteti čitavog lokomotornog aparata postaju globalni problem današnjice, usljed sedentarnog načina života, loše prehrane i smanjenja tjelesne aktivnosti. Važnost prevencije pojave deformiteta stopala kao i deformiteta drugih djelova lokomotornog aparat kod djece je neprocjenjiva. U čitavom procesu odgoja i obrazovanja uloga učitelja, nastavnika je najodgovornija u smislu pravilnog upravljanja tim procesom ali i motiviranjem djece za svakodnevnim vježbanje, usmjeravanjem nadarenih učenika u odgovarajuće sportske discipline, stvaranje zdravstveno-higijenskih navika, ali i istovremeno otkrivanje i prevenciju raznih deformiteta lokomotornog aparata koji prate učenike u formativnim godinama. Cilj istraživanja je bio da se na osnovu utvrđenog stanja utvrdi kolika je učestalost deformiteta stopala kod djece osnovnoškolskog uzrasta na području Grada Mostara. Istraživanje je realizovano u školskoj 2015/16. godini na uzorku od 2540 učenika oba spola. Kao metoda utvrđivanja deformiteta stopala korištena je metoda plantografije i kliničkog pregleda stopala. Rezultati istraživanja dobijeni metodom plantografije pokazuju da 39,65% djece obuhvaćenih ovim istraživanjem ima neku vrstu deformiteta stopala. Spušteno stopalo (pedes plani) ima 432 ili 17% djece, njih 413 ili 16,25% ima izvrnuto stopalo (pedes valgi), 59 učenika ili 2,32% učenika obuhvaćenim ovim istraživanjem ima izvrnuto spuštено stopalo (pedes planovalgi), dok njih 40 ili 1,57 % ima spušten poprečni svod stopala (pedes transversplani). Dobiveni rezultati ukazuju na neophodnost angažovanja svih relevantnih faktora u sistemu odgoja i obrazovanja u borbi i prevenciji protiv pojave deformiteta kod djece osnovnoškolskog uzrasta.

**Ključne riječi:** *učenik, nastava, deformitet stopala, vježbe za ispravljanje deformiteta*

## The Frequency of Feet Deformities in Primary School Population in the City of Mostar Area

**ABSTRACT:** Foot deformities in children as well as deformities of the entire locomotor system are becoming a global problem today as a result of sedentary lifestyle, poor diet and decreased physical activity. The importance of prevention of foot deformity as well as deformity of other parts of the locomotor system in children is priceless. In the whole process of education the role of the teacher is the most responsible one in terms of proper management of the process, but also in terms of motivating children for daily exercise, directing gifted students in suitable sports events, creating health and hygiene habits, but at the same time detection and prevention of various deformities of the locomotor system which happen to pupils in their formative years. The goal of the study was to establish, based on determined status, the frequency of foot deformity in children of primary school age in the City of Mostar. This research was done during the 2015/16 school year on a sample of 2,540 pupils of both sexes. The plantography method was used as a method of determining foot deformities, as well as clinical examination of the foot. The research results obtained by the plantography method show that 39.65% of children included in this study have some kind of foot deformity. 432 or 17% of the children have flat feet (pedes plani), 413 or 16.25% have twisted feet bent outward (pedes valgi), 59 pupils or 2.32% of the pupils included in this research have twisted flat feet (pedes planovalgi), while 40 of them or 1.57% have lowered transverse arches (pedes transversoplani). The results indicate the necessity of engaging all relevant factors in the system of education in the prevention of occurrence of deformities in children of primary school age.

**Keywords:** *student, teaching process, feet deformities, deformities correction exercises*

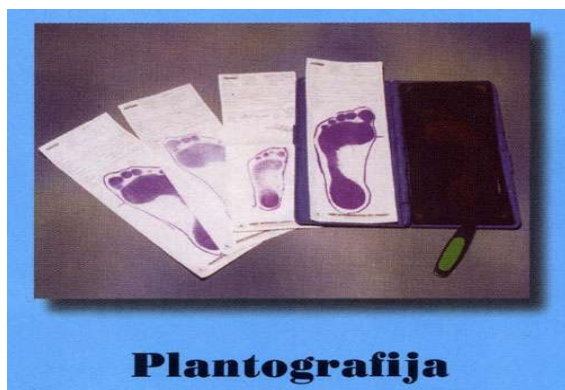
### UVOD

Pravilan rast i razvoj svake osobe je od ključne važnosti. Tjelesni i zdravstveni odgoj, kao i druge nastavne i vannastavne aktivnosti, uključujući i mnogobrojne sportske aktivnosti, putem specifičnih kinezioloških operatora značajno utječu na pozitivne i kvalitetne transformacione procese antropološkog statusa kod učenika u svim njegovim dimenzijama koje

čine strukturu ličnosti. Začarani krug nastanka deformiteta stopala započinje promjenom oblika i položaja stopala, na koja deluju biomehantičke sile koje, tokom opterećenja, najčešće hodom, vremenom mijenjaju oblik stopala funkcionalno, estetski i strukturalno. Tjelesni i zdravstveni odgoj, kao i druge nastavne i vannastavne aktivnosti, uključujući i mnogobrojne sportske aktivnosti, putem specifičnih

kinezioloških operatora značajno utječu na pozitivne i kvalitetne transformacione procese antropološkog statusa kod učenika u svim njegovim dimenzijama koje čine strukturu ličnosti (Hadžikadunić i Balta, 2003; Skender i Kendić, 2002). Svojim znanjem i iskustvom nastavnik tjelesnog i zdravstvenog odgoja treba da prati držanje tijela djece, i da na vrijeme otkrije deformitete kičmenog stuba (skolioze, kifoze, lordoze), krivi vrat, kokošje grudi, krilate lopatice deformacije karlice i kuka, deformacije na donjem ekstremitetima O-noge, X-noge, te deformacije stopala.

Kongenitalni deformiteti stopala predstavljaju strukturalne anomalije nastale intrauterino, u toku procesa organogeneze. Tačan uzrok nije poznat, a brojne teorije pokušavaju da objasne njihov nastanak. Kao uzrok nastanka kongenitalnih deformiteta stopala, najčešće se pominje neadekvatan položaj fetusa u uterusu (materici). Rana dijagnostika kongenitalnih deformiteta stopala je veoma značajna kako bi se korekcija deformiteta što pre započela. Nakon uočenih nepravilnosti, dijete se upućuje na korektivnu gimnastiku (Bala, 1972; Hadžikadunić i Balta, 2004). To su terapijske vježbe koje imaju za cilj ponovno uspostavljanje narušene ravnoteže između koštanozglobnog sistema i mišića. Ukoliko to nije moguće u potpunosti, treba spriječiti daljnju progresiju deformiteta. Prema izvještaju Njemačke zdravstvene organizacije samo 20 % populacije danas u Njemačkoj ima fiziološki zdrava stopala. 80 % stanovništva ima problema sa stopalom, a koji prouzrokuju druge reaktivne patološke i degenerativne procese. Ako znamo da osim srca, niti jedan drugi organ ili dio našeg tijela ne radi toliko kao naša stopala moramo se zapitati dali poklanjamo dovoljno pažnje i vremena, prevenciji njezi i čistoći naših stopala. Postoje različite više ili manje priznate metode za utvrđivanje statusa stopala (Beljin, 1976; Koturović i Jeričević, 1984). To se vrši na dva načina: kliničkim pregledom i tehničkim pomagalima. Kliničkim pregledom vrši se analiza izgleda stopala u cjelini i parcijalno, prema ustaljenim postupcima i kriterijima: utvrđivanje konstitucije stopala, pregled sa stražnje, unutarnje, vanjske, gornje, prednje i poptplatne strane. Stopalo se promatra u mjestu i kretanju. Posebna pažnja pridaje se obliku i pravcu Ahilove tetive. Kao tehnička pomagala kod ustanovljenja statusa stopala mogu se upotrijebiti posebni aparati kao: podometri a direktno ili indirektno promatranje tabanske površine, fotostanični registrator otiska, plantograf (sl. 1) na bazi običnog otiska stopala i dr.



**Slika 1.** Metoda plantografije

Danas u velikim kliničkim centrima postoje specijalizirane klinike za utvrđivanje statusa stopala kao i za izradu specijalnih ortopedskih uložaka. Dijagnostika se provodi po visokim naučnim standardima i stalnim nadzorom stručnjaka (Skender, 2000; Stefanović, 1985). Temeljem uzetog otiska izrađuje se individualni ortopedski uložak od prirodnih materijala, modernog dizajna i efikasnog korektivnog učinka, prilagođen konfekcijskoj obući. U školskoj praksi za uzimanje otiska stopala najčešće se služi metodom plantografije.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### Cilj i karakter istraživanja

Cilj istraživanja je da se na osnovu utvrđenog stanja utvrdi kakvo je stanje i koliko se javlja učestalost deformiteta stopala kod djece osnovnoškolskog uzrasta na području Grada Mostara. Cilj rada je objasniti i prikazati deformitete stopala, kao jedan od sve češćih deformiteta lokomotornog aparata kod djece koji je posljedica određenih unutrašnjih i vanjskih faktora.

### Glavna hipoteze istraživanja

S obzirom na prethodno utvrđeni cilj i zadatke istraživanja pošlo se od sljedeće opšte hipoteze:

H- Predpostavlja se da dolazi do učestalih deformiteta stopala kod djece osnovnoškolskog uzrasta na području Grada Mostara.

### Instrument

Stopalo je završni dio noge, pruža se od skočnog zgloba do vrha prstiju. Sastavljeno je od kostiju, mišića i ligamenata. Stopalo je preko skočnog zgloba spojeno potkoljenicom sa kojom pri uspravnom stavu gradi ugao od 90 stepeni otvoren prema naprijed (Bošković, 1977). Postoje različite više ili manje priznate metode za utvrđivanje statusa stopala (Mulić, 2002). To se vrši na dva načina:

- kliničkim pregledom i
- tehničkim pomagalima

U ovom istraživačkom radu koristili smo metodu kliničkog ili trijažnog pregleda stopala. Za istraživanje ovog rada: „Učestalost deformiteta stopala kod djece osnovnoškolskog uzrasta na području Grada Mostara“, rezultatim trijažnog pregleda stopala koje su uradili predstavnici Ortopedice d.o.o. Sarajevo.

### Ispitanici

Istraživanje smo vršili na namjernom uzorku škola u Mostaru: O.Š. „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo“ u Mostaru, Četvrta osnovna škola u Mostaru, Šesta osnovna škola u Mostaru, Treća osnovna škola, O.Š. „Zalík“ i O.Š. „Bijelo Polje“. Odabran je uzorak od 2542 učenika.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Da bismo provjerili postavljenu hipotezu, analizirali smo dobivene rezultate ispitivanja provedenih školske 2015/16.godine od strane „Ortopedice“ d.o.o. Sarajevo u O.Š. „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo“ Mostar, IV osnovna škola, O.Š. „Bijelo Polje“, O.Š. „Zalík“ i Treća osnovna škola Mostar (Tabela br. 1).

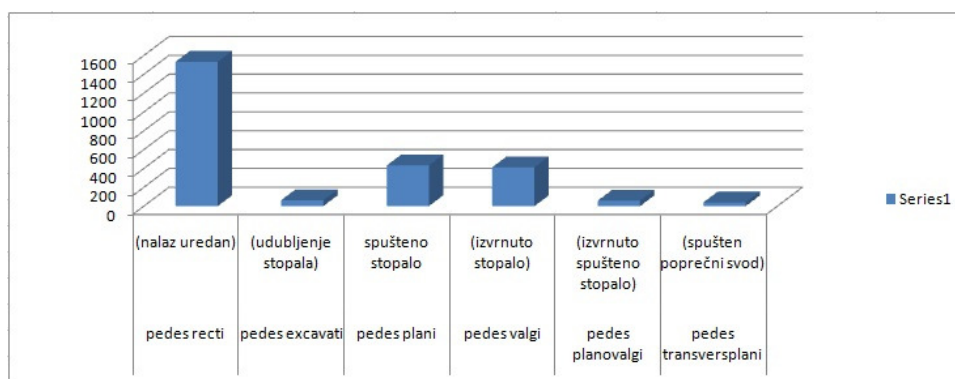
Rezultati ispitivanja provedenih školske 2015/16.godine pokazuju da od 2540 učenika obuhvaćenim ovim ispitivanjem, njih 432 ili 17 % ima spušteno stopalo – pedes plani, dok njih 413 ili 16,25 %

ima izvrnuto stopalo – pedes valgii. Analizirajući rezultate ispitivanja dolazimo do zaključka da 59 ili 2,32 % učenika obuhvaćenim ovim spitivanjem ima izvrnuto

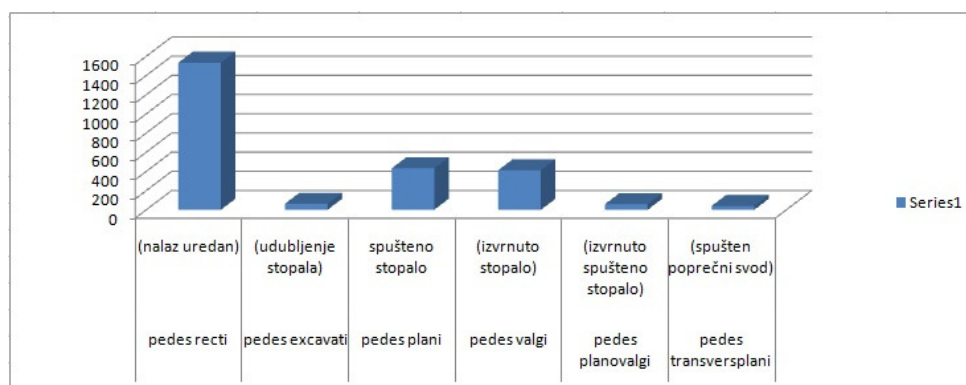
spušteno stopalo – pedes planovalgii, dok njih 40 ili 1,57 % ima spušten poprečni svod stopala – pedes transversplani (Tabela br. 1. i Grafikon br. 1).

**Tabela 1.** Rezultati ispitivanja deformacije stopala školske 2015/16.godine

Dijagnoza stopala	Broj ispitanika	%
Pedes recti (nalaz uredan)	1533	60,35
Pedes excavati (udubljenje stopala)	63	2,48
Pedes plani (spušteno stopalo)	432	17,00
Pedes valgii (izvrnuto stopalo)	413	16,25
Pedes planovalgii (izvrnuto spuštено stopalo)	59	2,32
Pedes transversplani (spušten poprečni svod)	40	1,57



**Grafikon 1.** Grafički prikaz zastupljenosti deformacije stopala školske 2015/16.



**Grafikon 2.** Grafički prikaz udubljenja stopala školske 2015/16.



**Grafikon 3.** Grafički prikaz rezultata ispitivanja o urednom nalazu stopala školske 2015/16.

### Rezultati ispitivanja koliko se kod djece osnovnoškolskog uzrasta javlja deformacija udubljenog stopala – excavati

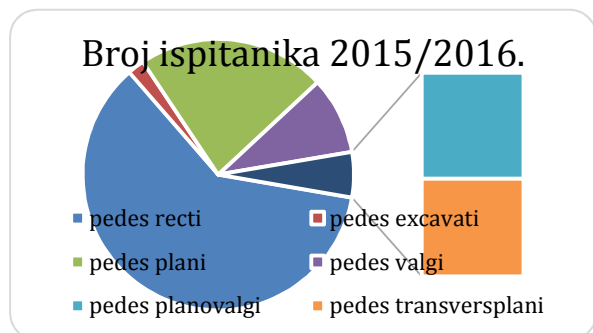
Da bismo provjerili postavljenu hipotezu, analizirali smo dobivene rezultate navedenih ispitivanja.

Rezultati ispitivanja provedenih školske 2015/16.godine pokazuju da od 2540 učenika obuhvaćenim ovim ispitivanjem, njih 63 ili 2,48 % ima udubljenje stopala ili pedes excavati (Grafikon br. 2).

### Rezultati ispitivanja koliko je kod djece osnovnoškolskog uzrasta nalaz stopala uredan

Na osnovu rezultata istraživanja iz školske 2015/16. godine možemo utvrditi da 1533 ili 60,35 % učenika koji su obuhvaćeni istraživanjem ima uredan nalaz stopala, dok 1007 ili 39,65% učenika koji su obuhvaćeni istraživanjem nema uredan nalaz stopala.

Nakon dobivenih i analiziranih rezultata ispitivanja školske 2015/16. godine stopala kod učenika osnovnoškolskog uzrasta na području Grada Mostara, možemo potvrditi našu postavljenu petu hipotezu da većina učenika osnovnoškolskog uzrasta na području Grada Mostara ima uredan nalaz stopala.



**Grafikon 4.** Grafički prikaz rezultata ispitivanja o o deformitetima stopala školske 2015/16.

Nakon analiziranja provedenih ispitivanja školske 2015/16.godine, možemo zaključiti da oko 60 % ispitivanih učenika ima uredan nalaz stopala, dok njih oko 40% ima različite vrste deformiteta stopala, što se vidi tabela i dijagrama koje smo naveli (Grafikon br. 4).

### ZAKLJUČAK

U zavisnosti od stepena uočenog deformiteta i uzrasta djeteta u kojem se započinje sa korekcijom, primjenjuju se razne metode, fizikalne procedure, zagrijavanje parafinom, vježbe, gipsana i plastična longeta, ortoza, ortopedske cipele sa posebno oblikovanim đonom na prednjem dijelu cipele. Bez obzira na vrstu korekcije deformiteta koji se pojavio, svo vrijeme su kod djece neophodne vježbe za istezanje skraćene i jačanje oslabljene muskulature stopala (i čitavog tijela), kako bi se spriječilo širenje deformiteta ili smanjenje već nastalih. Samo stručno sprovedeni tretmani od strane fizioterapeuta i dobro obučeni roditelja i nastavnika, do kraja sprovedeni, mogu da imaju za rezultat trajno korigovanje deformiteta (Nišović, 1979; Pećina, Pećina i Obrovac, 1998).

Iz tog razloga ovaj rad pomoći će svim roditeljima, nastavnicima i pedagozima koji rade sa djecom da spriječe nastajanje deformiteta stopala i da prepoznaju već urođene ili stečene deformacije stopala. Rad ima teorijsku vrijednost, kao i značenje za tjelesnu i zdravstvenu kulturu, nastavnike razredne nastave i profesore tjelesnog i zdravstvenog odgoja, koji rade sa djecom zato što su na jednom mjestu prikazani svi deformiteti stopala, simptomi, znaci i uzroci nastajanja.

Praktična vrijednost rada ogleda se u tome da je po prvi put utvrđeno stanje i učestalost deformiteta stopala u Gradu Mostaru, i da svi učesnici u procesu odgoja i obrazovanja trebaju povesti računa o prevenciji ove sve učestalije pojave. Sedentarni način života današnje djece kao i lose prehrambene navike uzrokuju ovakve rezultate.

### LITERATURA

- Bala, G. (1972). Primena korektivnih vežbi za ravna stopala u osnovnoj školi. *Pedagoška stvarnost*, 18(5), 283 – 278.
- Bošković, M. (1977). *Anatomija čovjeka*. Beograd-Zagreb: Sportska knjiga.
- Beljin, M. (1976). Fizički deformiteti i profesionalna orijentacija. *Pedagoška stvarnost*, 22(7), 542 – 547.
- Hadžikadunić, M. i Balta, S. (2003). Pravilno držanje tijela kod djece od prvog do četvrtog razreda osnovne škole. *Didaktički putokazi*, 9, 27 – 39.
- Hadžikadunić, M. i Balta, S. (2004). Uticaj nastave tjelesnog i dravstvenog odgoja na pravilno držanje tijela kod djece od I do IV razreda osnovne škole. *Naša škola*, 50(27), 49-66.
- Koturović, Lj., & Jeričević, D. (1984). *Kineziterapija*. Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.
- Mulić, S. (2002). Uočavanje deformiteta stopala metodom plantografije. *Naša škola*, 48(22), 103 – 116.
- Nišović, M. (1979). *Gimnastika + igre za djecu*. Beograd: Sportska knjiga.
- Pećina, M., Pećina, H., & Obrovac, K. (1998). *Vježbe za stopala*. Zagreb: Poliklinika za ortopediju.
- Skender, N. (2000). *Relacije tjelesnih deformiteta i motoričkih sposobnosti učenika uzrasta 15 i 16 godina. Magistarski rad*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.
- Skender, N. i Kendić, S. (2002). *Tjelesni i zdravstveni odgoj u funkciji korekcije deformiteta lokomotornog sistema*. Bihać: Pedagoški zavod.
- Stefanović, V. (1985). Merenja i istraživanja kao predmet saradnje nastavnika fizičke kulture i pedagoške službe škole. *Nastava i vaspitanje*, 34(1), 70 – 79.

### INFORMACIJE O AUTORIMA

#### Muamera Džafić

JU OŠ „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo” Mostar  
e-mail: mmmustafa\_3@yahoo.com

#### Ekrem Čolakhodžić

Nastavnički fakultet u Mostaru  
e-mail: ekrem.colakhodzic@yahoo.com

## Trend razvoja fleksibilnosti kod djece osnovnoškolskog uzrasta od 11-14 godina

Jasmina Kavazović, Amar Marić, Suad Šahović

**SAŽETAK:** Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje trenda razvoja fleksibilnosti kod djece osnovnoškolskog uzrasta od 11-14 godina i razlike u razvoju fleksibilnosti po spolu. Uzorak ispitanika su učenici šestog, sedmog, osmog i devetog razreda Osnovne škole „Zalik“ u Mostaru u školskoj 2016/2017. godini. Istraživanjem je obuhvaćeno 118 djece, od čega 66 djevojčica i 52 dječaka, prosječne starosti  $12,41 \pm 1,06$  godina. Za procjenu fleksibilnosti korištena su tri testa: isekret s palicom - MFLISK, duboki pretklon na klupici - MFLPRK, pretklon raskoračno - MFLPRR. Očekuje se pad vrijednosti testova koji služe za procjenu fleksibilnosti sa porastom godina, tj. očekuje se statistički značajna razlika u razvoju fleksibilnosti između dječaka i djevojčica. Svi dobijeni podaci su obrađeni primjerenim statističko-matematičkim procedurama u softveru SPSS 20. Za utvrđivanje razlika između uzrasnih i spolnih grupa kao i utvrđivanje trenda razvoja fleksibilnosti korištena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Možemo zaključiti da, ukoliko uzmemo djevojčice u razmatranje, ne postoje statistički značajne razlike niti u jednom od tri korištena testa koji služe za procjenu motoričke sposobnosti fleksibilnosti, kada je u pitanju njihova starosna dob. Malo drugačiji rezultati su postignuti na muškoj populaciji. Generalno posmatrajući, do statistički značajnih razlika je došlo kod testa koji služi za procjenu fleksibilnosti gornjih ekstremiteta i ramenog pojasa (isekret palicom – MFLISK) u korist učenika nižih razreda, te varijable koja služi za procjenu fleksibilnosti muskulature stražnje strane natkoljenice i muskulature donje regije leđa (pretklon na klupici – MFLPRK) u korist učenika viših razreda. Dobiveni rezultati indiciraju potrebu povećanja kretnosti djece i samim tim i razvoj fleksibilnosti kao motoričke sposobnosti.

**Ključne riječi:** *fleksibilnost, osnovna škola, rast i razvoj*

## The Trend of Development of Flexibility in Primary School Children Aged 11 to 14

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to determine the trend of development of flexibility in primary school children aged 11-14, and the differences in development of flexibility by gender. The participants are students of the sixth, seventh, eighth and ninth grade of Elementary school "Zalik" in Mostar in the academic 2016/2017 year. The study included 118 children, 66 girls and 52 boys, with average age of  $12.41 \pm 1.06$  years. In order to estimate flexibility three tests have been used: shoulder rotation flexibility test- MFLISK, bend on the bench- MFLPRK, V-sit reach test - MFLPRR. A visible drop of values in tests that estimate the motorical ability of flexibility is expected as the age increases, as well as a statistically significant difference in the development of flexibility between boys and girls. The collected data was processed with applied statistic-mathematical procedures in the SPSS 20 software. In order to determine differences between different age and gender groups as well as a trend of flexibility, a one-way analysis of variance (ANOVA) was used. It can be concluded that there are no statistically significant differences in any of the three tests used to assess motor skills of flexibility of the girls, in terms of their age. Slightly different results were observed in the male population. A statistically significant difference was observed in a test used to assess the flexibility of the upper extremity and shoulder belt (shoulder rotation flexibility test- MFLISK) in favor of the students in lower grades, while the variables that serve to assess the flexibility of muscles, the back of the thigh and the muscles of the lower region of the back (bend on the bench – MFLPRK) were in favor of students in higher grades. The results indicate the need to increase activities of children and therefore the development of flexibility as a motor skill.

**Keywords:** *flexibility, primary school, growth and development*

### UVOD

Fleksibilnost je dio strukture motoričkog prostora koja se definiše kao sposobnost čovjeka da izvede pokret sa što većom amplitudom. Kao mjera fleksibilnosti najčešće se uzima maksimalna amplituda pokreta u određenom zglobu ili više njih (Alter, 2004). Manifestuje se u dva oblika: aktivna i pasivna. Aktivna fleksibilnost je sposobnost postizanja velike amplitude pokreta u

nekom zglobu aktivnošću mišićnih grupa koje prelaze preko tog zgloba, a pasivna fleksibilnost je sposobnost da se postigne najveća amplituda pokreta uz pomoć neke spoljašnje sile (Malacko i Rađo, 2004). Koeficijent urođenosti ove motoričke sposobnosti je  $H2=50$ . (Holcingerov koeficijent), tako da se redovnim i kontinuiranim vježbama istezanja može značajno utjecati na njeno poboljšanje i održavanje tokom života.



U literaturi nalazimo mnogo metoda za njen razvoj od kojih se najviše koriste: metoda statičkih istezanja, metoda dinamičkih istezanja i metode sa vježbama strečinga (stretching). Fleksibilnost zavisi od: elastičnosti mišića i veza, razdraženja mišića, spoljašnje temperature, životne doba i odnosa fleksibilnosti i snage. Neke od bitnih karakteristika fleksibilnosti koje su trenutno najviše zastupljene su da ona sa godinama opada, što znači da su djeca fleksibilnija od odraslih, kao i žene od muškaraca. Da fleksibilnost opada sa godinama dokazuju (Čule, Babić i Šafarić, 2016) u svom istraživanju koje su proveli na srednjoškolskom uzrastu, čiji rezultati ukazuju na konstantni pad ove sposobnosti i predviđaju pogoršavanje za više od 0,2 standardne devijacije godišnje. Jedan od dokaza da su djevojčice fleksibilnije od dječaka nalazimo u radu (Badrić, 2011) koji istražuje globalnu razliku u motoričkim sposobnostima između dječaka i djevojčica starosne dobi 11 i 12 godina, gdje kao rezultat dobiva značajnu razliku kod fleksibilnosti u korist djevojčica. Također, ovaj podatak nalazimo i u radu (Prskalo, Nedić, Sporiš, Badrić i Milanović, 2011) koji se također bave motoričkim sposobnostima u cjelini ali uzrasta 13 i 14 godina gdje ponovo djevojčice značajno dominiraju sa fleksibilnošću. Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje trenda razvoja fleksibilnosti kod djece osnovnoškolskog uzrasta od 11 do 14 godina i razlike u razvoju fleksibilnosti po spolu. Hipoteza ovog rada jeste da se očekuje pad vrijednosti testova koji služe za procjenu fleksibilnosti sa porastom godina, te bolji rezultati testova za djevojčice u odnosu na dječake.

## METOD RADA

### Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika za ovo istraživanje činili su učenici šestog (VI), sedmog (VII), osmog (VIII) i devetog (IX) razreda Osnovne Škole „Zalik“ u Mostaru, u školskoj 2016/2017 godini. Istraživanjem je obuhvaćeno 118 djece podjeljenih u dva subuzorka koje čine 66 djevojčica i 52 dječaka, prosječne starosti 12,41 sa standardnom devijacijom  $SD = \pm 1,06$  godina. Uzorak su

činili učenici koji su bili potpuno zdravi i koji su redovno pohađali nastavu tjelesnog i zdravstvenog odgoja dva puta sedmično.

### Uzorak varijabli

Za procjenu fleksibilnosti korištena su tri testa fleksibilnosti (Čolakhodžić i Rađo, 2011):

- iskret s palicom (MFLISK) zadatak kojim se ispituje pokretljivost u zglobovima ramena, mjereno u centimetrima (cm),
- duboki pretklon na klupici (MFLPRK) kojim se ispituje fleksibilnost u zglobovima kuka i koljena, mjereno u centimetrima (cm),
- pretklon raskoračno (MFLPRR) kojim se ispituje fleksibilnost trupa, mjereno u centimetrima (cm).

### Metoda obrade podataka

Svi dobijeni podaci su obrađeni primjerenim statističko-matematičkim procedurama u statističkom paketu SPSS 20. Za sve izmjerene varijable izmjereni su centralni i disperzioni parametri. Za utvrđivanje razlika između uzrasnih i spolnih grupa kao i utvrđivanje trenda razvoja fleksibilnosti korištena je univarijantna analiza varijance (ANOVA). Prilikom provođenja testova ispitanici su imali tri pokušaja gdje se pri obradi rezultata u obzir uzimao bolji rezultat.

## REZULTATI I DISKUSIJA

Uvidom u tabelu 1 na osnovu vrijednosti Skjunisa (Skew.) i Kurtosisa (Kur.) možemo vidjeti da varijable koje služe za procjenu motoričke sposobnosti fleksibilnosti imaju normalnu distribuciju, jer se njihove vrijednosti nalaze u referentnim vrijednostima normalne distribucije. Upoređivanjem kolone varijanse sa aritmetičkim sredinama možemo zaključiti da se radi o dosta heterogenoj grupi ispitanika, jer vrijednosti varijanse za svaku varijablu prelaze vrijednosti aritmetičke sredine.

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji varijabli za procjenu fleksibilnosti

varijable	Razred	N	Raspon	Min.	Max.	A.S.	Std. Dev.	Var.	Skew.	Kur.
Iskret palicom (MFLISK)	VI	29	44,0	55,0	99,0	81,20	10,54	111,18	-,55	,27
	VII	34	54,0	61,0	115,0	85,08	13,39	179,35	,08	-,46
	VIII	32	60,0	50,0	110,0	84,06	16,04	257,41	-,35	-,80
	IX	23	65,0	55,0	120,0	85,00	15,35	235,72	,26	,55
Pretklon na klupici (MFLPRK)	VI	29	23,0	-13,0	10,0	,48	6,78	45,97	-,53	-,61
	VII	34	42,0	-23,0	19,0	1,20	9,61	92,47	-,75	,57
	VIII	32	43,0	-23,0	20,0	-3,68	9,13	83,44	,39	,19
	IX	23	19,0	-13,0	6,0	-4,04	4,60	21,22	,01	-,13
Pretklon raskoračno (MFLPRR)	VI	29	37,0	23,0	60,0	42,39	10,94	119,88	-,07	-1,08
	VII	34	68,0	14,0	82,0	44,75	15,49	239,97	,83	,63
	VIII	32	65,0	10,0	75,0	48,59	14,73	217,16	-,60	-,04
	IX	23	60,5	17,0	77,5	48,45	15,33	235,02	,01	-,52



Uvidom u tabelu 2 koja nam govori o analizama razlika aritmetičkih sredina testova za procjenu motoričke sposobnosti fleksibilnosti između uzrasta ispitanika (razreda), možemo zaključiti da od ispitivane 3 varijable, samo kod jedne varijable je došlo do statistički značajnih razlika i to kod varijable pretklon na klupici koja ima vrijednost ANOVA  $F=3,39$ , sa značajnošću  $p=0,02$  što je manje od 0,05 čime ukazujemo na njihovu statističku značajnost.

**Tabela 2.** ANOVA- UNIVARIJATNA ANALIZA VARIJANSE

Varijable	F	Sig.
Iskret palicom (MFLISK)	,49	,69
Pretklon na klupici (MFLPRK)	3,39	,02
Pretklon raskoračno (MFLPRR)	1,28	,28

Inspekcijom tabele 3. i reda tabele koja nam govori o upoređivanju testa pretklon na klupici između šestog i sedmog razreda kod tretiranog testa razlika nije statistički značajna, gdje je nivo značajnosti ovog testa  $p=0,72$ . Slična situacija je i sa upoređivanjem osmog i devetog razreda kod pretklona na klupici čija značajnost iznosi  $p=0,87$ . Statistički značajna razlika je dobijena upoređivanjem šestog razreda sa osmim i devetim gdje statistička značajnost iznosi  $p=0,04$  i sedmog razreda sa osmim i devetim gdje statistička značajnost iznosi  $p=0,01$ . Razlike između razreda (uzrasta) kod ostala dva testa nisu razmatrana zbog izostanka statističke značajnosti.

Drugi cilj ovog istraživanja bio je da se utvrde razlike u razvoju fleksibilnosti po spolu. U tu svrhu su predstavljene tabela 4. koja sadrži analizu razlika aritmetičkih sredina testova za procjenu fleksibilnosti kod svih uzrasta, te grafikon 1. koji prikazuje razlike prosječnih vrijednosti testa iskret palicom između dječaka i djevojčica svih uzrasta; grafikon 2. koji prikazuje razlike prosječnih vrijednosti testa pretklon na

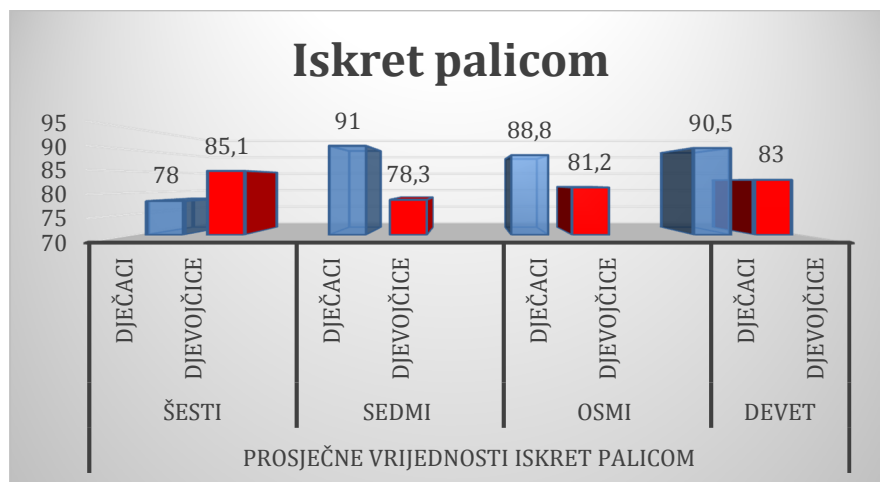
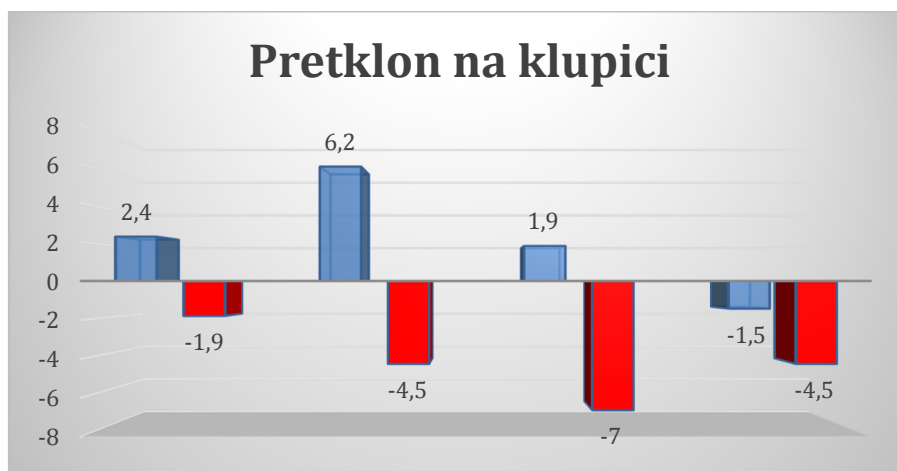
klupici između dječaka i djevojčica svih uzrasta; grafikon 3. koji prikazuje razlike prosječnih vrijednosti testa pretklon raskoračno između dječaka i djevojčica svih uzrasta. Važno je napomenuti da u grafikonu 1. i 2. manja vrijednost zapravo predstavlja bolji rezultat. Inspekcijom tabele 4. te grafikona 1. 2. i 3. možemo uvidjeti da ukoliko u obzir uzmemo dječake i djevojčice šestih razreda, niti jedan test nije pokazao statističku značajnost. Vrijednosti njihovog t testa se kreću od  $t=-1,9 - 1,7$  sa statističkom značajnošću  $p=0,06 - 0,08$ . Kod sedmih razreda je, s druge strane kod sva tri testa došlo do pojave statistički značajnih razlika između dječaka i djevojčica. Varijable iskret palicom ima vrijednost t testa  $t=3,08$  sa značajnošću  $p=0,00$ , varijable pretklon na klupici ima vrijednost t testa  $t=3,83$  sa značajnošću  $p=0,00$  i pretklon raskoračno  $t=2,84$  sa značajnošću  $p=0,01$ . Ovakvim rezultatima možemo zaključiti da već u sedmom razredu dolazi do razlika između dječaka i djevojčica u korist djevojčica čime potvrđujemo ranije naučne činjenice da su djevojčice fleksibilniji spol od dječaka. Kod osmih razreda statistička značajnost je prisutna u dva od ukupno tri korištena testa. Statistički značajne razlike su pokazale varijable koje služe za procjenu fleksibilnosti muskulature zadnje strane natkoljenice i muskulature donje regije leđa (lumbalnog dijela), dok varijable za procjenu fleksibilnosti gornjih ekstremiteta nije pokazala statističku značajnost. Varijable pretklon na klupici ima vrijednost t testova  $t=2,93$  sa značajnošću  $p=0,02$  dok varijable pretklon raznožno ima vrijednost  $t=2,37$  sa značajnošću  $p=0,02$ . Bez obzira što kod jednog testa nije došlo do statistički značajnih razlika rezultati kod sva tri ispitivana testa pokazuju vrijednost u korist ponovo ženskog spola (djevojčica). Kod devetih razreda nijedan test za procjenu fleksibilnosti nije pokazao statistički značajne razlike. Vrijednosti njihovog t testa se kreću od  $t=-1,5 - 1,6$  sa statističkom značajnošću  $p=0,13 - 0,18$ .

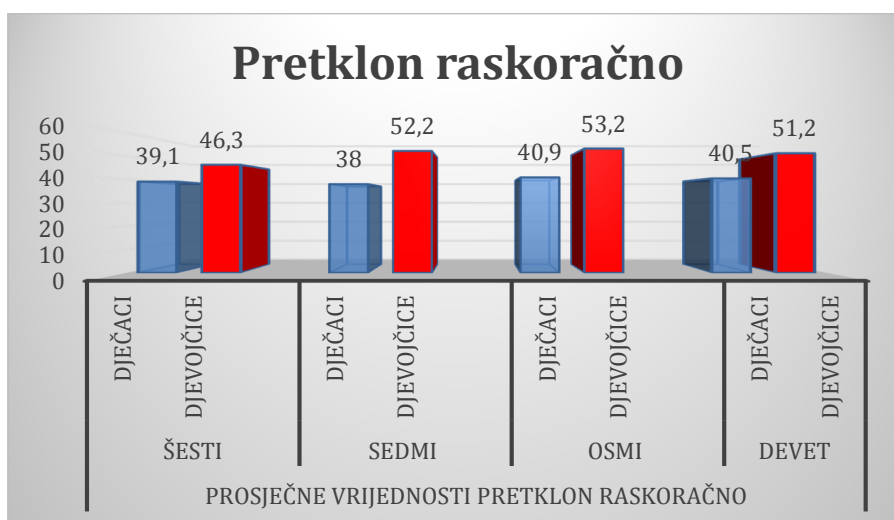
**Tabela 3.** Razlike aritmetičke sredine između grupa

Dependent Variable	(I) Razred	(J) Razred	Mean Difference (I-J)	Sig.
Iskret palicom (MFLISK)	VI	VII	-3,88	,27
		VIII	-2,85	,42
		IX	-3,79	,33
	VII	VIII	1,02	,76
		IX	,08	,98
		VIII	-,93	,80
Pretklon na klupici (MFLPRK)	VI	VII	-,72	,72
		VIII	<b>4,17*</b>	<b>,04</b>
		IX	<b>4,52*</b>	<b>,04</b>
	VII	VIII	<b>4,89*</b>	<b>,01</b>
		IX	<b>5,24*</b>	<b>,01</b>
		VIII	,35	,87
Pretklon raskoračno (MFLPRR)	VI	VII	-2,35	,51
		VIII	-6,19	,09
		IX	-6,06	,13
	VII	VIII	-3,84	,27
		IX	-3,70	,33
		VIII	,13	,97

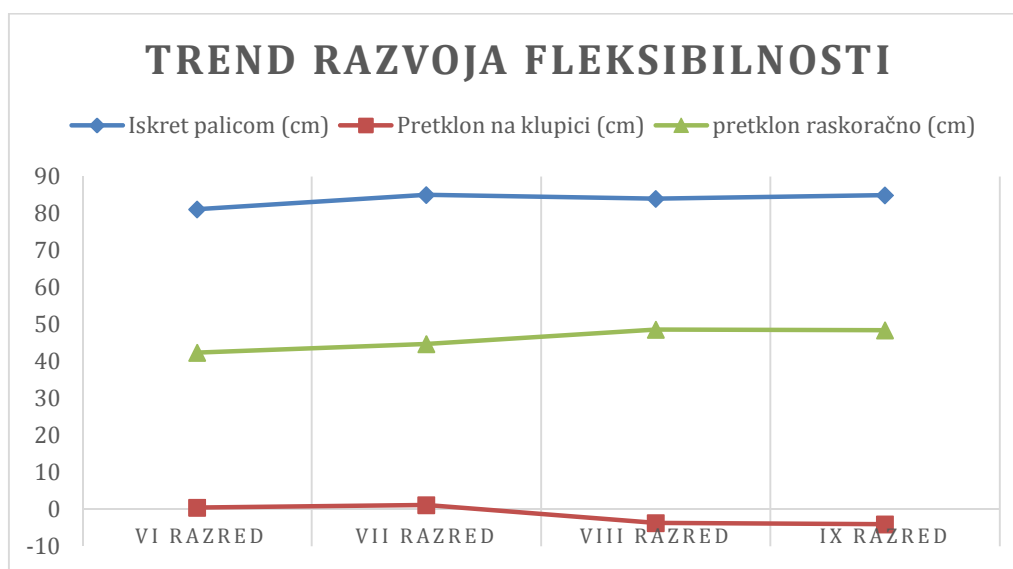
**Tabela 4.** Analiza razlika aritmetičkih sredina testova za procjenu fleksibilnosti kod svih uzrasta

Razred	Varijabla	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
VI	Iskret palicom	,23	,63	-1,90	,06	-7,15
	Pretklon na klupici	1,73	,19	1,78	,08	4,36
	Pretklon raskoračno	,00	,98	-1,82	,08	-7,15
VII	Iskret palicom	,54	,46	3,08	,00	12,68
	Pretklon na klupici	1,36	,25	3,83	,00	10,77
	Pretklon raskoračno	12,08	,00	-2,84	,01	-14,16
VIII	Iskret palicom	8,13	,00	1,31	,19	7,63
	Pretklon na klupici	,40	,53	2,93	,00	8,96
	Pretklon raskoračno	,15	,70	-2,37	,02	-12,28
IX	Iskret palicom	2,56	,12	1,02	,31	7,44
	Pretklon na klupici	,10	,74	1,63	,11	3,44
	Pretklon raskoračno	,12	,73	-1,52	,14	-10,76

**Grafikon 1.** Razlike prosječnih vrijednosti testa iskret palicom između dječaka i djevojčica svih uzrasta.**Grafikon 2.** Razlike prosječnih vrijednosti testa pretklon na klupici između dječaka i djevojčica svih uzrasta.



**Grafikon 3.** Razlike prosječnih vrijednosti testa pretklon raskoračno između dječaka i djevojčica svih uzrasta.



**Grafikon 4.** Trend razvoja fleksibilnosti

## ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi trend razvoja fleksibilnosti kod djece osnovnoškolskog uzrasta od 11 do 14 godina kao i razlike u razvoju fleksibilnosti po spolu. Sa vremenskog aspekta istraživanje je imalo transversalni karakter i provedeno je na 118 učenika Osnovne škole "Zalik" u Mostaru. Za procjenu fleksibilnosti korištena su tri testa: iskret s palicom - MFLISK, duboki pretklon na klupici - MFLPRK, pretklon raskoračno - MFLPRR. Rezultati testova su pokazali da se radi o poprilično heterogenoj grupi ispitanika, što je dovelo do pojave velikih varijacija u trendu razvoja fleksibilnosti s obzirom na ispitivane uzraste. Primjećeno je da u periodima kada fleksibilnost raste kod dječaka, kod djevojčica opada i obrnuto, tj. kada kod djevojčica raste kod dječaka opada. Zbog takvih varijacija dobijena je jedna valovita (nepravilna) kriva trenda razvoja fleksibilnosti, ali koja počinje da opada u starijim razredima (naročito u devetom), što nas dovodi do zaključka da fleksibilnost kod ispitivanog uzorka s godinama uz varijacije ipak opada. Imajući u vidu prethodna istraživanja na ovom polju (Čule et al., 2016;

Čolakhodžić, Skender i Pokvić, 2016; Horvat i Vuleta, 2002) možemo prognozirati dalji pad ove motoričke sposobnosti. Uzimajući u obzir drugi cilj rada, svi testovi osim jednog (iskret s palicom, šesti razred) su pokazali bolje rezultate kod djevojčica u odnosu na dječake. Ovim se potvrđuju prethodno postavljene hipoteze ovog istraživanja. Dobiveni rezultati zbog velikih varijacija indiciraju potrebu povećanja kretne aktivnosti djece i samim tim i razvoj fleksibilnosti kao motoričke sposobnosti.

## LITERATURA

- Alter, M. J. (2004). *Science of flexibility* (3rd edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Čolakhodžić, E. i Rađo, I. (2011). *Metodologija naučnoistraživačkog rada u kineziologiji*. Mostar: Nastavnički fakultet Univerziteta "Džemal Bijedić".
- Čolakhodžić, E., Skender, N. i Pokvić, A. (2016). Kvantitativni pokazatelji trenda razvoja i razlika u fleksibilnosti nogometaša kroz različite uzrasne kategorije. U V. Šeparović (ur.), *IX Međunarodni kongres "Sport i zdravlje", Zbornik naučnih i stručnih radova* (str. 104-110). Tuzla: Fakultet za tjelesni odgoj i sport.

- Malacko, J. i Rađo, I. (2004). *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.
- Badrić, M. (2011). Razlike u motoričkim sposobnostima između učenika i učenica 5. i 6. razreda. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(2), 82-107.
- Čule, M., Babić, D. i Šafarić, Ž. (2016). Motoričke sposobnosti u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi: Stanje fleksibilnosti kod učenika srednjih škola. U V. Findak (ur.), *Zbornik radova 25. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Poreč, 28. lipnja –02. srpnja 2016.* (str. 176 –179). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Horvat, T. i Vuleta, D. (2002). Razlike u nekim motoričkim sposobnostima između učenika 5.-8. razreda O.Š. Josipa Račića i učenika 5.-8. razreda u Hrvatskoj. U V. Findak (ur.), *Zbornik radova 25. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Poreč, 28. lipnja –02. srpnja 2016.* (str. 126 –129). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
- Prskalo, I., Nedić, A., Sporiš, G., Badrić, M. i Milanović, Z. (2011). Spolni dimorfizam motoričkih sposobnosti učenika dobi 13 I 14 godina. *Hrvatski Športsko-medicinski Vjesnik*, 26, 100-105.

#### INFORMACIJE O AUTORIMA

**Jasmina Kavazović**

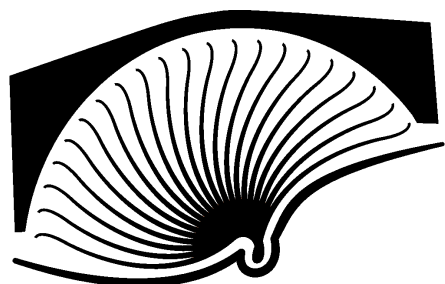
Student Nastavničkog fakulteta  
Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru  
e-mail: jasmina\_jab@hotmail.com

**Amar Marić**

Student Nastavničkog fakulteta  
Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru  
e-mail: amarmaric@hotmail.com

**Suad Šahović**

Student Nastavničkog fakulteta  
Univerziteta "Džemal Bijedić" u Mostaru  
e-mail: suad\_soha@hotmail.com



**Konferencija MICE 2017**  
**Savremeni metodološko-metodički**  
**pristup u obrazovanju**



## Pedagoški smisao heurističkog dijaloga

Muhamed Omerović, Mirsada Zukorlić

**SAŽETAK:** Savremena škola zahtjeva primjenu savremenih didaktičkih sistema u nastavnom radu. Obrazovanje u kojem se prenose gotova znanja, uz njegov monološki karakter predstavlja obilježje nedovoljno djelotvorne reproduktivne nastave. Brze promjene determinišu pojačanje stvaralačkog aspekta obrazovanja. Kroz odnose sa drugima pojedinac se može formirati i samorealizovati. Očigledan je i cilj dijaloga kao oblika duhovne komunikacije stvaranje ličnosti kroz međukulturno interaktivno obogaćivanje, za razliku od monologa kao jednosmjernog procesa prenošenja znanja u gotovom obliku. Dijalog je komunikativni proces u kojem se ostvaruje razmjena smislaonih stavova među pojednicima. U heurističkoj nastavi prioritet se daje ličnosti učenika. Smisao heurističkog obrazovanja u značajnoj mjeri ima dijalošku metodičku osnovu-generisanje učeničkog znanja, uporedo sa unutrašnjim iskustvom. Heuristička nastava, oslanja se na vodeće principe razvijajuće nastave, kvalitativno se razlikuje od reproduktivne nastave; razvojem, ne samo učenika, već i putanje njegovog obrazovanja, uključujući i razvoj sadržaja. Sposobnost učenika da vodi heuristički dijalog vezana je za njegovo umijeće da odvaja znanje od neznanja, da definiše ciljeve svog učenja, da bira neophodna obrazovna sredstva i obavlja heurističku refleksiju. Stvaralačka samorealizacija učenika, mogućnost stvaranja individualne obrazovne putanje pri formiranju vlastitog sadržaja obrazovanja u dijalogu sa zadatim spolja sadržajem, doprinosi razvoju novog tipa učenika-učenika koji "dijalogizuje". Učenik koji dijalogizuje jeste učenik aktivan, onaj koji upoređuje a u upoređivanju, kao što je poznato, rađa novo znanje, nove emocije, razvijaju se stvaralački potencijali. Heuristička nastava razlikuje se od tradicionalne promjenom odnosa između znanja i neznanja. Cilj tradicionalne nastave je prevođenje neznanja u znanje; nastavnik "daje znanje", a učenici ga "primaju". U heurističkoj nastavi nastavnik zajedno sa učenicima povećava količinu neznanja. Neznanje ovdje ne predstavlja prazninu, već problematiku refleksivno zabilježenu u toku nastave, odnosno znanje o neznanju. Ovo neznanje shvata se kao najvažniji element sadržaja obrazovanja, a ne kao njegovo odsustvo. U radu se dalje raspravlja o bitnim obilježjima heurističke nastave, heurističkim zadacima, nestandardnim odgovorima i heurističkoj refleksiji.

**Ključne riječi:** *heuristička nastava, heuristički dijalog, heuristička refleksija*

## Pedagogical Purpose of the Heuristic Dialogue

**ABSTRACT:** Contemporary school requires the application of contemporary didactic systems in teaching. Education in which ready-to-use knowledge is transferred, with its monologue character, is a feature of insufficiently efficient reproductive teaching. Swift changes determine the strengthening of the creative aspect of education. It is through the relations with others than individual can be formed and self-realised. Also apparent is an objective of the dialogue as a form of spiritual communication-creation of personality through intercultural interactive building, unlike the monologue as a one-way process of knowledge transfer in its ready-to-use form. The dialogue is a communicative process in which there is exchange of sensible positions taken by individuals. In heuristic classes, the priority is given to the student's personality. The purpose of heuristic education has, to a significant degree, a dialogue-methodological basis – generating students' knowledge, simultaneously with the internal experience. Heuristic classes rely on the guiding principles of developing teaching, in terms of quality it differs from reproductive classes; not only in the sense of the student's development, but also the trajectory of the student's education, including the development of contents. The student's ability to have a heuristic dialogue is linked to the student's skill to distinguish between knowledge and non-knowledge, to define the objective of his/her learning process, to select the necessary education tools and conduct heuristic reflection. The creative self-realisation of the student, the possibility of creating own individual education trajectory in forming own contents of education in dialogue with contents assign from the outside, contributes to the development of a new type of a student – a student that can do the dialogue. Such a student is an active student, one that compares, and with comparison, as is generally known, comes new knowledge, new emotions, creative potentials are developed. Heuristic classes differ from traditional classes in the change of the relations between knowledge and non-knowledge. The objective of the traditional classes is translation of non-knowledge into knowledge; the teacher "gives knowledge" and the students "take knowledge". In heuristic classes, the teacher increases the amount of non-knowledge together with the students. Non-knowledge here does not represent a void, rather the issues reflectively registered during the classes, i.e. knowledge about non-knowledge. This non-knowledge is understood as the most important element of education contents, and not its absence. The paper further discusses important features of heuristic classes, heuristic tasks, non-standard responses and heuristic reflection.

**Keywords:** *heuristic classes, heuristic dialogue, heuristic reflection*

## UVOD

Tradicionalna reproduktivna nastava se temelji uglavnom na davanju znanja u gotovom obliku. Metoda usmenog izlaganja je većinom dominantno zastupljena u organizaciji reproduktivne nastave. Ona jeste jedna i od najstarijih nastavnih metoda. Ona je ranije imala svoje veliko opravdanje, jer je nastavnik bio osnovni, a u jednom dugom periodu razvoja nastave i jedini izvor znanja. Tradicionalna reproduktivna nastava koju je u nastavnu praksu uveo J. A. Komenski je bila epohalna inovacija, jer je njome stvorena mogućnost da se u isto vrijeme obrazuje veći broj pojedinaca za razliku od ranije organizovane po principu jedan učenik - jedan nastavnik. Međutim, nema te inovacije koja će vječno postojati. Danas u informatičko vrijeme brzih promjena, koja jedna drugu sustižu, tradicionalna organizacija nastave postaje veliko ograničenje u razvijanju individualnih učenikovih potencijala. Nova informaciona tehnologija podstakla je revolucionarne promjene.

U svim sferama ljudske aktivnosti. Smatra se da je čip - ta mala sićušna tvorevina poslije parne mašine druga civilizacijska promjena. Ona u sebi sadrži inteligentne komponente koje omogućuju ponašanje nalik čovjekovom. Svjedoci smo postojanja moćnih platformi inovativnih znanja koja su dostupna svakom učeniku. Učenici su u mogućnosti da koriste ekspertska, svježa, inovativna znanja. Nastavnik više nije najmoćniji i jedini izvor znanja. Predavanja nisu osnovni oblik diseminacije znanja. Predavačka nastava i davanje gotovih znanja, u velikom stepenu, ograničava razvijanje učeničkih ličnih potencijala. Postavlja se pitanje opravdanosti držanja predavanja kada do tih znanja, koja nastavnik saopštava u gotovom obliku, učenici mogu dolaziti neposredno rješavajući razne projektne i heurističke zadatke. Primjena monoloških metoda svakim danom postaje sve manje zastupljena u stvaralačkoj nastavi. Na naučnom skupu održanom u aprilu prošle, 2016. godine, u Beogradu raspravljalo se o informatičko-razvijajućoj nastavi kao novoj nastavnoj paradigmi koja je između ostalog utemeljena na samostalnom heurističkom radu, interaktivnosti, sistemnosti i konstruktivističkom pristupu nastavi i učenju. Ukazano je da je heuristička nastava jedan od stubova nove nastavne koncepcije. Ona se temelji na dijalogizaciji nastavnog procesa. Predavačka nastava postaje pravi anahronizam kojim se ometa samostalna heuristička aktivnost učenika. Heuristička nastava je zajednička produktivna stvaralačka obrazovna aktivnost tokom koje dolazi do efikasne interakcije među faktorima nastavnog procesa (učenik, nastavnik, sredstva, izvori) sa ciljem da se otkriju - steknu znanja i osmisle specifični individualni načini rada svakog pojedinca (konstruisanja sopstvenog smisla, ciljeva i sadržaja) u cilju optimalne realizacije svojih ličnih potencijala. Da bi ljudi mogli komunicirati, moraju postojati određeni simboli kao što su slova, ili drugi znakovi za sporazumjevanje putem pokreta i slično (Vilotijević, 1993).

## DIJALOGIZACIJA NASTAVNOG PROCESA

Međuljudski odnos je onaj mikroelement odgojnog zbivanja o kojemu ovisi uspješnost odgojnog djelovanja (Bratanić, 1990). Dijalog je osnovna komponenta djelotvornog heurističkog nastavnog procesa kojim se samostalno stiču znanja a ne dobijaju u gotovom vidu kao što je to slučaj kod tradicionalno-predavačke,

reproduktivne nastave. Dijalogom se vrši generisanje novih znanja uporedo sa sticanjem iskustava pojedinca. Učitelji nejasni sebi i učenicima također se često susreću u našim školama. Oni toliko ne skrivaju koliko potiskuju sebe u razgovoru sa učenicima (Brajša, 1994). Za realizaciju (heurističke) nastave potrebno je da nastavnik uradi svoj nastavni program koji će biti smislen, sa ciljevima i zadacima koje je moguće provjeriti nakon realizacije, uskladjen sa obrazovnim standardima i normativima, da bude produktivne orijentacije, cjelovit, praktično usmjeren i elastičan. Suština smislaone usmjerenosti programa (veoma bitna za heurističku nastavu) konkretizuje se preko ciljeva koji mogu biti univerzalni (opšteobrazovni) i predmetno određeni. Univerzalni cilj vaspitanja ogleda se „u ličnim kvalitetima učenika – kognitivnim, kreativnim, organizacion-delatnim, a predmetna određenost u specifičnim znanjima, umenjima i navikama“ (Vilotijević i Vilotijević, 2008, str. 106). Predmetno određeni ciljevi postavljaju se kao konkretizacija univerzalnih (opšteobrazovnih) ciljeva, tako objedinjeni dobijaju pravi smisao.

Sasvim je sigurno da se cilj harmoničnog razvoja ličnosti (opšteobrazovni i predmetni) ne može optimalno ostvariti u tradicionalno reproduktivnoj nastavi u čijem centru se ne nalazi učenik već nastavnik oko koga se sve vrti i u kojoj je aktivan nastavnik koji predaje, a pasivan učenik koji sluša i dobija znanja u gotovom obliku. U heurističkom dijalogu, u centru pažnje je jedinstvena cjelovita ličnost djeteta koja teži ka maksimalnoj realizaciji sopstvenih potencijala (samoaktuelizacija), otvorena za opažanja novog iskustva i sposobna za svesne i odgovorne izbore u različitim životnim situacijama. Upravo, u tome ogleda se pedagoški smisao heurističkog dijaloga.

Dijalogom se omogućuje da na aktivan heuristički način učenik prouči izabranu temu da otkrije znanja uz odgovore na pitanja šta, kako, zašto. Na ovoj etapi heurističke nastave primjenom metoda heurističkog dijaloga definišu se, upoređuju i ocjenjuju ciljevi učenika iz njegove samostalno utvrđene individualne obrazovne putanje.

## INDIVIDUALNA OBRAZOVNA PUTANJA

Postavlja se pitanje kako u praksi da izgradimo individualnu obrazovnu putanju učenika ako nemamo dovoljno podataka o njegovom razvoju i sposobnostima. U heurističkoj nastavi nastavnik poučava učenike i vodi ih od početka do kraja sigurnim misaonim putem do potpunog shvatanja obuhvaćenih sadržaja (Osmić i Tomić, 2008). Odnosno, nastavnik organizuje, stvara uslove i pravi skicu sadržaja individualnih aktivnosti učenika, a učenik svoju obrazovnu putanju gradi sam. Zato se ona i naziva insividualna putanja. To, dalje, znači da učenik mora biti osposobljen za samostalni rad. Konačno, naučnici ukazuju da učenik do 12. ili 13. godine treba da bude osposobljen za samostalno učenje. Heurističko učenje se najčešće sastoji iz niza zadataka koje učenici mogu riješiti tek ako otkriju određene principe. Da bi se postavile hipoteze za rješavanje i da bi se njihova valjanost provjerila, neophodno je stvaralačko razmišljanje. Teži se da učenik konstruiše svoju obrazovnu putanju, da osmišljava i postavlja ciljeve obrazovanja, da bitno utiče na organizaciju obrazovnog procesa. Individualna obrazovna putanja je važan element heurističke



nastave. Ona je odgovor na pitanje kako poučavati sve a da to bude različito i prilagođeno svakom pojedincu. Nastavnik koji želi da pomogne svakom učeniku da razvija svoju jedinstvenu ličnost nalazi se pred vrlo delikatnim zadatkom – treba, u okviru jedinstvenih opštih ciljeva, da utiče da svaki pojedinac ostvari svoje posebne, lične ciljeve.

Što se tiče heurističke nastave potrebno je izgraditi heurističke kompetencije učenika kako bi mogao sam da postavlja pitanje i tražiti odgovore na njih. Kad je riječ o individualnoj putanji, kako je rečeno, nastavnik treba samo da organizuje da stvori uslove a da individualnu putanju gradi svaki pojedinac za sebe. Poznavanje prednosti i nedostataka, adekvatnosti, primjenjivosti pojedinih oblika, modela, sistema nastave, kao i njihova polivalentna primjena, jedan je od uslova promjene pozicije komunikacije, interakcije i odnosa između učenika i nastavnika, a samim tim i procesa nastave (Musić, 2009). Zato se ona i zove individualna obrazovna putanja (IOP). Upravo kroz individualni rad (ne samo učenje) čovjek može da ispolji i otkrije svoje sposobnosti i razvije nove. Naime, eksperimentalno je utvrđeno da tokom heurističke nastave dolazi do ispoljavanja i razvoja skupa ličnih osobina kao obrazovnih rezultata, među njima su: vrijednosno-smislaoni (poznavanje sebe samog, svojih sposobnosti i mogućnosti; samoopredjeljenje u izboru teme; definisanje smisla i perspektive; konkretizacija individualnih ciljeva i individualnog obrazovnog programa); kognitivni i heuristički (samostalni rad i definisanje ciljeva; planiranje; vještina samorefleksije i samovrednovanja; sposobnost snalaženja u nestandardnim situacijama); informacioni (rad na kompjuteru, rad sa elektronskom poštom, korištenje telekomunikacionih sredstava i Interneta; traganje za neophodnom informacijom; analiza i selektovanje informacije; preoblikovanje, čuvanje i prenos informacije); komunikativni (poznavanje načina komuniciranja sa bližim i daljim okruženjem; timski rad). Kreativnost u nastavi prije svega leži u vrijednosti metodičke ideje, s jedne i u načinu njene realizacije, s druge strane (Slatina, 1998).

### HEURISTIČKI ZADATAK

Heuristički zadatak (HZ) je najvažniji dio sadržaja heurističke nastave.

Potrebno je, kako ističe Karolj (Король, 2013) da heuristički zadaci imaju sljedeće odlike:

1. „zapaljivost“ koja utiče na nivo interesovanja i želje učenika da obavlja heuristički zadatak;
2. otvorenost sadržaja koja omogućuje učeniku da samostalno radi na stvaranju intelektualnog obrazovnog produkta;
3. predmetna „dubina“ koja pokreće unutrašnji dijalog učenika na zadatu temu;
4. stepen integracije sa drugim temama i predmetima, tj, „obrazovna širina“ zadatka;
5. usklađenost oblika i dubine sadržaja;
6. kreativnost zadatka koja određuje misaonu „zaokupiranost“, učenika u dijalogu sa samim sobom;
7. da je zadatak od ličnog značaja za učenika.

U strukturi heurističkog zadatka se sadrže tri ključna tipa pitanja – „šta?“, „kako?“, „zašto?“. Tip pitanja „šta?“

određuje predmet kao i elemente koji imaju za učenika ličnosni značaj.

Pomoću pitanja „kako?“ mogu se otkriti veze i putevi. Treći, stvaralačko-refleksivni nivo zadatka određuje postavljanje samom sebi pitanja od ličnog značaja „zašto?“.

Dijaloška struktura i ličnosno-značajna komponenta heurističkog zadatka su neophodan i dovoljan uslov za dobijanje stvaralačkog, a ne reproduktivnog odgovora učenika.

Uporedo sa unutar-dijaloškom, najbitnijom, komponentom heurističkog zadatka, izdvajamo još i spoljašnju dijalošku komponentu usmjerenu na razvoj sposobnosti učenika da postavlja pitanja, dokazuje i negira tvrdnje, da osmišljava fragmente razgovora i sl.

U takvim spoljno-dijaloškim zadacima dolazi do određene sinteze unutrašnjeg i spoljašnjeg dijaloga, što čini neophodan uslov za razvoj učenikovih stvaralačkih sposobnosti.

Postoji različita tipologija heurističkih zadataka: empatijski, induktivni, deduktivni, tipa dokaži-opovrgni i dr.

### HEURISTIČKA REFLEKSIJA

Potrebno je prvo, ukratko odgovoriti, šta je heuristička refleksija. To je misaono-aktivni ili proces osjećajnog proživljavanja i shvatanja svoje djelatnosti. Refleksija pomaže učenikima da analiziraju i definišu dobijene rezultate, i koriguju svoj obrazovni pravac kojim su u heurističkoj aktivnosti krenuli. Sadržaj refleksije je u tome da se sjete, otkriju osnovne saznajne probleme i puteve njihovog rješavanja. Da sumiraju rezultate svoje heurističke aktivnosti. Ona (refleksija) omogućuje da učenik otkrije i svoju unikatnost, individualnost, postaju sami sebi vidljivim.

Koristeći rezultate refleksije moguće je ne samo da učenik osmisli buduću djelatnost, nego i izgradi svoju individualnu putanju daljeg heurističkog rada i ličnog razvoja. Refleksija je povezana sa drugim važnim djelovanjem – određivanjem cilja. Postavljanje ciljeva svog obrazovanja traži od učenika projekovanje (predviđanje) naredne refleksije – shvatanje načina dostizanja postavljenih ciljeva. Refleksija u ovom slučaju predstavlja ne samo rezultat nego i početnu kariku za novu obrazovnu djelatnost i postavljanje novih ciljeva.

Na završnoj etapi heurističke aktivnosti učenika stvara se generalizovani obrazovni proizvod. Stvaralačko-refleksivna faza najefikasnije takve vrste aktivnosti kao što su dokazivanja i opovrgavanja tvrdnje nastavnika, upoređivanje heurističkih zadataka ili dijaloga oponenta i dr. Primjenom ovog principa se u obrazovnoj praksi formira sposobnost učenika da odvajaju znanja od neznanja, da sagledava različite tačke gledišta na jedan te isti objekat, da se uči tolerantnosti i trpeljivosti. Rješavanje problema nije metoda svostvena samo matematičarima ili fizičarima, već metoda svojstvena za ljudsko mišljenje uopšte (Suzić, 2003). Metodika osposobljavanja učenika za samorefleksiju je problem koji zaslužuje posebnu analizu i raspravu.

### STRATEGIJA UVOĐENJA HEURISTIČKE NASTAVE

Mora se ipak podvući da u masovnoj školi, zbog reproduktivnog karaktera obrazovanja, primjena

heurističkog dijaloga ima epizodni karakter, na nivou inovativnih modela i heurističkih metoda. Za masovniju primjenu heurističke nastave potrebno je stvoriti odgovarajuće uslove. Potrebno je nastavnike u toku studija pripremati i za primjenu nove nastavne paradigme informatičko-razvijajuće nastave, a time i za heurističku nastavu koja čini jezgro pomenute nastavne koncepcije.

Heuristička nastava traži i primjenu heurističkog udžbenika a poželjno je da bude sačinjen u elektronskom vidu kako bi i sami učenici dopunjavali ga i stvarali svoj sopstveni udžbenik. Elemente heurističkog udžbenika treba da sadrže postojeći udžbenici namjenjeni za tradicionalnu reproduktivnu nastavu. U pojedinim zemljama se u primjeni heurističke nastave i izradi heurističkih papirnih i elektronskih udžbenika dosta daleko otišlo. Postoje i posebni centri za diseminaciju ovih inovacija. Zbog toga inovacije ne smiju da se izmišljaju i uvode na brzinu po svaku cijenu, jer u nastavnom procesu to može da izaziva suprotne efekte (Omerović, 2016).

Potrebno je u okviru strategije razvojnih promjena u školama utvrditi i strategiju primjene heurističke nastave i heurističkih izvora učenja. Najvažnije je utvrđivanje strategije usavršavanje nastavnika za primjenu ove i drugih modela informatičko-razvijajuće nastave.

## LITERATURA

- Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Vilotijević, M. (1993). *Organizacija i rukovođenje školom*. Beograd: IDP, Naučna knjiga.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2008). *Heuristička nastava*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Король, А. Д., (2013). Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования. Метод эвристического диалога в обучении, Народная асвета.
- Musić, H. (2009). *Mikroorganizacija nastave*. Tuzla: Off-set.
- Osmić, I. i Tomić, R. (2008). *Didaktika*. Tuzla: Selimpeks.
- Omerović, M. (2016). *Metodika nastavnog rada-pedagoška moć odlučivanja*. Tuzla: Off-set.
- Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2003). *Vaspitni rad u odjeljenoj zajednici*. Banja Luka: TTCentar.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Muhamed Omerović

Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet  
e-mail: muhamed.omerovic@untz.ba

### Mirsada Zukorlić

Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet,  
Nastavno odeljenje u Novom Pazaru  
e-mail: mirsadzukorlic@hotmail.com

## Podsticanje intelektualne autonomije dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta putem heurističkih didaktičkih strategija

Danica Veselinov, Ljiljana Kelemen Milojevic

**SAŽETAK:** Postmodernistička orijentacija sa kritičkim teorijama obrazovanja posmatraju školu kao kulturni teren koji pomaže osnaženju dece i samotransformaciju. Deci treba omogućiti povezivanje metoda, sadržaja i strukture nekog predmeta i njegov značaj u široj društvenoj stvarnosti. Takvim dijalektičkim pristupom obrazovnim ciljevima deca stižu širok referentni okvir ili pogled na svet, što im omogućava da otkriju skriveni kurikulum i da razviju kritičku svest. U vezi sa tim je i intelektualna autonomija, a kao ključni elementi ovog koncepta ističu se fokusiranje na proces, podsticanje dece da razvijaju sopstvene potrebe učenja, uvažavanje situacionog jednako kao i planiranog učenja, vrednovanje, sistematizovanje znanja i informacija, restrukturisanje i kombinovanje znanja, elaboraciju i refleksivnost.

U radu smo se orijentisali na heurističke didaktičke strategije anticipacije i prognoziranja, heurističkog razgovora, heurističkog istraživanja i posmatranja, kojima se deca uvode u istraživački proces učenja učestvujući u svim fazama, od određivanja istraživačkih pitanja i postavljanja hipoteza, preko eksperimentisanja, do vrednovanja nalaza i revidiranja početnih ideja i hipoteza. Time se deca već na najranijem uzrastu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja uvode u emancipatorno učenje, koje je jedan od prediktora celoživotnog učenja i kritičkog mišljenja.

**Ključne riječi:** *intelektualna autonomija, emancipatorno učenje, heurističke didaktičke strategije, vaspitno-obrazovni rad, razredna nastava*

## Encouraging Intellectual Autonomy of Preschool and Primary School Children through Heuristic Didactic Strategies

**ABSTRACT:** Postmodern orientation towards critical theories in education views schools as cultural ground which helps in the strengthening and transformation of children. Children should be enabled to connect methods, content and structure of a subject and its importance in the wider social reality. Through this dialectic approach to educational goals, children form a wide referential framework or view of the world, which enables them to reveal hidden curriculum and develop a critical awareness. Connected to this is intellectual autonomy, while as key elements we single out focusing of the process, encouraging children to develop their own learning needs, valuing both situational and planned learning, valuing, systemizing of knowledge and information, restructuring and combining knowledge, elaboration and reflexivity.

In this paper we focused on heuristic didactic strategies of anticipation and forecasting, heuristic speech, heuristic research and monitoring, through which children are introduced into the research process of learning while participating in all phases – from the selection of research questions and the formation of hypothesis, to experimenting, results analysis and revision of the initial ideas and hypothesis. In this way, at the earliest age of institutionalized education, children are introduced to emancipatory learning, which is one of the predictors of lifelong learning and critical thinking.

**Keywords:** *intellectual autonomy, emancipatory learning, heuristic didactic strategies, educational work, primary school teaching*

### UVODNA RAZMATRANJA: SAMOREGULACIJA UČENJA I INTELEKTUALNA AUTONOMIJA

Kritike upućene savremenoj školi, između ostalog, odnose se na to da većina učenika nema dovoljno znanja o strategijama učenja, a učenje napamet i kompeticija za što boljim ocenama rezultiraju nerazumevanjem materije i reprodukcijom gradiva. Nedovoljno prethodno znanje nepovoljno utiče na sposobnost regulisanja kognitivnih procesa, kao i na pronalaženje odgovarajućih efikasnih strategija učenja. Pored toga, učenici koji nepovoljno procenjuju sopstvene sposobnosti za učenje koriste manje efikasne strategije učenja ne samo zbog

slabijih intelektualnih potencijala, koji mogu biti objektivni, već i zbog nesigurnosti u sebe. Kao posledica, kod ovih učenika se javlja oslanjanje na niže kognitivne procese, što uključuje memoriju, prepoznavanje i slično. Samorealizacija i samoostvarenje predstavljaju najviši vid autonomije učenika, što, ujedno, predstavlja i najteži zadatak nastavnika. Podstaci učenike da sopstvenom aktivnošću i sposobnostima realizuju svoje postavljene ciljeve i zadatke, integrišu motive i ostvare želje i potrebe čini nastavnika kontemplativnim, a njegov rad sa učenicima efektivnim (Nikolić, 2011).

Učenici, kako bi postepeno postajali nezavisni od nastavnika kao subjekta spoljašnje regulacije i elemenata ekstrinzične motivacije (dobra ocena, nastavnikova pohvala), treba da budu angažovani u samoregulativnim aktivnostima kao što su: postavljanje cilja, planiranje strategija učenja, dolaženje do izvora informacija, praćenje procesa napredovanja, samopropitivanje tokom učenja, proveravanje rešenja zadataka.

Samoregulisano učenje podrazumeva sposobnost razvijanja znanja, veština i stavova koji podražavaju i pospešuju buduće učenje, pa apstrahovano iz originalnog konteksta učenja, ono može biti preneseno u druge situacije učenja. Samoregulisani učenici nisu pasivni recipijenti informacija, već aktivno doprinose postizanju postavljenih ciljeva učenja, gde započinju, menjaju i održavaju aktivnosti usmerene ka određenom cilju, kontrolišući na taj način i samo njegovo postignuće. Metakognitivne strategije su ovde ključni faktor (Sorić, 2014).

Vodeći kognitivni psiholozi iz domena proučavanja procesa učenja i nastave najčešće izdvajaju tri grupe metakognitivnih strategija koje se upotrebljavaju u tri faze samoregulisanog učenja (faza planiranja, faza monitoringa i faza refleksije). Procene o efikasnosti određenih strategija rešavanja problema i njihova upotreba u adekvatnim situacijama čini suštinu metakognitivnih strategija rešavanja problema. Tako, neke strategije su efikasne u jednom kontekstu, ali su zato sasvim neefikasne u nekom drugom kontekstu – na primer: strategije memorisanja ponavljanjem mogu da budu korisne kada se uči pesma napamet, dok će u drugim slučajevima ova površinska strategija dovesti do neuspešnog uočavanja odnosa između različitih delova informacija koju treba zapamtiti. Ukratko, ne postoje bolje ili lošije strategije učenja, već ključnu ulogu igra odabir odgovarajućih strategija u smislu sposobnosti da je učenik angažuje u različitim aktivnostima učenja zavisno od zahteva zadatka i konteksta (Schunk i Pajares, 2009).

### HEURISTIČKI ORIJENTISAN VASPITNO-OBRAZOVNI RAD

Heuristički orijentisani vaspitno-obrazovni rad i nastava imaju drugačiji pogled na suštinu obrazovanja – obrazovanje je usmereno ka afinitetima i aspiracijama učenika, a pažnja nastavnika okrenuta je ka delatnosti samog učenika, kao i njegovih unutrašnjih potencijala. Nastavnikova uloga je neizostavna, ali za razliku od tradicionalne nastave, gde je *eks katedra* poučavanje dominantni oblik, u heurističkoj nastavi nastavnikovo vođenje ima karakter misaonog vođenja, s ciljem da učenike dovede do potpunog shvatanja obuhvaćenih sadržaja. Ovo, svakako, ne znači da nastavnik neprestano pomaže učenicima u smislu naslućivanja tačnih rešenja, već shvatanje sadržaja podrazumeva da učenici steknu tačan i jasan misaoni uvid u strukturu sadržaja, odnosno da im budu jasne raznovrsne funkcionalne veze i odnosi – npr. između uzroka i posledica, dela i celine, sadržaja i forme, konkretnog i apstraktnog, prošlosti i sadašnjosti, obeležja i pojma, makrostrukture i mikrostrukture i slično (Poljak, 1980, str. 145). Poljak (1980) naglašava da učenici u heuristički orijentisanoj nastavi imaju priliku da se izražavaju o shvaćenom sadržaju, pa tako znanje dobija na kvalitetu operativnosti, aplikativnosti, funkcionalnosti, primenjivosti, što dalje znači da je korisno upotrebljivo.

Korak po korak, nastavnik smišljeno kroz pitanja i zadatke usmerava učenike na posmatranje (prikupljanje relevantnih činjenica, građe, indikatora), na misaonu elaboraciju prikuljenih činjenica (stvaranje generalizacija), empirijsku i misaonu verifikaciju znanja (provera istinitosti mišljenja i znanja) u životnim situacijama (Jelavić, 2008). Istražujući i otkrivajući, učenici dolaze do istine koja je u izvorima istraživanja. Zato nastavnik u ovakvoj nastavi nema monopol nad istinom, što dalje ukazuje da ona nije samo puko usvajanje znanja. U heurističkoj nastavi rad ne može da se svodi na nastavnikova pitanja i odgovore učenika po strogo utvrđenom redosledu, jer ona uključuje i pitanja učenika. Premda se od učenika ne traži naučeni odgovor, učenik, tražeći odgovor na pitanje nastavnika, može da naiđe na teškoće koje onda formuliše u obliku pitanja upućenih nastavniku, drugim učenicima ili sebi samom. Na taj način učenik pokušava da smanji saznanje 'rastojanje'. Međutim, ovakva artikulacija ne znači da časovi treba da budu nepripremljeni. Štaviše, ukoliko nije svrsishodno osmišljena i pripremljena, rastući tok heurističke nastave preči da postane entropičan, tj. nedovoljno artikulisan (Jelavić, 2003).

U heurističkoj nastavi uloga nastavnika je i mentorska. Nikolićeva ističe da se mentorstvo danas najčešće shvata kao metod rukovođenja. Pored toga, mentorstvo u radu sa učenicima može da se okarakterise i kao specifični, složeni i najdelikatniji metod rukovođenja, čiji je osnovni zadatak otkrivanje, podsticanje, usmeravanje, i dalji razvoj i usavršavanje sposobnosti za istraživački rad, kreativan rad i stvaralaštvo. Kako se radi o metodi koja podstiče i omogućava slobodnu inicijativu, zadatak mentora je da učenike stavi u situaciju da misle, sude, zaključuju i istražuju. Uz mentorsko vođenje učenje se zasniva na problemskim metodama i zadacima, gde je posebno naglašeno samostalno učenje, bez spoljašnje prinude, i uz visoku intrinzičnu motivaciju. Nastavnik je instruktor, savetnik, ekspert, prijatelj. Da bi takav metod učenja postao određujuće svojstvo nastave, mentor ima odlučujuću ulogu; mentorski rad je usmeren na usvajanje fundamentalnih znanja i razvoj mentalnih sposobnosti i poliprofilnog mišljenja (Nikolić, 2002, str. 429).

Hutorskoj (Хуторской), jedan od vodećih ruskih didaktičara iz domena heurističke nastave, naročito ističe da je ova nastava usmerena prema ličnim osobenostima učenika. Usmerena prema personalnim karakteristikama, ova nastava i njeni specifični sadržaji razlikuju se od tradicionalnih sadržaja obrazovanja. Heuristički pristup učenju, na primer, ne predviđa da planirani sadržaj obrazovanja od početka bude zadat u punom obimu, jer pretpostavlja da svaki učenik konstruiše i stvara sopstveni sadržaj obrazovanja (Хуторской, 2008).

Realan sadržaj heurističkog obrazovanja postoji samo u procesu nastave kao njegov neprekidno generisani rezultat. Na taj način se potpuno menja tradicionalni smisao obrazovanja. Obrazovanje (i njegov sadržaj) postaje atribut učenika i njegov lični kvalitet. Takvo obrazovanje je nemoguće 'dati'; ono se nadograđuje drugim sadržajima samo u toku procesa obrazovne delatnosti učenika kao rezultat njegovog rada. Sadržaj nastavnog predmeta ne predaje nastavnik učeniku u gotovom, algoritamskom obliku, već se on formira u toku izučavanja obrazovnih objekata, kolektivne komunikacije, upoređivanja dobijenih rezultata sa

kulturno-istorijskim analogijama i sl. (Хуторској, 1998). Svaki učenik u odnosu na izučavanu temu može da ima transparentno ili netransparentno označeni cilj; zadatak nastavnika je da pomogne učeniku da otkrije, shvati i postigne sopstveno kulturno orijentisano ovaploćenje. Tako se smisao heurističke nastave sastoji u formiranju ličnog obrazovnog sadržaja učenika, definisanju ciljeva i vrednosti koje koreliraju sa izučavanim oblastima i delatnošću. Dakle, sadržaji u heurističkoj nastavi podložni su modeliranju od strane učenika, te prilagođavanju vlastitim interesovanjima. Modeliranje predstavlja metod istraživanja različitih sistema putem konstruisanja modela tih sistema, potpomognuto održavanjem (čuvanjem) nekih osnovnih posebnosti predmeta istraživanja i izučavanja funkcionisanja modela sa prenosom dobijenih činjenica na predmet ispitivanja (Kvaščev, 1977).

Važno je znati da se u heurističkoj nastavi ne odbacuju funkcije usvajanja spoljašnje zadatog sadržaja obrazovanja, već ovi sadržaji omogućuju stvaranje sopstvenog sadržaja. Glavnu namenu spoljašnjeg sadržaja obrazovanja u heurističkoj nastavi čini stvaranje obrazovne sredine kao katalizatora nastavnog procesa koji je sposoban da izazove lično obrazovno kretanje učenika i porast sopstvenog sadržaja obrazovanja. Stepem „heurističnosti“ predmetnog sadržaja obrazovanja može da bude različit i određuje se načinima predstavljanja materijala koji se koriste u nastavnim programima i udžbenicima, interaktivnošću koja im je svojstvena, stepenom otvorenosti predloženih zadataka i vežbi, uzimanjem u obzir regionalnih i individualnih uslova nastave. Kao rezultat uzajamnog delovanja sa obrazovnom sredinom, učenik stiče iskustvo koje refleksivno transformiše u znanje. Ova znanja se razlikuju od prvobitne informacione sredine u kojoj se obavljala delatnost. Znanja su ovde povezana sa informacijom, ali joj nisu jednaka. Osnovne odlike „proizvoda znanja“ čini sinergija načina pomoću kojih je učenik do njih došao, shvatanje smisla proučavanih sadržaja, individualna obrazovna putanja, i individualni informacioni i saznanjajni porast. Opšte znanje, koje je prošlo kroz fazu refleksije, uključuje na taj način celokupnost sledećih komponenti:

- *znam šta* (informacija o sadržaju svojih znanja i neznanja);
- *znam kako* (informacija o usvojenim postupcima koji se odnose na načine nastajanja, razvoja i transformacije znanja);
- *znam zašto* (shvatanje smisla informacije i delatnosti iz njenog sticanja) i
- *ja znam* (samoopredeljenje u odnosu na dato znanje i odgovarajuće informacije) (Хуторској, 1998, 2008).

Obrazovne procese, njihovu obimnost, intenzivnost i produktivnost određuju tri uslova: 1) početni personalni potencijal koji je drugačiji za svakog učenika, 2) specifičnost spoljašnje obrazovne sredine, 3) situacije uzajamnog delovanja čoveka sa sredinom i samim sobom (refleksija, samospoznaja). U vezi sa tim, suština heurističke nastave može da se izloži u nekoliko karakteristika: 1) nastavnik se oslanja na interesovanje učenika za učenje otkrivanjem i slične aktivnosti u učenju; 2) stvara se klima koja podržava interesovanja učenika i motiviše ih za rad, što je moguće ostvarljivo ukoliko su učenicima na raspolaganju različiti izvori

saznanja, ako im je omogućeno istraživanje i predstavljanje rezultata, rešavanje problema koji proizilaze jedni iz drugih, omogućeno je postavljanje kritičkih pitanja i sl.; 3) organizacioni oblici rada u nastavi su fleksibilni, odnosno neprestano se prati tempo rada učenika; 4) nastavnik kontinuirano prati razvoj učenika, kvalitet učenikovog rada zavisi od njegovih razvojnih sposobnosti, a ne od proseka odeljenja (Pijanović, 2014, str. 874).

## HEURISTIČKE DIDAKTIČKE INSTRUKCIJE

Heuristike, što je u literaturi sa engleskog govornog područja čest naziv za heurističke strategije i tehnike učenja i poučavanja, moguće je, ukratko, sažeti i kao strategije koje nužno ne garantuju rešenje, ali pomažu učenicima da stvore temelje za dalje rešavanje zadataka. Ove smernice omogućavaju klasifikovanje, uviđanje odnosa, obavljanje operacija na sadržaju, a time brže i organizovanije rešavanje zadataka i problema (Field, Sarver i Shaw, 2003). Heuristici sadrže kategorije i potkategorije u najmanje dva nivoa apstrakcije. Učenici ih koriste kao privremeno parcijalne šeme, čijim popunjavanjem postepeno razvijaju svoje lične šeme za analizu. Šematski organizovani heuristici sintetišu praktične postupke korišćene interdisciplinarno, što im pomaže u rešavanju problema u različitim situacijama (Jonassen, 2011). Heurističke kategorije su, u zavisnosti od situacije i prirode zadataka, podložne promenama. Uvod u analizu nekog problema ili zadatka najpre se ostvaruje kroz udžbenike, predavanja ili diskusiju. Najpre nastavnik obrađuje jedan deo sadržaja, a nakon toga učenici rade na analognim sadržajima. Korišćenjem heuristika prilikom rada na zadacima, prema nekim didaktičarima, podstiče se formiranje šema i drugih kognitivnih alata koji služe kao podupirači ili skele (engl. scaffolding). Koristeći kognitivne alate i skele – podupiranje, učenici vežbaju da planiraju rad na sadržajima, izdvajaju ključne reči, podvlače i izdvajaju bitno od manje bitnog, uče samoregulisano, upoređuju i evaluiraju rezultate (Jonassen, 2011; Nelson Smith, 2008).

Vimsat (Wimsatt, 2007) ističe da prilikom istraživačkog učenja, heuristici imaju arbitrirajuću, odnosno stratešku ulogu u prosuđivanju: 1) prosuđivanje o prihvatljivosti osnovnih pretpostavki, 2) interpretacija, npr. sprovedenog eksperimenta (u naučnim istraživanjima), odnosno ogleđa koji izvode učenici, i promišljanje o njihovom uticaju na teoriju, hipotezu i pomoćne hipoteze; 3) razvijanje novih paradigmi, teorija, hipoteza, i 4) ukrštanje različitih pristupa rasuđivanja. Ove strategije u prosuđivanju korespondiraju sa tri aktivnosti – konceptualizacijom, posmatranjem i eksperimentalnim dizajnom, i izradom modela i teorijom konstrukcija. Robinson i Vajsberg (Robinson, 2010; Weisberg, 2010), slično Vimsatu, izdvajaju približno iste heuristike kao preskripcije o tome šta bi prilikom formulisanja hipoteza trebalo da se uzme u obzir, šta treba da se kontroliše tokom eksperimentisanja, kako da se pojednostavi i, eventualno, pronađe efikasniji način rešavanja problema. Ove heuristike, kao strategije kognitivnog funkcionisanja, isti autori povezuju sa metaheuristicima. Uloga metaheuristika je da pomognu u odabiru odgovarajućih heuristika za postavljanje hipoteza, dekompoziciju problema, organizaciju potrebnog vremena, zamenu strategija nekim efikasnijim, nadgledanje učenja. Funkcija metaheuristika je, dakle,

da kontroliše i reguliše učenje, što upućuje na njihovu metakognitivnu konotaciju.

Heuristici u radu sa učenicima uglavnom predstavljaju nekompletirane (nepotpune) šeme koje učenici nakon elaboracije sadržaja (zadataka) popunjavaju (rešavaju, povezuju, dopunjuju i sl.). Najčešće se koriste generalni (opšti) i analitički heuristici; generalni heuristici pomažu učenicima da pišu, kreiraju i dopunjuju sadržaje na kojima rade, dok analitički pomažu u analiziranju, prognoziraju u anticipaciji korišćenja nekih drugih strategija, kako bi se lakše i brže rešili zadaci (Schoenfeld, 1985).

U heurističkom modelu nastave se, pored tradicionalnih metoda (dijaloška metoda, metoda praktičnih i laboratorijskih radova, metoda rada na tekstu, metoda usmenog izlaganja, metoda obrazlaganja, dijaloška metoda i dr.) koriste i nastavne metode prevashodno umerene na učeničko otkrivanje, istraživanje i razumevanje objekata saznanja i razvijanje kreativnih i organizacionih sposobnosti ličnosti. Ove metode predstavljaju kvalitativni iskorak u shvatanju učenja i poučavanja, a bit učenja nalazi se u traženju i otkrivanju suštine pojava, procesa i predmeta realnosti. Težište je na ličnim iskustvima učenika, a ne na iskustvima drugih, dok *razvojni razgovor* implicira postupno saznanje koračanje do „eureka“ (Barak, 2012; Jelavić, 2008).

Obično se metode heurističke nastave dele na tri velike grupe: *kognitivne*,  *kreativne* i  *organizacione*. Kognitivne metode heurističke nastave odnose se na usvajanje konkretnih sadržaja obrazovnih oblasti i nastavnih predmeta, i podrazumevaju komparaciju, analizu, sintezu, klasifikaciju, sistematizaciju i sl. Obezbeđujući učenicima da stvaraju sopstvene obrazovne produkte, kreativne metode u literaturi mogu da se sretnu i pod nazivom  *intuitivne metode*. Organizacione nastavne metode podrazumevaju osposobljavanje učenika u planiranju, pripremanju, kontroli, refleksiji i drugim organizacionim delatnostima (Sharma i Bewes, 2011; Хытrockой, 1998).

## HEURISTIČKA TEHNOLOŠKA MAPA

Specifično za tradicionalno koncipiranu nastavu je da se organizacioni oblici rada, pa čak i pojedini segmenti didaktičkog instrumentarijuma, konstruišu na osnovu određenog sadržaja obrazovanja, čime personalna orijentacija učenika često ume da bude zanemarena. Konstruisanje heurističke nastave podrazumeva davanje prioritetnog mesta ciljevima stvaralačke samorealizacije učenika, a nakon toga dolaze metode i oblici rada s ciljem podsticanja produktivne delatnosti učenika, kao i sadržaji gradiva. Ovo svakako ne znači dezavuisanje i minorizaciju sadržaja gradiva, već podrazumeva da interesovanja učenika i metodičke strategije bitno utiču na sadržaj, i po potrebi ga menjaju ili transformišu. Takav prilaz nastavi pojačava participaciju učenika, pa se akcenat sa pitanja  *šta učiti* prenosi na pitanje  *kako učiti*.

U heurističkoj nastavi učenici, pored toga što su aktivni učesnici na samom nastavnom času i tokom procesa učenja, zajedno sa nastavnicima planiraju aktivnosti koje će se realizovati. Planiranje je najčešće, kako ga još Šulc (Schulz) naziva,  *procesno*, a odnosi se na vremenski raspored odlučivanja koji su učenici i nastavnici izradili zajedno. Zajedničko planiranje u, na

primer obliku programa za projekat, učenike će motivisati za sticanje osposobljenosti za veći broj zadataka i prevazilaženje prepreka, budući da su i sami učestvovali u njihovom planiranju. Tokom planiranja važna je i tekuća korekcija. Svaki učesnik koji je učestvovao u planiranju izvođenja aktivnosti ima pravo da postavlja pitanja u vezi sa potencijalnim nedoumicama, ili da eventualno predloži novo gledište. To predstavlja deo učenikove samoprodukcije u procesu učenja, čiji je neizostavni deo planiranje. Korekcija jednog od članova tima rada na planiranju značajnija je i ima jači odjek nego, recimo, korekcije nastavnika, jer često dovode do otpora učenika (Gudjons, Teske i Winkel, 1994).

Kao izuzetno efikasan model za realizaciju heurističkih metodičkih strategija predlaže konstruisanje  *tehnološke mape*. Varijativnost nastave predstavlja jednu od ključnih odlika tehnološke mape, čiji je cilj da nastavniku pruži didaktički instrumentarijum pomoću kojeg bi se konstruisala nastava, a učenicima obezbedila individualna obrazovna putanja. Mapa sadrži baze podataka sa kompletima nastavnih ciljeva, kriterijuma ocenjivanja njihove realizacije, formi, metoda, primera individualnih obrazovnih programa i načina njihovog formiranja, drugih tehnoloških i informacionih sredstava nastave. Cilj upotrebe tehnološke mape nalazi se u njenoj promenljivoj strukturi, kojom se obogaćuje i osvežava invarijantni deo standardnog programa.

Tehnološka mapa jedan je od modela heurističke nastave čijom upotrebom može da se dopuni tematsko planiranje, individualni obrazovni programi učenika, koji se u svojstvu posebnih komponenti uključuju u zajednički program nastave iz određenog predmeta. Osim toga, tehnološkom mapom moguće je uticati na efektivnost rada, uključivanjem kvalitativno-kvantitativnih karakteristika sistema vrednovanja rezultata (pored krajnjih rezultata u opseg komponenti ocenjivanja ulaze i zalaganje i trud učenika, nove ideje, predlozi, planiranje i sl.), sa posebnim apostrofiranjem refleksivnih elemenata, kao što su dnevnici vođenja realizovanih aktivnosti, beležnice, introspektivni protokoli.

Pre konstruisanja tehnološke mape važno je odrediti ciljeve vezane za temu izučavanja. Ciljevi se formulišu zajedničkim delovanjem nastavnika i učenika. Najčešće su izdvojeni kao: lični ciljevi učenika, čija je glavna svrha da učenici osmisle i iznesu svoje viđenje o ishodima koje će dati izučavana tema; predmetni ciljevi – podrazumevaju formiranje pozitivnog odnosa prema proučavanom predmetu, zatim poznavanje osnovnih pojmova, pojava i zakona vezanih za proučavanu temu, rešavanje tipskih ili stvaralačkih zadataka; kreativni ciljevi – odnose se na učeničko osmišljavanje zadataka, problemskih situacija, hipoteza za dekompoziciju problema, organizovanje prezentacija rezultata i sl.; kognitivni ciljevi – smišljanje i odabir pogodnih strategija za rešavanje problema, konstruisanje šema za lakše rešavanje zadataka, obogaćivanje i upotreba postojećeg znanja u saznavanju novog, izvođenje oglada; organizaciono-delatni ciljevi posebno se odnose na samoorganizovano učenje, razvoj navika rada u grupi, savladavanje tehnika vođenja diskusije (Koen, 2003).

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Savremena škola i nastavni proces imaju zahtevan zadatak, sa ciljem da pomognu učenicima kako bi postali

samosvesne, samoaktuelizovane i odgovorne osobe, i, kao takvi, mogli da odgovore zahtevima koje aktuelno društvo pred njih postavlja. U današnjoj eri informacionih tehnologija, i kako bi čuveni Ivo Andrić rekao „dobu informacione inflacije“, učenje napamet i pamćenje mnogobrojnih informacija dospelih do učenika, jednostavno nije moguće. Vremena rigidnog drila i pukog zapamćivanja gradiva po principu *ad litteram* predstavljaju prošlost. Učenici su sada, uz nastavnikovu mentorsku pomoć, konstruktori i dizajneri vlastitog znanja. Od njih se očekuje da participiraju u procesu učenja, time što će imati priliku da obogaćuju sadržaje izučavanja na osnovu svojih aspiracija, selektuju činjenice, biraju strategije učenja, kontrolišu svoje kognitivno funkcionisanje, i evaluiraju urađeno.

Istraživačko učenje vođeno heurističkim strategijama poučavanja i učenja uz samoregulaciju može da pomogne učenicima u lakšem savladavanju sadržaja i trajnosti znanja, sa izraženim pozitivnim transferom. Heurističke metode omogućavaju razvijanje individualne obrazovne putanje, a poseban vid istraživačkog učenja pomažu metode heurističkog razgovora, konstruisanja pojmova, prognoziranja, oluje ideja i sl. U heurističkoj nastavnoj situaciji učenici mogu da planiraju, predviđaju, postavljaju hipoteze, dolaze do jednog ili više rešenja, upoređuju dobijene rezultate sa drugim učenicima i time obogaćuju svoja znanja. Heuristički razgovor je podsticajan način da se rađaju nove ideje, manipuliše sadržajem, nameće više zaključaka, proverava tačnost rešenja, preispituju stari i iznalaze novi, potencijalno uspešniji načini primereni rešavanju zadataka sličnog tipa i u sličnim situacijama. Pored toga, heurističke strategije podstiču samoregulisano učenje kroz tri faze – planiranje, praćenje (monitoring) i refleksiju, čime se podstiče autonomija i samoorganizovano učenje, što je u fokusu savremenih pedagoških teorija, orijentisanih na emancipatornu didaktiku.

## LITERATURA

- Barak, M. (2012). Impacts of Learning inventive problem-solving principles: students' transition from systematic searching to heuristic problem solving. *Research in Science and Technological Education*, 41, 657–679.
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339–349.
- Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R. (ur.). (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Jelavić, F. (2003). Nastavna metoda u obrazovno-odgojno procesu. *Kateheza*, 4, 277–387.
- Jelavić, F. (2008). *Didaktika* (5. izd.). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. New York: Routledge.
- Koen, B. V. (2003). *Discussion of the method: Conducting the engineer's approach to problem solving*. New York: Oxford University Press.
- Kvaščev, R. (1977). *Modeliranje procesa učenja*. Beograd: Prosveta.
- Nelson Smith, S. (2008). *Teaching Analysis to Professional Writing Students: Heuristics Based on Expert Theories*. Tucson, Arizona: The University of Arizona.
- Nikolić, R. (2002). Mentorski rad i daroviti studenti. U G. Gojkov & V. Popa (ur.), *Podsticanje darovitosti iz ugla Bolonjske deklaracije* (str. 427–431). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača; Timișoara: Universitatea „Banatul“.
- Nikolić, R. (2011). Globalizacija kroz bolonjski proces u visokom obrazovanju. U G. Gojkov & A. Stojanović (ur.), *Daroviti u procesu globalizacije* (str. 506–514). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“; Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Pijanović, P. (ur.). (2014). *Leksikon obrazovnih termina*. Beograd: Учитељски факултет.
- Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Robinson, K. (2010). *Out of our minds: Learning to be creative*. Oxford: Capstone.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, FL: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory, 35–55. U K. R. Wentzel & A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 35–53). New York, NY: Routledge.
- Sharma, M. D., & Bewes, J. (2011). Self-monitoring: Confidence, academic achievement and gender differences in physics. *Journal of Learning Design*, 3, 2–13.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Weisberg, R. (2010). The study of creativity: From genius to cognitive science. *International Journal of Cultural Policy*, 16(3), 235–253.
- Wimsatt, W. (2007). *Re-Engineering Philosophy for Limited Beings: Piecewise Approximations to Reality*. Harvard University Press.
- Хуторкой, А. В. (1998). *Эвристическое обучение теория, методология, практика*. Научное издание: Международная педагогическая академия.
- Хуторской, А. В. (2008). *Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Издательский центр „Академия“.

**INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Danica Veselinov**

Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov“  
Vrsac, Serbia  
e-mail: danica.veselinov30@gmail.com

**Ljiljana Kelemen Milojevic**

Preschool Teacher Training College „Mihailo Palov“  
Vrsac, Serbia  
e-mail: ljiljakelemen@gmail.com



## Stručnim usavršavanjem nastavnika ka kvalitetnijem obrazovanju

Enisa Gološ, Amela Medar

**SAŽETAK:** Stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih zaposlenika podrazumijeva pojedinačno i organizirano usavršavanje u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, menadžmenta, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za uspješno i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovnog rada u školskim ustanovama. Cilj rada je utvrditi i ispitati opće potrebe nastavnika i profesora, te njihovu procjenu potreba za stručnim usavršavanjem, profesionalne kompetencije, način planiranja i pripremanja nastave, korištenje savremenih metoda i tehnika kojima se učenici potiču na kritičko promišljanje o problemu podučavanja, te njihovo učešće u radu i razvoju škole. Istraživanjem je obuhvaćeno 113 ispitanika, nastavnika i profesora iz dvije osnovne i dvije srednje škole sa područja HNK-a. Spolna struktura uzorka je neuravnotežena - u uzorku je 76 (69,1%) žena i 35 (30,9%) muškaraca, što okvirno odgovara zastupljenosti spolova u ukupnoj nastavničkoj populaciji. Ispitanici su starosti od 24 do 64 godine, prosječna starost ispitanika je 37,7 godina, a najveći broj ispitanika 52 (46,01%) je starosti do 40 godina, a u pogledu stručne spreme broj ispitanika koji ima visoku stručnu spremu je 67 (59,29%). Rezultati istraživanja upućuju da su stavovi nastavnika i profesora o stručnom usavršavanju pozitivni, te da 63,72 % ispitanika ima individualni plan stručnog usavršavanja. Dobiveni rezultati istraživanja potvrđeni su u postavljenim hipotezama, te daju realnu sliku današnje nastavničke profesije, sa svim prednostima, ali i nedostacima. Uspješnost obrazovnih reformi i unapređenje kvaliteta obrazovanja ovise od različitih faktora, ali se kao najvažniji element izdvaja nastavnik i njegov profesionalni rad.

**Ključne riječi:** *Stručno usavršavanje, standardi zanimanja, metode i tehnike rada, planiranje*

## Professional Teacher Development for Enhanced Education Quality

**ABSTRACT:** Professional development of educational staff includes individual and organized training in the field of pedagogy, didactics, educational psychology, methodology, information and communication technology, advisory work, management, education policies and other sections that are relevant to a successful and high-quality performance of educational work in schools. The purpose of this study is to identify and focus on the general requirements of teachers and professors, as well as their needs assessment for professional development, professional competence, planning and preparation of lessons, use of modern methods and techniques which will encourage students to build a foundation for critical thinking about teaching processes, and intensify their participation in the work and development of the school system. The study included 113 participants; teachers and professors from two primary and two secondary schools in Herzegovina-Neretva Canton. The gender structure of the sample is unbalanced - 76 (69.1%) are women and 35 (30.9%) are men, which roughly corresponds to the gender representation in the teaching profession. The participants are aged 24-64 years; the average age of the participants is 37.7 years. The largest number of participants, 52 (46.01%), are aged up to 40 years, while, in terms of academic degrees, 67 participants (59.29%) have university degrees. The results of the study indicate that the teachers and professors have positive attitudes towards professional development and that 63.72% of the participants have a personal professional development plan. The results obtained have been confirmed in the hypotheses and give a realistic illustration of today's teaching profession, with all the advantages, but also disadvantages. The success of education reform and the quality upgrading of education depend on various factors, but the most important element is unquestionably the teacher and his/her professional work.

**Keywords:** *professional development, occupational standards, methods and techniques, planning*

### UVOD

Stručno usavršavanje je oblik permanentnog obrazovnog procesa odgajatelja, učitelja, nastavnika pojedinih predmeta, nastavnika praktične nastave, stručnih i ostalih saradnika (Potkonjak i Šimleša, 1989).

U skladu sa izazovima koje nameće savremeno obrazovanje, zaposleni u odgojno-obrazovnom procesu imaju potrebu za usavršavanjem pri čemu jačaju svoje kompetencije, produbljuju znanje u onim segmentima koji idu u skladu sa savremenim tehnologijama i metodologiji koja učenika stavlja u centar nastavnog

procesa. Stoga je potrebno da zahtjeve odgojno-obrazovnih zaposlenika prati i kvalitetan sistem podrške i vrednovanja njihovog rada kao i završetak procesa izrade standarda nastavničke profesije. U okviru dosadašnjih programa organizovan je niz obuka sa ciljem jačanja nastavničkih kompetencija, odnosno primjene savremenih metoda i oblika rada. Na nivou HNK-a, pored osnovnih škola, u skoro svim srednjim školama, čiji rad prati Pedagoški zavod Mostar, planiranje i realizacija nastavnih sadržaja zasnovano je na ishodišta učenja. Istovremeno, nastavnici i profesori imaju individualni plan stručnog usavršavanja.

Stručno usavršavanje treba posmatrati kao pravo, ali i obavezu svakog odgojno-obrazovnog zaposlenika. Inovacije koje zahvataju odgojno-obrazovni proces zahtijevaju radikalne promjene, čime uloga nastavnika postaje složenija. Uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces podrazumijeva mobilnost i stalno profesionalno usavršavanje nastavnika (Hadžić-Suljić, 2009). Bez obrazovanog nastavnika, njegovih sposobnosti i vještina, osposobljenosti, motivacije i proširenih individualnih i profesionalnih funkcija nije moguće razvijati odgojno-obrazovne institucije, unapređivati proces samovrednovanja, niti „proizvesti“ kompetentnog učenika (Jorro, 2007). Navedeno upućuje na zaključak da nastavnici učestvuju u kontinuiranom razvoju ličnosti učenika, motivišu ih, podstiču njihovu radoznalost u osvajanju novih znanja, razvoju vještina i izgradnji vlastitih pogleda na svijet. O značaju nastavnika kao faktora efikasne nastave govore istraživanja koja su nastojala identificirati osobine nastavnika, a povezana su sa različitim pokazateljima uspješnosti nastavnog procesa (Stojiljković, 2012). Rezultati tih istraživanja pokazuju da ono što nastavnik radi u učionici ima dvostruko veći utjecaj na postignuća učenika u odnosu na utjecaj onoga što poduzimaju obrazovne i školske vlasti u vezi sa nastavnim programima ili ocjenjivanjem (Marzano i Marzano, 2003).

Rezultati istraživanja koji govore o tome da su školski uspjeh, stavovi učenika prema učenju, nastavi i školi povezani sa njihovim doživljajem osobina nastavnika pružaju vrlo ubjedljive razloge za ozbiljno istraživanje osobina uspješnih nastavnika.

Razlika između nastavnika koji svoj rad temelji na teoriji i onih koji to čini isključivo na osnovu iskustva mogla bi se uporediti sa razlikom između mineraloga i trgovca mineralima.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### Problem istraživanja

Polazeći od analize postojećeg stanja u školama HNK-a, željelo se utvrditi koje su to potrebe nastavnika i

profesora za stručnim usavršavanjem, za stjecanjem potrebnih kompetencija za realizaciju nastavnog procesa, kako i na koji način treba da planiraju i pripremaju nastavu, primjenjuju savremene nastavne metode i tehnike rada, kako da učenike potiču na kritičko promišljanje i uopće kako i na koji način utječu na razvoj učenikove ličnosti (Čolaković Mavrić, 2011). Istovremeno, istraživanjem se željelo ukazati na motivaciju kao pokretačku snagu, jednako važnu kako za nastavnika tako i za učenika u tom uzročno-posljedičnom odnosu, koji formira krug čiji se obim samo povećava sa dodavanjem novih elemenata važnih za kvalitet te rad i razvoj škole uopće (Glasser, 1994).

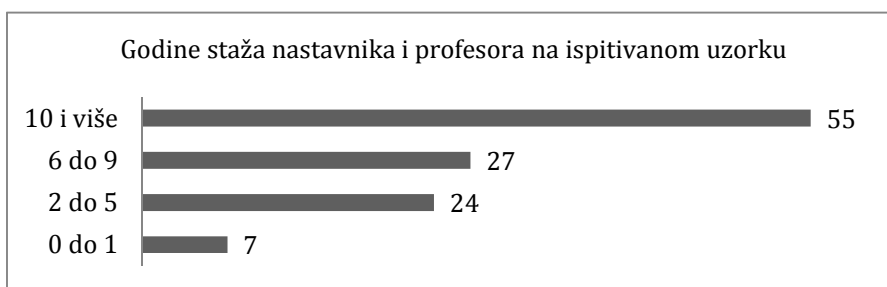
Svakako treba istaći da je u istraživanju ukazano na važne faktore nastavne prakse na čijem unapređenju se može i treba dalje raditi. Naznačene su i smjernice za osiguravanje kvalitetne podrške, u cilju osnaživanja svih odgojno-obrazovnih zaposlenika, s obzirom na kompleksnost njihove uloge i važnost kvaliteta nastavnog procesa u kojem uspjeh nastavnika ovisi o njegovim kompetencijama i kontinuiranom stručnom usavršavanju (Donaldson, 2013).

U skladu s problemom istraživanja postavljen je cilj istraživanja, koji je usmjeren na procjenu kvaliteta nastavne prakse iz ugla nastavnika i profesora.

Uzorak je uzet iz populacije nastavnika i profesora osnovnih i srednjih škola u HNK-u, njih 113 zaposlenih u dvije osnovne škole: Osnovna škola Bijelo Polje i Osnovna škola Zalik i dvije srednje škole: Gimnazija Mostar i Srednja medicinska škola Mostar, od čega je 76 (69,1%) žena i 35 (30,9%) muškaraca.

### Opći podaci o ispitanicima

Spolna struktura uzorka je neuravnotežena, što je vidljivo iz prethodno navedenih podataka i što okvirno odgovara zastupljenosti spolova u ukupnoj nastavničkoj populaciji. Ispitanici su starosti od 24 do 64 godine, prosječna starost ispitanika je 37,7 godina, a najveći broj ispitanika, njih 52 (46,01%) je u rasponu 40 godina. U skladu s tim je i dužina radnog staža zaposlenika koji su učestvovali u istraživanju, tako da 55 (48,67%) zaposlenika ima 10 i više godina rada u obrazovanju. Prosječna dužina radnog staža je 15,8 godina. U pogledu stepena stručne spremne struktura ispitanog uzorka je sljedeća: najveći broj je profesora, što znači onih sa visokom stručnom spremom – njih 67 (59,29%), a 37 (32,74%) ima završenu višu školu (nastavnici koji rade duže od 15 godina u obrazovanju), dok je nešto manji postotak ispitanika, njih 27,43 % sa završenim stepenom mastera ili doktora struke.



**Grafikon 1.** Godine staža u obrazovanju ispitanika

### Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja korišten je „Upitnik samoprocjene kompetencija i samoprocjene korištenja standarda nastavničkog zanimanja u procesu planiranja i pripremanja, savremenih nastavnih metoda i tehnika te praćenja rada učenika“ koji su za potrebe istraživanja uradile autorice ovog rada. Upitnik se sastoji od općih podataka o ispitaniku, skale samoprocjene kompetencija u primjeni savremenih nastavnih metoda i tehnika u nastavi, skale samoprocjene u planiranju i pružanju podrške u razvoju i napredovanju učenikove ličnosti i skale samoprocjene o učešću u radu i razvoju škole kao odgojno-obrazovne ustanove.

### Način provođenja istraživanja i metode obrade podataka

U saradnji sa direktorima i pedagogima, a indirektno sa nastavnicima i profesorima u dvije osnovne i dvije srednje škole na području HNK-a tokom februara 2017. godine provedeno je istraživanje. Ispitanici su upoznati sa ciljem istraživanja, a dobili su i dodatna uputstva za popunjavanje upitnika. Anketa je bila anonimna, a popunjavana je po principu jedan dan u jednoj školi.

Prikupljeni podaci obrađeni su u statističkom programu XLSTAT. Za svaku skalu urađeni su osnovni deskriptivni parametri. Rezultati su prikazani tabelarno i grafički, radi bolje preglednosti.

### REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Nastavnička znanja, odnosno nastavničke kompetencije predstavljaju ključnu varijablu odgojno-obrazovnog procesa, što u svojim istraživanjima opisuju Borko i Putnam (1995), te tvrde da nastavnička znanja imaju značajan utjecaj na odluke nastavnika. Dakle, oni tvrde "... da bi pomogli nastavnicima u promijeni postojeće prakse, sistemski im moramo pomoći da prošire i pojašne svoja znanja" (Borko i Putnam, 1995, str. 37). Više od 20 godina, nastavnička znanja se koncipiraju korištenjem okvira koji je predložio Shulman (1986; 1987). Prema Shulmanu (1986), nastavnička

znanja uključuju: znanje o predmetu koji nastavnici predaje (znanja sadržaja), znanje o nastavnim metodama i strategijama upravljanja u učionici (pedagoška znanja) i znanje o tome kako učiti određeni sadržaj prema specifičnostima učenika u učionici (str. 8). Pružanje mogućnosti nastavnicima da se uključe u postavljanje ciljeva profesionalnog razvoja, predstavlja važan faktor u promjeni paradigme nastavnika (Somekh, 2008), te je s tim ciljem urađeno i ovo istraživanje.

### Stavovi nastavnika o stručnom usavršavanju

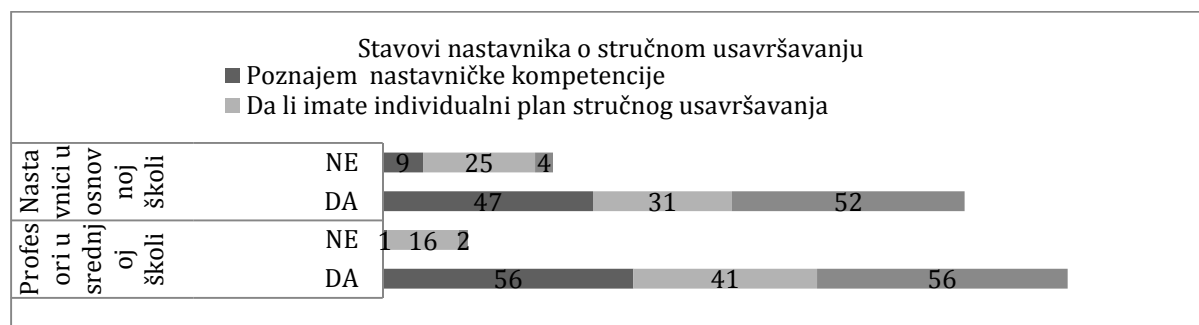
U tabeli 1. i grafikonu 1. prikazani su stavovi nastavnika o stručnom usavršavanju. Korištenjem analize varijanse nije ustanovljena statistički značajna razlika između stavova nastavnika i profesora o stručnom usavršavanju.

Mogući rezultati na *Skali stavovi nastavnika o stručnom usavršavanju* kreću se u rasponu od 1 do 56, što ukazuje da ispitanici procjenjuju pozitivno potrebu za stručnim usavršavanjem, te rado prisustvuju istim. Uvidom u prosječan rezultat na navedenoj skali ( $M=5,7$ ;  $SD=2,66$ ) može se zaključiti da su rezultati na svim varijablama uglavnom distribuirani ujednačeno, osim u varijabli negativnih odgovora kod nastavnika osnovnih i srednjih škola o individualnom planu stručnog usavršavanja, gdje je zabilježena najjača distribucija. Podaci ukazuju da ispitanici u ujednačenom postotku poznaju nastavničke kompetencije, imaju individualni plan stručnog usavršavanja i rado prisustvuju oblicima stručnog usavršavanja.

Na temelju grafikona 1. utvrđeno je da su stavovi o stručnom usavršavanju nastavnika i profesora u HNK-u pozitivni. Isti broj ispitanika u srednjim školama 56 (49,56%) je potvrdio da poznaje nastavničke kompetencije, te da rado prisustvuje različitim oblicima stručnog usavršavanja, a kod nastavnika u osnovnim školama broj koji je upoznat s nastavničkim kompetencijama je 47 (41,59%), dok se o prisustvu različitim oblicima stručnog usavršavanja izjasnilo 52 (46,02%), tako da u tvrdnjama između ovih grupa ispitanika nije ustanovljena statistička značajnost.

Tabela 1. Osnovni statistički parametri o stručnom usavršavanju

Stavovi nastavnika o stručnom usavršavanju	N	Minimum	Maximum	Mean	Standardna devijacija
	113	1	56	5,70	2,66



Grafikon 2. Stavovi nastavnika o stručnom usavršavanju

Statistička zanačajnost u stvovima nastavnika i profesora je ustanovljena na varijabli o individualnom planu stručnog usavršavanja, gdje se 31 (27,43%) nastavnika izjasnio da ima individualni plan stručnog usavršavanja, dok je broj profesora nešto veći, njih 41 (36,28%).

Na osnovi ponuđenih odgovora, moguće je zaključiti da postojeći sistem stručnog usavršavanja nije u skladu sa potrebama odgojno-obrazovnih zaposlenika, radi se o segmentu obrazovanja nastavnika iz kojeg nisu jasno vidljivi: organizacija, način finansiranja, način vrednovanja, kao ni odgovornost mjerodavnih tijela, također nisu jasni položaj, stvarna prava i obveze nastavnika prema vlastitom usavršavanju (APOS0 BiH, 2013).

### Primjena savremenih metoda i tehnika rada u nastavi

Uvidom u nalaze varijabli primjene savremenih metoda i tehnika rada u nastavi može se iščitati da ispitanici svoje kompetencije na navedenim varijablama najčešće procjenjuju sa veoma često i ponekad. Na varijabli koliko često koriste metode i tehnike primjerene predmetu i učenicima kojima predaju, ispitanici su u postotku svoju kompetentnost procijenili sa veoma često u 71 slučaju ili 62,83%, te da to rade uvijek u 29 slučajeva ili 25,66%.

Ukupni postignuti rezultati na navedenoj skali su u rasponu od 1 do 72. Ovakav raspon rezultata ukazuje na to da se ispitanici razlikuju u procjeni primjene savremenih metoda i tehnika rada u nastavi. Prosječan rezultat na skali ( $M=27,99$ ;  $SD=8,71$ ) govori da najveći broj ispitanika veoma često koristi savremene nastavne metode, njih 63,72%.

Ako se dalje posmatraju varijable navedene u grafikonu 3. može se zaključiti da se ispitanici smatraju kompetentnim u prilagođavanju i efikasnom korištenju različitih materijala i sredstava za učenje i poučavanje, te da su tu varijablu procijenili iskazom, veoma često, u 72 slučaja ili 63,72%. Kod varijable upotreba različitih izvora znanja i informacija, uključujući IKT, ispitanici su u 57 slučajeva ili 50,44% konstatovali da veoma često

koriste navedeno, te da to rade uvijek u 40 slučajeva ili 35,39%.

Posmatrajući varijablu naglašavanje ključnih pojmova i ciljeva časa, vidljivo je da ispitanici to rade veoma često u 54 slučaja ili 47,78% odnosno, uvijek u 52 slučaja ili 46,02%, što je skoro ujednačena vrijednost. Analizirajući varijablu koliko često u svom radu koriste grupnu diskusiju, debatu i igru uloga, odgovori ispitanika su da to rade veoma često u 65 slučajeva ili 57,52% ili ponekad u 28 slučajeva ili 24,78%. Uvidom u nalaze varijable da li u svom radu koriste neke od novih strategija (šest šešira, mape uma, Venov dijagram, ledeni brijeg, itd), može se zaključiti da je 45 ispitanika ili 39,83% to radi veoma često, a 41 ispitanik ili 36,28% da to radi ponekad. Ovakvi rezultati nisu začuđujući, te se mogu opravdati činjenicom da većina nastavnika i profesora nije prošla potrebne obuke i stručna usavršavanja, a što se bitno odražava na primjenu strategija u nastavi čime bi se učenici poticali na aktivno učešće. Analizirajući varijablu da li podstiču učenike na korištenje različitih načina i pristupa u rješavanju zadataka, može se zaključiti da 65 ispitanika ili 57,52% to radi veoma često, a 29 ispitanika ili 25,66% rade uvijek.

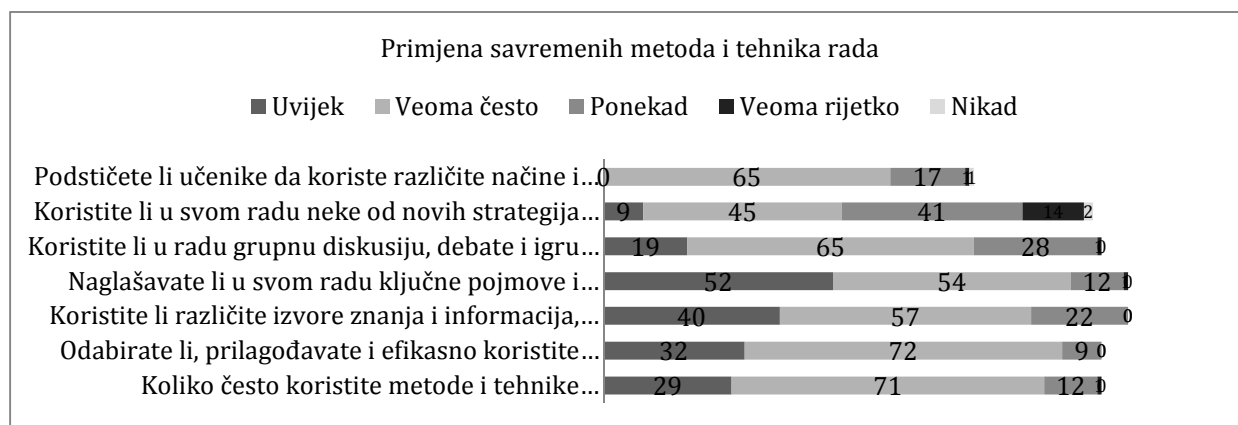
### Planiranje i podrška razvoju učenikove ličnosti

Uvidom u nalaze varijabli planiraju li na osnovi mjerljivih ishoda učenja, uvažavajući razvojne karakteristike, te individualne mogućnosti, potrebe i interesovanja učenika koje podučavaju, koriste li standarde kvaliteta (standarde nastavničkih zanimanja) u planiranju i organizovanju rada, ohrabruju li učenike u postizanju boljih rezultata, pružaju li podršku i ohrabrenje učenicima kada dožive neuspjeh i razočarenje, prate li razvoj i napredovanje svih aspekata učenikove ličnosti, iz nalaza se može iščitati da ispitanici imaju najviše odgovora na skali uvijek i često.

Ukupni postignuti rezultati na navedenoj skali su u rasponu od 1 do 73. Ovakav raspon rezultata ukazuje na to da se ispitanici razlikuju u procjeni planiranja i podrške razvoja učenikove ličnosti. Prosječan rezultat na skali ( $M=5,7$ ;  $SD=2,64$ ) govori da najveći broj ispitanika veoma često pruža podršku razvoju učenikove ličnosti.

**Tabela 2.** Osnovni statistički parametri primjeni savremenih metoda i tehnika rada u nastavi

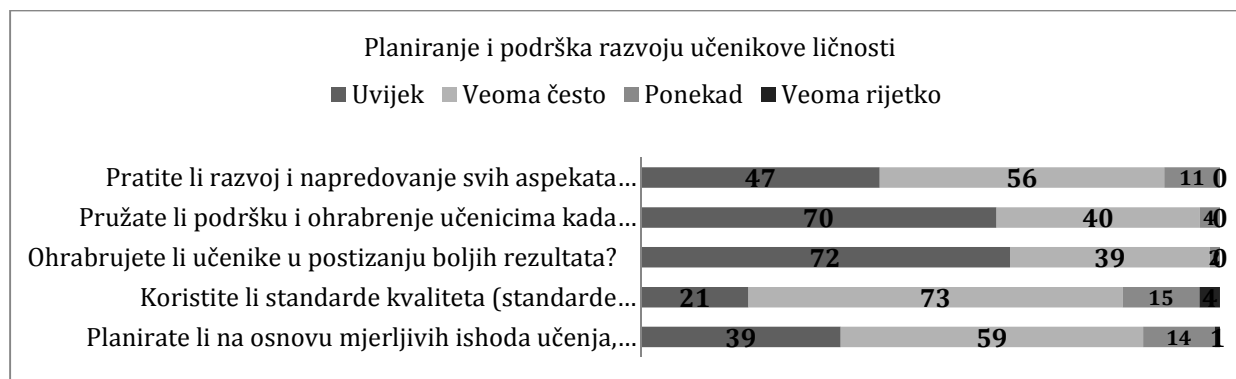
Metode i tehnike rada u nastavi	N	Minimum	Maximum	Mean	Standardna devijacija
	113	1	72	27,99	8,71



**Grafik 3.** Primjena savremenih metoda i tehnika u nastavi

Planiranje i podrška razvoju učenikove ličnosti	N	Minimum	Maximum	Mean	Standardna devijacija
	113	1	73	5,70	2,64

**Tabela 3.** Osnovni statistički parametri u planiranju i podršci razvoja učenikove ličnosti



**Grafikon 4.** Planiranje i podrška razvoju učenikove ličnosti

Analizirajući varijablu da li nastavnici i profesori planiraju na osnovu mjerljivih ishoda učenja, uvažavajući razvojne karakteristike, te individualne mogućnosti, potrebe i interesovanja učenika koje podučavaju, može se zaključiti da 59 ispitanika ili 52,21% to radi veoma često, a njih 39 ili 34,51% to radi uvijek, statistička varijabilnost je niska ( $M=0,75$ ;  $SD=0,5$ ), što se može objasniti prosječnom dužinom radnog staža ispitanika, njihovom neupućenošću u nove standarde planiranja i programiranja nastavnog procesa, te malim brojem obuka o načinu planiranja zasnovanog na ishodima.

Ispitivanjem varijable da li nastavnici i profesori u planiranju i organizovanju rada koriste standarde kvaliteta (standarde nastavničkih zanimanja) ( $M=1,72$ ;  $SD=1,26$ ), može se konstatovati da 73 ispitanika ili 64,60%, navedeno radi veoma često, a njih 21 ili 18,58% uvijek, što se može objasniti činjenicom da su škole imale diskusiju na Nastavničkim vijećima o sadržaju ključnih poslova i kompetencija koje definišu standardi, a potom su nastavnici i profesori bili uključeni u javne rasprave o standardima zanimanja. Pored toga, prihvatili su svrhu i namjenu standarda zanimanja u unapređenju kvaliteta odgoja i obrazovanja, te su razumjeli da standardi trebaju omogućiti ujednačeno razumijevanje poslova nastavnika i identificirati njihove potrebe za dalji profesionalni razvoj, iz tog posebno ohrabruje podatak da 73 ispitanika u uzorku koriste standard zanimanja u poslovima planiranja i programiranja. Ispitujući varijablu da li nastavnici i profesori ohrabruju učenike u postizanju boljih rezultata ( $M=3,75$ ;  $SD=4,34$ ), izvodi se zaključak da 72 ispitanika ili 63,72% to rade uvijek, a 39 ili 34,51% veoma često.

Analizom varijable da li nastavnici i profesori pružaju podršku i ohrabrenje učenicima kada dožive neuspjeh i razočarenje ( $M=10,00$ ;  $SD=2,16$ ), ustanovljeno je da 70 ispitanika ili 61,95% to radi uvijek, a 40 ispitanika ili 35,39% veoma često.

Ispitujući varijablu da li nastavnici i profesori prate razvoj i napredovanje svih aspekata učenikove ličnosti ( $M=12,25$ ;  $SD=4,99$ ), može se konstatovati da 56 ispitanika ili 49,56% to radi veoma često, a 47 ili 41,59%

uvijek. Iz prethodno analiziranih varijabli, uočava se jaka pozitivna korelacija sa navedenim rezultatima, pri čemu se da zaključiti da se ispitanici koriste savremenim načinom planiranja i pripremanja nastavnog procesa. U stanju su prepoznati individualne obrazovne potrebe svakog učenika koristeći, pri tom, različita metodička sredstva i čineći nastavu vrijednom pažnje. Osim toga, pronalaženjem adekvatnog nastavnog materijala, koji odgovara različitim stilovima učenja i interesovanjima učenika, čine da se kod svakog učenika razvije motivacija za postizanje akademskih ciljeva.

## ZAKLJUČAK

Na osnovu urađenih analiza odgovora nastavnika i profesora u ovom istraživanju, može se zaključiti da je kod ispitivanog uzorka odgojno-obrazovnih zaposlenika u HNK-u, uz određene izuzetke, i dalje dominantna filozofija transmisije znanja kao i određena akademsko-sholastička organizacija škole. Nastavnik je najčešće u situaciji da sebe vidi, a istovremeno i prikaže drugima (prije svega učenicima), kao izvor informacija koje učenici trebaju usvojiti, a kasnije uglavnom reproducirati. Ovakav pristup nastavi potvrđuje i odabir nastavnih metoda. U konačnici, to dovodi do nedovoljno jasnog identiteta nastavnika, koji sebe najčešće vide kao eksperte za sadržaje koje predaju, dok druge važne komponente poziva se ne uzimaju previše ozbiljno ili se smatraju nebitnim (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2010).

Istraživanjem je potvrđena značajna povezanost između stručnog usavršavanja nastavnika i kvaliteta nastavnog procesa. Rezultati pokazuju da 63,72% ispitanika ima individualni plan stručnog usavršavanja, da su motivisani i da u skladu sa potrebama, što je unutrašnji faktor, te mogućnostima, što je vanjski faktor, planiraju i realizuju plan stručnog usavršavanja. Dio ispitanika je ukazao na potrebu stručnog usavršavanja u oblasti primjene novih strategija u nastavi, što bi trebalo biti polazna osnova pri planiranju obuka u skoroj budućnosti. Navedeno potvrđuje da nastavnici iskazuju potrebu za stručnim usavršavanjem

u skladu sa promjenama koje nalaže reforma obrazovanja i nove paradigme.

Uvidom u nalaze varijable da li u svom radu koriste neke od novih strategija (šest šesira, mape uma, Venov dijagram, ledeni brijeg, itd), može se zaključiti da je 45 ispitanika ili 39,83% odgovorilo da to radi veoma često, a 41 ispitanik ili 36,28% da to radi ponekad. Ovakvi rezultati nisu začuđujući, te se mogu opravdati činjenicom da većina nastavnika i profesora nije prošla potrebne obuke i stručna usavršavanja, a što se bitno odražava na primjenu navedenih strategija u nastavi čime bi se učenici poticali na aktivno učešće.

Cjeloživotno stručno obrazovanje je složen fenomen, jer se na njega može gledati kao na potrebu čovjeka koji se nalazi stalno pred izazovima i iskušenjima savremenog društvenog okruženja. U tom procesu koji traje neprekidno nova saznanja imaju smisao ako su funkcionalna i ako nisu sama sebi svrha.

Istraživanje je ponudilo rezultate koji pokazuju da nastavnici i profesori u procesu planiranja i pripremanja nastave koriste standardne nastavničke profesije sa definisanim ključnim poslovima i kompetencijama nastavnika, koji omogućavaju ujednačeno razumijevanje poslova nastavnika i njihove potrebe za dalji profesionalni razvoj. Posebno ohrabruje podatak da 73 (64,61%) ispitanika u uzorku koristi standard zanimanja u poslovima planiranja i programiranja. Istovremeno, planiranje kao važan segment nastavnog procesa temelje na individualnim mogućnostima i interesovanjima učenika u cilju razvoja učenikove ličnosti.

Problemi savremenog odgoja ne mogu se eksplicirati bez nastavnika koji prepoznaju potrebe savremenosti iz kojih slijede zahtjevi za cjeloživotnim obrazovanjem.

## LITERATURA

Agencija za odgoj i obrazovanje (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb.

APOSO BIH (2013). *Model za unaprijeđenje kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika*.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. U T. R. Guskey & M. Huberman (ur.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (str. 35–66). New York: Teachers College Press.

Čolaković Mavrić, B. (2011). Profesionalna orijentacija kao kontinuirani cjeloživotni process. *Didaktički putokazi*, 59, 35-42.

Donaldson, G. (2013). Profesionalac 21. veka. U I. I. (ur.), *Nastavnička profesija za 21. vek* (str.13-23). Beograd: Dosije studio.

Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.

Hadžić-Suljkić, M. (2009). Važnost uloge nastavnika kao nositelja promjena. *Didaktički putokazi*, 50, 23-27.

Jorro, A. (2007). *Nastavnik i evaluacija*. Bihac: Pedagoški zavod Bihac.

Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.

Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. U J. Voogt & G. Knezek (ur.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (str. 449–460). New York: Springer.

Stojiljkovic, S. (2012). *Psihološke karakteristike nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Enisa Gološ

Pedagoški zavod Mostar  
Sjeverni logor 116  
e-mail: enisa\_mo@hotmail.com

### Amela Medar

Pedagoški zavod Mostar  
Sjeverni logor 116  
e-mail: amelamedarppz@gmail.com

## Atribucije i motiv postignuća srednjoškolaca

Nermin Mulaosmanović, Hazim Selimović

**SAŽETAK:** Ljudi su oduvijek težili da objasne neke pojave oko njih, povežu uzroke i posljedice, te svoje djelovanje sa rezultatom. Atribucije i postignuće su pitanja koja su aktuelna i atraktivna, često se traže uzroci uspjesima ili neuspjesima, objašnjavaju se i pripisuje im se odgovornost. Atribucijske teorije imaju široku primjenu u raznim područjima života a naročito kada je riječ o postignuću. Svjedoci smo kako ljudi smatraju da nisu oni krivi za svoje uspjehe ili neuspjehe i da sami ne mogu ništa promijeniti, da na to utječu drugi faktori koje oni ne mogu kontrolisati. Osnovni problem je bio ispitati povezanost između atribucija i motiva postignuća mladih, dok je cilj bio utvrditi relacije između dimezija atribucija i općeg motiva postignuća kao i dobne razlike, sve u funkciji upoznavanja sa značajem atribuciskog stila za motiv postignuća mladih. Istraživanje je urađeno na uzorku od 570 srednjoškolaca sa prostora Tuzlanskog kantona. Rezultati su pokazali da postoji povezanost u atribuiranju uspjeha između dimenzija stabilnost i kontrolabilnost sa motivom postignuća, dok nije uočena veza između internalnosti/eksternalnosti sa motivom postignuća. Pri atribuiranju neuspjeha postoji povezanost motiva postignuća jedino sa dimenzijom kontrolabilnost. Nisu pronađene razlike s obzirom na dob u većini dimenzija atribucija niti u motive postignuća.

**Ključne riječi:** *atribucije, motiv postignuća, srednjoškolci*

## Attributions and Achievement Motivation of High School Students

**ABSTRACT:** People have always tended to explain some phenomena around them, connect the causes and consequences, and their activity with the result. Attributions and achievements are the current and attractive issues, the causes of success or failure are often sought after, explained and attributed to their responsibility. When it comes to achievement, attribution theories are widely used in various fields of life. We have witnessed how people find that they are not to responsible for their successes or failures, and they alone can not change anything. The main problem was to examine the association between attribution and achievement motivation of young people, while the goal was to determine the relation between the dimensions and general attribution of the achievement motive as well as age differences, all in the function of introducing the importance of attribution style for the achievement motive of young people. The survey was conducted on a sample of 570 high school students from the area of Tuzla Canton. The results showed that there is a connection of the success attribution between stability dimension and controllability with the achievement motive, while there had not been any apparent correlation between internality/ externality of the achievement motive. When considering failure attribution, there is a correlation of the achievement motive only with the controllability dimension. In most attribution dimensions, differences in terms of age have not been found nor in the achievement motive.

**Keywords:** *attributions, achievement motivation, high school students*

### UVOD

Teorija atribucije pokušava objasniti kako naša individualna očekivanja i opravdanja utječu na ponašanje. Atribucijski pristup predstavlja konceptualni okvir unutar socijalne psihologije koji se bavi laičkim ili zdravorazumskim objašnjenjima ponašanja (Hewstone i Stroebe, 2003, str. 160). Za područje atribucija posebno su značajni radovi F. Heidera (1958), o kojem se i govori kao „ocu“ atribucijskog pristupa. Njegove postavke postale su brojna daljnja istraživanja u ovom području. Zanimalo ga je, šta je to što ljude čini razumnim i na koji nači dolaze do svojih zaključaka (Aronson, Wilson i Akert, 2005, str. 110). Kognitivistički pristup u tumačenju motivacije nastao je kao reakcija na stara-bihevioristička tumačenja, svoj vrhunac dostiže u teoriji atribucije. Vjerovanjem da su sposobnosti fiksirane i

nepromjenjive, osoba koristi priliku da se zaštiti od neuspjeha i tako podešava svoje ciljeve.

### ATRIBUCIJE I POSTIGNUĆE

Neki ljudi reaguju na neuspjeh, tako da počnu se više truditi, dok drugi reagiraju odustajanjem. Jedan od razloga tih varijacija u reagiranju leži i urazličitom viđenju uzroka uspjeha i neuspjeha. Weiner je postavio najambiciozniju atribucijsku teoriju motivacije za postignuće i emocija. Teorija se bavi uzrocima uspjeha i neuspjeha (Beck, 2003, str. 327). Sa saradnicima je razvijao jedan multidimenzionalan pristup strukturi percipiranih uzroka. Prema Weiner et al. (1971) najveći broj faktora koje učenici smatraju da doprinose njihovom uspjehu mogu se kvalifikovati na tri dimenzije. Također i druga istraživanja, potvrđuju postojanje kauzalnih dimenzija mjesta uzročnosti, stabilnosti i

podložnosti kontroli. Prva dimenzija je unutrašnji-spoljašnji lokus kontrole. Tvrdi se da kontrola i unutrašnje/vanjske atribucije čine jedinstvenu dimenziju ličnosti nazvanu lokus (izvor) kontrole, koju je predložio Rotter (Pennington, 1997, str. 177). Postoje i drugačija mišljenja da je samo po nazivu slična Rotterovom lokusu kontrole. Druga dimenzija je stabilnost-nestabilnost uzroka. U početnoj dimenziji stabilne uzroke su predstavljali sposobnosti težina zadatka, a nestabilne napor i sreća. Stabilnost kao dimenziju nije opravdano shvatiti samo kao osobinu uzroka već i kao podatak o trajanju uzroka kroz vrijeme. Rosenbaum (1972; prema Weiner, 1985) je imenovao treću dimenziju-namjera. Weiner, Russell i Lerman (1979) je preimenovao ovu dimenziju u dimenziju podložnost kontroli. Dimenzija kontrolabilnost-nekontrolabilnost uvedena je u sklopu odvajanja lokusa kontrole od lokusa uzročnosti pošto se konstatovalo da je neopravdano unutarjni lokus poistovjećivati sa mogućnosti kontrole. Popadić (1986) smatra da su kontrolabilni oni uzroci koji proističu iz voljnije kontrole pojedinca. Pogrešne procjene o sposobnostima se često događaju i izvor su iskrivljenog opažanja uzroka učeničkog uspjeha ili neuspjeha.

Prema Weineru et al. (1971), četiri osnovna uzroka kojim se atribuiraju postignuća su: sposobnost, trud, sreća i težina zadatka mada se kasnije pojavljuju i neki drugi faktori kao što su: raspoloženje, umor i dr. Rezultati istraživanja govore da su ljudi skloni često svoj uspjeh pripisati sposobnostima internalnom faktoru, višestabilnom i naporu, dok neuspjeh vanjskim faktorima.

Ističe se da vjerovanjem da su sposobnosti fiksne i nepromjenjive, osoba koristi priliku da se zaštiti od neuspjeha i tako podešava svoje ciljeve, međutim, ako se uspjeh pripisuje unutrašnjim faktorima uspjeh će voditi ka ponosu i povećanoj motivaciji, a neuspjeh ka osjećanju krivice i stida. U ovoj situaciji smatra se da ako učenik pripisuje svoj neuspjeh nedovoljnom trudu i smatra ga kontrolabilnim on se kasnije bolje priprema da bi uspio drugi put. Ako aktualni učinak bude pripisan nestabilnim faktorima kao što su neobičan napor, raspoloženje ili sticaj okolnosti on neće bitno uticati na dalja očekivanja. Međutim, ako se aktualni učinak pripisuje uticaju stabilnih faktora, raste vjerovatnoća da će očekivanja biti revidirana u skladu sa postojećim nivoom uspješnosti. Navodi se da shvatanja učenika o uzrocima školskog postignuća su tješnje povezana sa opažanjem onoga što im se u školi svakodnevno zaista događa, nego sa individualnim razlikama u stilovima atribucije, mehanizmima odbrane i ne prihvatanjem interpretacija koje im daju nastavnici i roditelji (Havelka, 2008, str. 154). Također, prema Zlatkoviću (2007) uspješni učenici su isticali ulogu zalaganja.

Značaj teorije atribucije naročito, dolazi, do izražaja kad se razmatra ili izučava i istražuje motivacija postignuća. McClelland (1953) je pokrenuo istraživanje motiva postignuća ukazujući na njega kao važnu karakteristiku ljudi. Definiše ga kao tendenciju da se ulaže napor, da se postigne i ostvari nešto što se smatra vrijednim i čime će se istaći pred drugima, a u svojim istraživanjima utvrdio je njegovu povezanost sa akademskim postignućem (Rot, 2008, str. 289). Jedna od zagonetki za teoriju postignuća jeste činjenica da svi ljudi ne reagiraju jednako na uspjeh i neuspjeh. Neki ljudi reaguju na neuspjeh, tako da počnu se više truditi, dok drugi reagiraju odustajanjem. Atribucijski pristup

motivaciji postignuća bavi se upravo takvim pitanjima. Weiner vjeruje da svaka od tri dimenzije snažno utiču na to kakva su nam očekivanja i kako vidimo svoje postignuce, tj. Snažno utiču na našu cjelokupnu motivaciju. Ako učenik vidi sebe kao dovoljno sposobnog i pripisuje svoj neuspjeh nedovoljno trudu (unutarjni faktor) kojeg je moguće kontrolisati, on se nakon toga usredsređuje na sljedeće zadatke i sprema se dovoljno kako bi uspio sljedeći put. To je tzv. Pozitivan odgovor koji vodi ka postignuću i ponosu. Situacija je daleko teža u slučajevima ako učenici pripisuju svoje neuspjehe unutrašnjim ili nepromjenjivim faktorima i faktorima koji su van njihove kontrole. To može da ide do te mjere da misle da je stanje toliko teško da im više niko ne može niti želi pomoći. Na taj se način i razvija ono što se zove naučna bespomoćnost ili osuđenost na neuspjeh (Stojaković, 2007, str. 242).

Na osnovu navedenih nalaza razumno je pretpostaviti da osobe sa visokim nivoom motiva za postignuce tendiraju da imaju unutrašnji lokus kontrole (unutrašnje orjentisani), dok osobe sa niskim nivoom motiva za postignuce, pripisuju svoje postignuce spoljašnjim faktorima, tj. Imaju vanjski lokus kontrole ili vanjsku usmjerenost (Stojaković, 2002, str. 345). Podaci govore o tome da učenici koji svoje postignuce cijene vide i sposobnost i tako da ih mogu poboljšati i da na njih se može uticati.

## RANIJA ISTRAŽIVANJA

Weinerov model, uglavnom, je provjeren u laboratorijskim uvjetima rada. Može se reći da je mali broj istraživanja koja bi u cjelosti model provjerili u realnoj školskoj situaciji. Kao opravdanje za to navodi se nekoliko metodoloških poteškoća: problem kriterija školskog uspeha/neuspjeha, problem ocjene kao realnog pokazatelja stupnja znanja, te utjecaj nastavnika, roditelja i vršnjaka na procjenu uspješnosti i na pripisivanje uzorka. U nekim istraživanjima pojavile su se i druge dimenzije kao što su intencijalnost i globalnost, ali Weiner (1986) smatra da one nemaju takvu teoretsku i empirijsku podršku kao njegove tri dimenzije. Istraživanja su pokazala da ljudi češće traže uzroke nakon neuspjeha, nego nakon uspjeha češće nakon neočekivanih, nego nakon očekivanih događaja i nakon događaja koji imaju posebnu važnost za osobu. Navodi se da očekivani događaji se više atribuiraju stabilnim faktorima, dok se neočekivani više atribuiraju nestabilnim faktorima.

Prema određenim eksperimentima ocjena o uloženom naporu je važniji činilac nagrađivanja učenika od ocjene oposjedovanim sposobnostima. Pogrešno lociranje uzroka učeničkog uspeha ili neuspjeha od strane nastavnika odražava se u nastavnikovom ponašanju prema učeniku u ocjenama, primjedbama, sugestijama, pohvalama, prekorima što kasnije utiče na njegovo postignuce (Havelka, 2008, str. 151). Jackson et al. (1993; prema Swim i Sanna, 1996) u pogledu istraživanja zaključuju da se postignuce koje nije u skladu sa stereotipom pripisuje eksternim uzrocima ili internim nestabilnim uzrocima (npr. trud), dok se postignuce koje je u skladu sa stereotipom atribuiraju internim, stabilnim uzrocima (npr. sposobnosti). Lefcourt (1976) navodi da je lokus kontrole pojedinca u isto vrijeme i stabilan i promjenjiv, ne mjenja se često ali se mjenja da prilagodi događaje koji utiču na njihovo



očekivanje kontrole. Penk (1969; prema Lefcourt, 1976) navodi da se generalno povećana unutrašnjost pojavljuje s godinama i kognitivnim razvojem. Istraživanja kada je u pitanju eksternalnost i internalnost pokazuju da se sa uzrasnom dobi i kognitivnim nivom povećava internalnost. Dok istraživanja u Americi (1966, 1977, 1974) ukazuju da se eksternalnost tokom godina povećava (Stiplošek, 2002). Mišljenje autora koje je općenito, kazuje da se eksternalnost povećava tokom i poslije prirodnih katastrofa i ratova. Prema Bezinoviću (1981) eksternalni stil kontrole razvija se u nepovoljnim životnim uslovima i smatra se da lokus kontrole u mnogome ovisi od odgoja u porodici.

Weiner et al. (1971) smatra da osobe sa visokim motivom postignuća uspjeh atribuiraju sposobnostima i vlastitoj aktivnosti dok neuspjeh objašnjavaju nedostatkom aktivnosti. Nalazi pokazuju da učenici sa većim motivom postignuća imaju unutrašnji lokus kontrole dok osobe sa niskim motivom postignuća pripisuju svoj uspjeh vanjskim faktorima. Slična situacija iznosi se i kod učenika koji imaju visok motiv postignuća, uspjeh pripisuju više vlastitoj aktivnosti i motivaciji nego nisko motivirani učenici. Brojna istraživanja su potvrdila da visoko motivirani pojedinci svoj uspjeh pripisuju vlastitom angažmanu za razliku od njih navodi se da nisko motivirani uspješni pojedinci nemaju izražene atribucijske preference za vlastiti uspjeh. Nalazi tvrde da učenici saniskim motivom postignuća se vode eksternalnim faktorima. Moore, (2006) je pronašao da internalno orjentisani provode više vremena u intelektualnim aktivnostima, pokazuju intezivniji interes za akademska ostvarenja i postižu vise rezultate na testovima inteligencije i ostalim akademskim testovima od eksternalno orijentiranih pojedinaca .

Istraživači (Nowicki i Barnes, 1973; Freenab, Anderson, KaireyiHunt, 1982) našli su da je internalnost pozitivno povezana sa većim nivoom postignuća i nivoom aspiracija. Navod se da je uspjeh ili neuspjeh u budućem zadatku nakon određenog rezultata pod uticajem dimenzije percepiranja stabilnosti/nestabilnosti. Očekuje se da se stabilni uzroci ponavljaju u budućnosti, a ne stabilni ne ponavljaju. Istraživanja su pokazala da atribuiranje neuspjeha nestabilnom uzroku povećava uradak i istrajnost u zadacima postignuća (Hewstone i Stroebe, 2003, str. 180).

## METODOLOŠKI DIO

### Problem

Osnovni problem ovog istraživanja je bio ispitati povezanost između atribucija i motiva postignuća srednjoškolača.

### Cilj, zadaci, hipoteze

Cilj je bio utvrditi relacije između dimenzija atribucija i motiva postignuća kao i dobne razlike, sve u funkciji upoznavanja sa značajem atribuciskog stila za uspjeh mladih.

Na osnovu cilja postavljeni su sljedeći zadaci:

1. Ispitati povezanost atribuiranja uspjeha i motiva postignuća;
2. Utvrditi vezu između dimenzija atribucije neuspjeha i motiva postignuća;

3. Istražiti razliku u atribuiranju uspjeha i motiva postignuća s obzirom na dob ispitanika.

### Hipoteze

1. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost između atribucija uspjeha i motiva postignuća
2. Očekuje se da postoji značajna statistička veza između dimenzija atribucija neuspjeha i motiva postignuća
3. Pretpostavlja se da postoji statistički značajne razlike u atribuiranju uspjeha i motivu postignuća kod srednjoškolača.

### Uzorak ispitanika

Uzorak je formiran po principu prigodnog odabira, na populaciji 570 srednjoškolača završnih razreda sa područja Tuzlanskog kantona. U obzir su uzeti učenici iz stručni trogodišnjih, tehničkih i opštih zanimanja. Škole u kojima je rađeno istraživanje su pripadale različitim sredinama kako gradskim, prigradskim tako i seoskim, iz većih i manjih općina kantona.

### Mjerni instrumenti

U ovom istraživanju korišteni su sljedeće mjerni instrumenti:

1. Upitnik o sociodemografskim podacima ispitanika
2. Russellova skala kauzalnih dimenzija
3. Upitnik motivacije postignuća (MOP)

### Statističke metode

U radu su korišteni deskriptivni statistički postupci, MannWhitney U test i Spirmanov koeficijent korelacije.

### Rezultati

Na samom početku potrebno je naznačiti da u ovom istraživanju distribucije rezultata varijabli motiva postignuća i atribucija ne zadovoljavaju pretpostavke normalne distribucije, pa su stoga korišteni neparametrički statistički postupci.

### Atribucije uspjeha i motiv postignuća

Prvi zadatak se odnosio na ispitivanje povezanosti između atribucija uspjeha i motiva postignuća kod srednjoškolača, stoga utvrđeni koeficijent korelacije u tabeli 1 prikazuje stepen povezanost ove dvije varijable.

Navedeni rezultati (prikazani u tabeli1) pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između dimenzije internalnost/eksternalnost i motiva postignuća ( $p = -.010, p > .05$ ), dok je statistička značajnost nađena između dimenzije stabilnost/nestabilnost i motiva postignuća ( $p = -.140, p = .009$ ) kao i dimenzije kontrolabilnost/nekontrolabilnost ( $p = -.199, p = .001$ )

### Atribucije neuspjeha i motiv postignuća

Drugi zadatak se odnosi na ispitivanje korelacije između atribucije neuspjeha i motiva postignuća. Rezultate pokazuje tabela 2.

Kao što je prikazano u tabeli sa motivom postignuća jedino statistički značajno negativno korelira dimenzija kontrolabilnost/nekontrolabilnost ( $p = -.163, p = .01$ ), što ukazuje da srednjoškolači koji uzroke neuspjeha smatraju kontrolabilnim imaju i veći motiv za postignućem.

Statistički značajna korelacija nije pronađena kod stabilnosti/nestabilnosti sa motivom postignuća. Naša dimenzija internalnosti/eksternalnosti i pretpostvaka je samo djelimično potvrđena.

**Tabela 1.** Povezanost atribucija uspjeha i motive postignuća

		Motiv postignuća	Internalnost/ Eksternalnost Neuspjeh	Stabilnost/ Nestabilnost uspjeh	Kontrolabilnost/ nekontrolabilnost neuspjeh
Motiv postignuća	korelacija	1.000	-.010	-.140**	-.109**
	značajnost	.	.813	.001	.009
	N	570	570	570	570

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Tabela 2.** Povezanost atribucija neuspjeha i motive postignuća

		Motiv postignuća	Internalnost/ Eksternalnost Neuspjeh	Stabilnost/ Nestabilnost uspjeh	Kontrolabilnost/ nekontrolabilnost neuspjeh
Motiv postignuća	korelacija	1.000	.012	-.024	-.163*
	značajnost	.	.880	.720	.014
	N	570	570	570	570

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Tabela 3.** Razlike u motive postignuća s obzirom na dob ispitanika

	Dob	N	Srednja vrijednost ranga	Suma rangova
Postignuće	17 godina	143	272.04	39989.50
	18 godina	427	292.82	125035.50
	Total	574		

**Tabela 4.** Testiranje značajnosti u odnosu na prikazane razlike

	Postignuće
Mann-Whitney U	29111.500
Wilcoxon W	39989.500
Z	-1.326
Asymp. Sig. (2-tailed)	.185

a. Grouping Variable: razred u skoli

**Tabela 5.** Deskriptivni statistički parametric za atribuiranje uspjeha u odnosu na dob

	Dob	N	Srednja vrijednost ranga	Suma rangova
Internalnost/ eksternalnost	17 godina	143	286.85	41020.00
	18 godina	427	285.05	121715.00
	Ukupno	570		
Stabilnost/ nestabilnost	17 godina	143	303.79	43442.00
	18 godina	427	279.37	119293.00
	Ukupno	570		
Kontrolabilnost/ nekontrolabilnost	17 godina	143	241.84	34583.00
	18 godina	427	300.12	128152.00
	Ukupno	570		

**Tabela 6.** Testiranje značajnosti u odnosu na prikazane razlike

	Internalnost/ eksternalnost	Stabilnost/ nestabilnost	Kontrolabilnost /nekontrolabilnost
Mann-Whitney U	30337.000	27915.000	24287.000
Wilcoxon W	121715.000	119293.000	34583.000
Z	-.114	-1.539	-3.671
Asymp. Sig. (2-tailed)	.909	.124	.000

a. Grouping Variable: dob

### Razlike u motivu postignuća s obzirom na dob ispitanika

Obzirom da se dio trećeg zadatka odnosio na provjeru motiva postignuća (tabela 3) s obzirom na dob pretpostavljeno je da postoji razlika između srednjoškolaca. Rezultati ukazuju da stariji srednjoškolci postižu veće skorove kada je motiv postignuća u pitanju. Podaci su prikazani u tabeli 3.

O značajnosti ovih razlika govori Mann Whitney U test, prikazan u tabeli 4.

Dobijeni podaci ukazuju da bez obzira što je motiv postignuća kod starijih srednjoškolaca nešto veći u odnosu na mlađe, razlike koje postoje nisu statistički značajne ( $p > .05$ ), odnosno dobijene razlike se smatraju slučajnim.

### Razlike u atribuciji uspjeha s obzirom na dob

U drugom djelu ovog zadatka imala se namjera sagledati da li postoji razlika u atribuiranju uspjeha s obzirom na dob (tabela 5). Da bi se ispitalo atribuiranje uspjeha kod adolescenata različite dobi pristupilo se izračunavanju deskriptivnih statističkih parametara za ovu varijablu.

Kako bi se provjerila statistička značajnost rezultata korišten je Man- Vitnijev U test.

Rezultati testa pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u većini atribucionih dimenzija s obzirom na dob ispitanika osim na dimenziji kontrolabilnost/nekontrolabilnost ( $p < .01$ ). Stariji srednjoškolci smatraju da u većoj mjeri mogu kontrolisati uzroke svog uspjeha za razliku od mlađih srednjoškolaca. Rezultati na dimenzijama internalnost/eksternalnost i stabilnost/nestabilnost, kada su u pitanju razlike s obzirom na dob, nisu se pokazale značajnim.

## DISKUSIJA

Pretpostavka da su dimenzije na skali atribucija uspjeha povezane sa motivom postignuća se pokazala djelimično ispravna. Ovo istraživanje je pokazalo da sa motivom postignuća najviše koreliraju dimenzije stabilnost/nestabilnost i kontrolabilnost/nekontrolabilnost, što pokazuje da oni srednjoškolci koji smatraju da uzroci uspjeha su promjenjivi i pod njihovom kontrolom imaju veći motiv postignuća. Zapravo razlog tome bi mogao biti svakako, što ti srednjoškolci više vjeruju u sebe, imaju razvijeniju sliku o sebi, njihovo učenje nije površinsko, što doprinosi većem motivu postignuća. Moguće je da postavljaju i nešto realnije ciljeve. Nije pronađena korelacija između dimenzije internalnost/eksternalnosti sa motivom postignuća iako mnoga istraživanja naglašavaju tu vezu, mogući razlog je što se u školi manje potiče internalnost i vjeruje u lično zalaganje učenika.

Među kauzalnim dimenzijama atribucije neuspjeha najveću povezanost je pokazala dimenzija kontrolabilnost/nekontrolabilnost, što ukazuje na to da adolescenti smatraju da je moguće kontrolisati uzroke uspjeha. Ovo je jedan važan aspekt koji ukazuje na put kojim se mogu ostvariti ciljevi i sprečava vođenje pesimističnom stilu koji vodi ličnost ka depresiji i beznađu. Korelacija motiva postignuća sa ostalim dimenzijama nije se pokazala značajnom. Kao što mnogi autori ističu, pritisci škola su veliki na učenike i moglo bi se reći da se manje vodi računa o intrinzičnoj motivaciji i

učenju čija je svrha da učenik usvoji znanje koje će njemu biti potrebno zbog ostvarivanja rezultata u budućnosti. Iako je dokazano da internalniji učenici imaju bolji uspjeh, očito je da adolescenti nemaju razvijene tehnike internalnog lokusa kontrole u ovom ispitivanju, što ne znači kada bi se proširilo ispitivanje na učenke prvih i drugih razreda, da ne bi nađena značajnija korelacija. Među prvim koji je utvrdio vezu između internalnosti sa uspjehom je bio Weiner et al. (1979). On je smatrao da pojedinci koji imaju internalnu orijentaciju više su orijentirani ka postignuću, nego eksternalni. Svakako da je doba adolescencije doba velikih promjena, što često dovodi do niskog samopoštovanja i svijesti o sebi i drugima koje su ujedno vještine atribucija, pa stoga je i moguće da je ovaj period u skladu sa ovakvim rezultatima.

Kada je u pitanju naš zadatak i ispitivanje razlike u atribuiranju uspjeha s obzirom na dob istraživanja pokazuju da se sa uzrasnom dobi i kognitivnim nivom povećava internalnost. Dok prema Stipošek (2002) istraživanja u Americi (1966, 1977, 1974) ukazuju da se eksternalnost tokom godina povećava. Mišljenje autora koje je općenito, kazuje da se eksternalnost povećava tokom i poslije prirodnih katastrofa i ratova. U našem istraživanju nisu nađene razlike s obzirom na dob u većini dimenzija osim u dimenziji kontrolabilnost/nekontrolabilnost, mogući razlozi su svakako kako to i sam Bezinović (1981) ističe da se eksternalni stil kontrole razvija u nepovoljnim životnim uslovima i internalna orijentacija u mnogome ovisi od odgoja u porodici. Imajući u vidu navedeno i narušen sistem vrijednosti u našem društvu, možda bi mogli naći opravdanje za ovakve rezultate.

Nepronalaženje razlike moguće je i zbog malih razlika u godinama ali zbog neujednačenog uzorka mlađih i starijih. Razlog neujednačenosti su sami završni razredi. Istraživanja ukazuju da se lokus kontrole može veoma rano uočiti u osnovnoškolskom obrazovanju oko jedanaeste godine. Navodi se da i nivo obrazovanja roditelja utječe na objašnjenje uzroka uspjeha/neuspjeha, gdje se smatra da je internalni lokus kontrole vezan za veći obrazovni nivo. Po pitanju ovog istraživanja jedan od mogućih faktora koji je uticao na ovakve rezultate mogao bi biti i taj što je najveći broj ispitanika iskazao da roditelji imaju srednju školu. Dakle naši rezultati nisu u skladu sa istraživanjima Penka (1969; prema Lefcourt, 1976) koji navodi da se generalno povećana unutrašnjost pojavljuje s godinama i kognitivnim razvojem. Socioekonomski status autori također navode kao jedan od razloga internalnosti-eksternalnosti tj. niži socioekonomski status ide u prilog eksternalnosti.

U skladu sa ovim rezultatima, u godinama recesije, također, bi mogao ležati razlog ovakvih rezultata. Stoga, bi i odgojno-obrazovne ustanove trebale više se orijentisati na jačanje vještina koje bi kod adolescenta razvile nešto internalniji lokus kontrole, a time i povećale njihovo samopouzdanje, postavljanje ostvarljivih ciljeva, njihovo ostvarivanje korak po korak, razvijanje kontinuiranog rada i vjeru u sebe. Doprinos ovim rezultatima su svakako i škole u kojima se obrazuju učenici, kao i do pravilnog razvoja eksplonatornog stila koji bi vodio ka većem postignuću, a on je, svakako, u dimenzijama internalnost, nestabilnost i kontrolabilnost. Tumačenje ovakvih rezultati bi se moglo podvesti i u nedostatku feedbacka tj. povratnih informacija od

adolescenata u školi jer još u punom smislu nije zaživio interaktivni model nastave.

U dijelu trećeg zadatka očekivalo se da postoji razlika u motivu postignuća između starijih i mlađih učenika, međutim nije pronađena značajnost. Opravdanja našim očekivanjima smo nalazili u realnije postavljenim ciljevima u skladu sa njihovim mogućnostima, jasno artikulisanu strategiju njihovog ostvarivanja, širi dijapazan interesa, drugačijem i zrelijem pogledu, zalaganju itd. Veliki je broj razloga koji opravdava ovaj rezultat a neki od njih bi svakako mogli biti: da nastava nije zasnovana na motivaciji postignuća, učenik nema pregled dostignutog nivoa ostvarenja, svijest da može savladati sistem ukoliko se zalaže. Mala razlika u godinama i nejednak uzorak bi također trebali uzeti kao moguće faktore uticaja na dobijene rezultate. Za nešto bolju sliku u pogledu motiva postignuća, svakako se preporučuje uključivanje sardanje među učenicima, ne samo takmičenja ili kombinacija navedenih.

### ZAKLJUČCI

- U istraživanju odnosa atribucija i motiva postignuća provedenom na prigodnom uzorku od 570 ispitanika na području Tuzlanskog kantona došlo se do slijedećih zaključaka:
- Da dimenzije nestabilnost i kontrolabilnost kod atribucije uspjeha pokazuju povezanost sa motivom postignuća, dok kod dimenzije internalnost nije pronađena korelacija sa motivom postignuća, stoga se ova pretpostavka može smatrati djelimično potvrđenom.
- Statistički značajna korelacija atribuiranja neuspjeha i motiva postignuća se očitovala samo u vezi dimenzije kontrolabilnost/nekontrolabilnost i motiva za postignućem.
- Razlike u dobi ispitanika u odnosu na motiv postignuća nisu pronađene. Dok u atribuiranju uspjeha razlike su pronađene samo u dimenziji kontrolabilnost /nekontrolabilnost, što pokazuje da stariji srednjoškolci uzroke uspjeha smatraju više kontrolabilnim. Dobijeni rezultati ne potvrđuju našu hipotezu.

### LITERATURA

Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.

- Beck, R. C. (2003). *Motivacija: teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Bezinić, P. (1981). Internalna/eksternalna kontrola u odnosu prema nekim osobinama ličnosti. *Dani psihologije u Zadru*, 155-161.
- Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Hewstone, M. i Stroebe, W. (2003). *Uvod u socijalnu psihologiju, europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*. New York: Halsted Press Division John Wiley & Sons, Inc.
- Pennington, D. C. (1997). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Popadić, D. (1986). *Lokus kontrole i atribucija kao pristupi tumačenju uzroka postignuća* (Magistarski rad). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Rot, N. (2008). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stiplošek, D. (2002). Povezanost religioznosti, samopoštovanja i unutarnjeg lokusa kontrole (Diplomski rad). Pedagoški fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija*. Banja Luka: Prelom.
- Stojaković, P. (2007). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Medija centar, Prelom.
- Swim, J. K., & Sanna, L. J. (1996). He's Skilled, She's Lucky: A Meta-Analysis of Observer's Attributions for Women's and Men's Successes and Failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 507-519.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement, Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *Attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown NJ: General Learning Press.
- Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- Zlatković, B. (2007). *Self-koncept i uspjeh u studiranju*. Vranj: Učiteljski fakultet.

### INFORMACIJE O AUTORIMA

#### Nermin Mulaosmanović

Ustanova, adresa

e-mail: nerminmulaosmanovic81@gmail.com

#### Hazim Selimović

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku

e-mail: hazim.selimovic@gmail.com

## Igra u nastavi kao kreativna i motivacijska tehnika

Marijana Škutor

**SAŽETAK:** Ovaj rad se bavi igrom kao jednim od oblika motivacije i poticanja u nastavi. U radu se ističe uloga učitelja u kreiranju nastavnog ozračja u učenju putem igre. Također se govori o vrstama nastavnih tehnika koje se mogu realizirati uz igru. Prezahtjevni nastavni programi pred učenike stavljaju zadatak mehaničkog usvajanja sadržaja. Otežano svladavanje nekih nastavnih sadržaja kod učenika izaziva strah i odbojnost prema školi. Korištenjem igre u nastavi smanjuje se učinak dosade, ali i mogućeg straha od škole. Razvoj dječje mašte i kreativnosti u nastavi putem igre neosporno su pretpostavka lakšeg i uspješnijeg usvajanja nastavnih sadržaja kod učenika. Korištena kao kreativna i motivacijska tehnika igra će moguće pridonijeti optimalnom psihofizičkom razvoju djeteta

**Ključne riječi:** *igra u nastavi, kreativne tehnike, motivacijske tehnike, psihofizički razvoj učenika, učitelj*

## Game in Teaching as a Motivational and Creative Techniques

**ABSTRACT:** This paper deals with the a form of motivation and encourage ment to continue. The paper, the highlights, the role of the teacher in creating teaching atmosphere of learning through play. It also discusses the types of teaching techniques that can be implemented with game. To demanding curricula before students put the task of adopting a mechanical content. Difficulty in overcoming some educational content, with students causing fear and dislike of school. By using games in the classroom, reduces the effect of boredom, but also possible fear of school. The development of children's imaginations and creativity in teaching through games indisputably the premise easier and more successful adoption of educational content in students. Used as a creative and motivational techniques game will be contribute to optimum mental and physical development of the child.

**Keywords:** *creative techniques, game in teaching, motivational techniques, psychological and physical development of students, teacher*

### UVOD

Igra je po mišljenju mnogih znanstvenika nezamjenjivo sredstvo za upoznavanje djeteta, ali u isto vrijeme je veoma uspješno odgojno-obrazovno i terapeutsko sredstvo. Kroz fenomen igre dijete izražava svoju aktivnost, intelektualni razvoj, osjeća je, osobne motive i ujedno se socijalizira. Kroz dječje aktivnosti putem igre otkriva se dinamična struktura i djelovanje dječje ličnosti (Smiljanić, 1976). Igrajući se, dijete se zabavlja, smije, upoznaje nove prijatelje, ali i usvaja nova znanja. Ona je jedna od prvih načina dječjeg učenja i to putem iskustva. Zato je igra jedna od učinkovitijih obrazovnih metoda. Kako bi se izbjeglo mehaničko usvajanje nastavnih sadržaja i potakla bolja aktivnost učenika u nastavi igra može biti kreativna i motivacijska tehnika. Važno je pronaći načine da se dugački popisi dosadnih podataka pretvore u živopisan, dojmljiv i vrhunski organiziran dijagram u skladu s prikladnim načinom usvajanja za djecu (Bognar, 2007).

Suvremeni pedagozi i znanstvenici koji su proučavali odgojne probleme uvidjeli su značajnu ulogu igre u nastavi kao nastavnoj metodi. Osim što donosi razonodu i zabavu, igra predstavlja i način učenja. „Djeca imaju urođenu motivaciju da uče, zapravo ne može ih se od toga odvratiti. Za početak uče kroz igru, kroz eksperimentiranje sa stvarima u svijetu oko sebe“

(Montessori, prema Britton, 2000, str. 76). Osnovni preduvjet za kreativno razredno ozračje je kreativan učitelj. Njegova osposobljenost za kreativan i poticajan rad ključna je za primjenu igre kao kreativne metode u nastavi. Učitelj će, koliko je moguće, pomoći u poticanju ili sputavanju kreativnosti kod svojih učenika.

Matijević (2009) tvrdi da učitelj kao kreator nastavnog procesa osigurava slobodnu i socijalno prihvatljivu okolinu koja neće sputavati učenika u njegovoj kreativnosti. Korištenjem igre u nastavi, u razredu se stvara suradnička i poticajna klima. Ona potiče učenike na bolju interakciju i aspiraciju koja pomaže pri usvajanju novih sadržaja. S druge strane Đurić (2009) ističe da dijete u igri nema poteškoća s koncentracijom i samostalnošću te se ujedno razvija njegova kreativnost. Stoga, igra ne bi trebala prestati s polaskom djeteta u školu, već se treba nastaviti u prilagođenom obliku. Igra se može iskoristiti te prilagoditi preko interesa učenika usmjeriti ka usvajanju novih sadržaja (Đurić, 2009).

Iz gore navedenog vidljivo je da je igra pokretač za djetetovu koncentraciju, aspiraciju, ali poticatelj svih djetetovih osjetila. Uz takvo razredno ozračje učitelji će imati mogućnost lakšeg komuniciranja sa učenicima, ali i lakšeg izlaganja nastavnih sadržaja. Igra u razred donosi pregršt novih ideja i načina prenošenja i usvajanja nastavnog gradiva. Učitelj ima mogućnost

kroz sve aspekte njegovog rada zainteresira svoje učenike putem igre. Naravno prvenstveno se misli na igru uz pridržavanje didaktičko metodičkih pravila. Bitno je naglasiti da će se zasigurno kroz ovakav način rada u učionici smanjiti efekt straha kode učenika koje im često donose teško savladivi nastavni sadržaji.

### **IGRA U NASTAVI I NJEZIN ZNAČAJ ZA DJEČJI RAZVOJ**

Djeca uživaju u igri jer ih ona motivira, stvara pozitivne emocije te podiže raspoloženje. Upravo zbog toga igra je najzabavniji oblik učenja. Smatra se da znanje stečeno kroz igru ostaje trajnije od znanja stečenih na drugi način. Polazeći od toga da je igra otvorena, vanjska (praktična) aktivnost djeteta Đurić (2009) navodi njezine glavne karakteristike:

1. Igra je simulacijsko ponašanje sa sljedećim odlikama: divergentnost (organizacija ponašanja na nov i neobičan način); nekompletnost (ne obuhvaća dostizanje specifičnog cilja, sažeto i skraćeno ponašanje); neadekvatnost (ponašanja nesuglasno danoj situaciji).
2. Igra je autentična aktivnost, iz čega slijedi: da posjeduje vlastite izvore motivacije i da je proces igre važniji od ishoda akcije;
3. Igra ispunjava privatne funkcije igrača, tj.: oslobađa od napetosti, rješava sukob: dominacija sredstava nad ciljevima; odsutnost neposrednih pragmatičnih učinaka; regulira fizički, spoznajni i socijalno-emocionalni razvoj;
4. Igra se izvodi u stanju optimalnog motivacijskog tonusa, iz čega slijedi: igra se javlja u odsutnosti neodložnih bioloških prisila i socijalnih prijetnji; u stanju umjerene psihičke tenzije (Đurić, 2009).

Promatran kao autentična ili simulacijska aktivnost, neosporno je, da igra donosi zabavu te da je omiljena među djecom. Vidljivo je da je igra vodeća i determinirajuća aktivnost za razvoj djeteta, ali i razvoj osobnosti. Promatrana sa odgojno-obrazovnog aspekta važnost igre je neupitna. Vukasović (1998), tvrdi da je igra aktivnost koja uspijeva privući i zadržati dječju pažnju putem koje dijete razvija svoje perceptivno-motoričke sposobnosti (gruba i fina motorika, spretnost, okulomotorna koordinacija, pravilno držanje. Neosporan je njezin značaj za razvoj intelektualnih sposobnosti (mišljenje, pamćenje, pažnja, govor, percepcija). Igrajući se dijete jača i razvija svoj socio-emocionalni status što je od velikog značaja za njegovu interakciju s vršnjacima (Vukasović, 1998).

Dijete u igri upoznaje sebe i svoje vršnjake, razvija svoju brzinu, spretnost, okretnost i memoriju. U igri je dijete opušteno i radosno, ujedno se jača njegovo samopouzdanje i samopoštovanje koje ga čini sigurnijim pred vršnjacima. Na takav način vršnjaci ga prihvaćaju u svoju skupinu što pridonosi djetetovom socio-emocionalnom statusu. Moguće da će uz jačanje svih djetetovih odgojnih područja (intelektualno, tjelesno emocionalno, moralno, radno, estetsko područje) doprinijeti razvoju djetetove emocionalne inteligencije. Ona je zaslužan za kasniji uspjeh pojedinca kako u privatnom tako i u poslovnom svijetu. S pedagoškog aspekta igra, kao jedna od tehnika u nastavnom procesu, ima mnoge prednosti pri lakšem usvajanju nastavnih sadržaja. Neosporno mogućnost učenja putem igre ističu (Omerović i Džaferagić-Franca, 2012):

- a) lakše postizanje koncentracije pažnje;
- b) aktivnost djece je veća nego u drugim oblicima učenja;
- c) emocionalni stav pozitivniji je prema igri nego prema ozbiljnom učenju;
- d) igrajući se djeca se manje umaraju nego prilikom ozbiljnog učenja;
- e) igra je djelotvornija za učenje i pamaćenje u odnosu na uporabu teksta ili izlaganja;
- f) sadržaji naučeni u igri dulje se pamte i lakše primjenjuju;
- g) igre se mogu primijeniti s djecom različitog uzrasta i sposobnosti.

Mogućnost primjene igre u nastavi je višestruka donosi nastavne sadržaje na jedan novi i zabavan način. Obostrana je korist igre, za učenika i za učitelja jer se upoznaju na jednoj novoj i drugačijoj razini. Komunikacija postaje uspješnija, uz minimalne konflikte u razredu. Učenik bez straha iznosi svoje mišljenje. Na takav način učenik postaje subjekt odgojnog rada uz visoko uvažavanje njegove osobnosti od strane učitelja.

Zato bi korisno bilo primjenjivati igru kao jedna od metoda prenošenja znanja u nastavi smatra (Bognar, 1986). Po mišljenju ovog autora Nastavni planovi i programi trebali sadržajno uključivati igru, ali drugačiju od igre koja predstavlja oblik zabave. Igra s pedagoškim karakterom uključuje kombinaciju igre i učenja. Nastava sa elementima igre ima odgojno-obrazovni karakter uz poštivanje i pridržavanje pedagoških standarda. Kako bi se ovakva nastava odvijala po planu postavlja se didaktički cilj i zadatci igre (Bognar, 2011). Priklanjajući se ovom mišljenju, Đurić (2009) smatra da svaka igra treba imati svoja pravila tako i igra u nastavi. Učenici moraju poštivati pravila i svoju ulogu u zadanoj igri. Uz ovakvu metodu dijete uči bez velikih napora i brže prolazi nastavni sat Uključivanjem igre u svakodnevne obrazovne aktivnosti put je ka holističkom pristupu u obrazovanju, ali i razumijevanju djeteta kao subjekta odgojne djelatnosti.

Aktivnost djeteta u igri istodobno je i njegovo učenje. To je najefikasniji i najjednostavniji put za stjecanje novog znanja, uvježbavanje i osposobljavanje za primanje sve složenijih spoznaja. Igra potiče samostalno i stvaralačko razmišljanje pod utjecajem novih iskustava (Malešević, 1986). Bognar (1986) eksperimentalnom metodom uspoređujući odnos igre i učenja došao do spoznaje da je učenje putem igre jednako učinkovito kao i putem nastavnih listića. Usporedivši nastavne postupke koji uključuju primjenu filma, udžbenika i igre, dokazao je da je igra izazvala najveću pozornost kod učenika. Čudina i Andrić (1986) ističu stalna nastojanja pedagoga da pronađu načine kako zadržati pažnju učenika u nastavnom procesu i usmjeriti psihičku aktivnost učenika na sadržaje koji nisu proizašli iz interesa i potreba učenika. Ove autorice izdvaja igru jer se razlikuje od tradicionalnih nastavnih metoda i provodi se zanimljivim poticajnim sredstvima. Somolnjanji i Bognar (2008) se slažu da igra predstavlja *kognitivno iznenađenje*, vanjski podražaj koji sprječava dosadu i umor. Primjena igre u nastavi teže je izvesti bez velikog angažmana učitelja. Igra u nastavi djeci daje kreativni poticaj i mogućnost lakšeg usvajanja nastavnih sadržaja, ali pomaže pri stvaranju novih ideja.

Učitelj je glavni kreator i motivator ovakvog razrednog okruženja. On formira zajednicu koja uči putem igre. Njegov veliki trud, rad na sebi i usavršavanje svojih kompetencija bit će mogući put realiziranja nastave putem igre kao jedne od nastavnih tehnika. Svakako je nezaobilazan aspekt suradnje i razmjene iskustava učitelja sa kolegama koji već primjenjuju ovakve nastavne metode.

### **ULOGA UČITELJA PRI REALIZACIJI IGRE KAO KREATIVNE I MOTIVIRAJUĆE TEHNIKE U RAZREDU**

Učitelj bi trebao biti svestrana i poticajna ličnost koja mora poštivati djecu, poznavati njihove razvojne faze. Od ključnog značaja je njegovo poznavanje nastavnih metoda primjerenih određenoj razrednoj situaciji. Osobito, njegova bi uloga trebala biti motiviranje učenika na rad i kritičko razmišljanje, ali i korištenje novih putova i tehnika u učenju i poučavanju (Todorov, 2010). Učitelj treba zainteresirati učenike i držati njihovu pažnju kako bi učenici što uspješnije usvojili nastavne sadržaje. Tradicionalni učitelj rjeđe koristi igru u nastavi i skloniji je metodama koje potiču disciplinu u razredu. Suvremeni učitelj uspješno odgovara izazovima suvremene škole te koristi igru kao motivacijsku nastavnu tehniku. On je svjestan da je dijete u igri opušteno te lakše uči, a važno je istaknuti da je smanjen element straha od nastave (Ivanek, Mikić i Karabašić, 2012).

Primjenom igre učitelj pomno razrađuje i priprema sadržaje koje će prenositi metodom igre. Kroz pripremu ove tehnike učitelj postavlja cilj i zadatke koje će realizirati u učenju kroz igru. Najvažnije je da igra bude prilagođena dobi i intelektualnim sposobnostima učenika. Važno je voditi računa o dinamici i opsežnosti sadržaja kako ne bi bili dosadni. Učiteljeva kreativnost ovdje je bitan čimbenik uspjeha igre u nastavi.

Suvremeni razred traži suvremenog učitelja originalnog, sposobnog, pokretljivog intelekta, maštovitog, spretnog sa smislom za humor, ali i da posjeduje osobine kao što su fluentnost, divergentnost i primjećivost za nova rješenja (Matijević, 2009; Supek, 1987). Igra u nastavnom procesu može pridonijeti dinamici nastavnog sata u kojoj će učenici svim svojim osjetilima usvajati nova znanja. U učenju kroz igru učitelj određuje zadatke i postavlja zahtjeve pred učenike uz moguću prilagodbu igre različitim obrazovnim kontekstima. Jukić (prema Matijević, 2010) tvrdi da se ovakvo učenje temelji na konstruktivističkom pristupu učenja s naglaskom na suradničko učenje. Glavne odlike konstruktivističkog pristupa su: interakcija, suočavanje s problemima, razumijevanje cjeline gdje su učenici aktivni sudionici u stjecanju znanja. Učenici imaju mogućnost eksperimentiranja, manipuliranja i restrukturiranja kako bi znanje učinili organiziranim i smislenim. U centar dolazi aktivno učenje, učenje kroz iskustvo koje se zasigurno dulje pamti. Učitelj može krenuti od spontanih igara pa sve do glazbenih, dramskih, scenskih, logičkih, matematičkih, jezičnih, plesnih, istraživačkih i drugih igara.

Aktivno i suradničko učenje aktivira sve učeničke snage koje za cilj imaju što uspješnije usvajanje nastavnih sadržaja. Na ovakav način učenik uspješno svladava sve zapreke na koje nailazi tijekom učenja pojedinih nastavnih sadržaja. Posebice kada su u pitanju

neki teži nastavni predmeti. Suradničko učenje ima za cilj potaknuti učenike na način da uspješniji učenici pružaju pomoć u učenju slabijim učenicima. Ova suradnja dolazi do izražaja kod problemske nastave. Učenici surađuju, igraju se te postaju mali istraživači koji sami rješavaju zadani problem. Učitelj u ovakvom procesu ima ulogu supervizora koji nadgleda cijeli proces. Ovakav nastavni rad pridonosi pozitivnom ozračju u razredu i produbljuje pozitivne odnose među učenicima.

Došen Dobun (1995) ističe ključne aspekte na kojima se zasniva nastava koja se odvija kroz igru: a) polazi od djeteta i njegove aktivne prirode da djeluje koristeći vlastitu energiju i na takav način razvija svoje potencijale; b) učitelj treba osigurati stimulativnu sredinu, prostor i raznovrsne elemente između kojih dijete može birati u skladu sa svojim interesima i mogućnostima kako bi u skladu sa izabranim elementima istraživao i djelovao; c) učitelj je važan i neizbježni dio dječje stimulativne okoline. On se u skladu sa dječjim djelovanjima uključuje u igru uz koju se dijete razvija i mijenja, čime se potvrđuje djetetova osobnost. Bognar (2011) ističe važnost kreativnosti učitelja koji stvara kreativnu okolinu koja potiče kreativan proces kod učenika. Moguće, da će kroz igru učenikova kreativnost biti oslobođena te za rezultat imati kreativan produkt u nekom određenom području nastave. Da bi realizirao ove nastavne tehnike, učitelj prije svega treba biti kreativan i vjerovati u svoje učenike. Matijević (2009) tvrdi da kreativan učitelj na svaki susret sa učenicima dolazi sa novim scenarijima. U svome radu umjesto udžbenika koristi znanstveno-popularne i umjetničke tekstove. Učitelj stalno usavršava svoja znanja, istražuje te prezentira svoje vlastite scenarije na stručnim skupovima. On uvijek ima nove ideje za zajedničke aktivnosti s učenicima znatizeljan je i ima širok spektar interesa. Preuzimajući tuđe ideje on ih obogaćuje, mijenja, prilagođava stvarnim potrebama svojih učenika. Kreativan učitelj surađuje s drugim kreativnim učiteljima uz razmjenu ideja i iskustava. On u svome radu preferira aktivne oblike učenja kao što su problemska i projektna nastava te tako kod učenika potiče na aktivnost i kreativnost u nastavi. Pivac (2009) smatra kako bi svaka škola trebala imati kreativan-inovativnog pedagoškog stručnjaka koji bi svojom kreativnošću motivirao učenike. Kreativni učitelj ujedno je i suvremeni učitelj koji naglasak u nastavi stavlja na aktivno učenje i učenika kao aktivnog sudionika nastavnog procesa.

Lalović (2009) ističe da je aktivno učenje istoznačnica za suvremeni pristup u nastavi gdje je učenik kreira i konstruira svoje iskustvo i usvaja nova znanja. Osobito pomoć u ovom procesu učeniku pruža učitelj koji je zaslužan za poticajno okruženje uz poštivanje učenikove autonomije. Nikčević-Milković (2004) definira aktivno učenje kao sposobnost učenika za djelotovorno učenje, ali i kritičko razmišljanje. Omerović i Džaferagić-Franca (2012) tvrdi da se u aktivnoj školi polazi od interesa djeteta, a cilj joj je razvoj ličnosti i individualnosti djeteta. Uz aktivne metode učenik, istražuje, pita i uči kako učiti. Učitelj postaje motivator koji uz primjenu igre u nastavi kao nove nastavne metode aktivira cijeli razred te potiče suradničke odnose među učenicima.

## NASTAVNE METODE KOJE SE ODVIJAJU KROZ IGRU

Igra u nastavi može se primjenjivati u svim etapama nastavnog procesa. Učenje kroz igru značajno je na svim razinama odgojno-obrazovnog rada, a ne samo u mlađoj dječjoj dobi. Osobito je važno da djeca već u samim počecima zavole školu, a ne da je doživljavaju kao nešto strašno. To je moguće realizirati kroz igru koja asocira na zabavu, a ne na ozbiljno učenje koje često kod djece izaziva strah. Veliki broj nastavnih sadržaja se može predstaviti i usvojiti putem igre. U suprotnom škola može biti izvor stresa, straha i zabrinutosti koja može pridonijeti i pojavi zdravstvenih problema kod djece. Malešević (1986) ističe da se igra u nastavi može koristiti na više načina: ponavljanje, usvajanje različitih novih sadržaja, uvježbavanje ili kao uvod u novo gradivo. Također se može koristiti za: individualni rad, rad u parovima ili rad u skupinama.

Suvremena nastava i suvremeni nastavnik su se odmaknuli od frontalnog oblika rada u nastavi i unijeli nove kreative nastavnne metode. Nastava ne smije biti dosadna već mora biti dinamična i intelektualno poticajna za sve sudionike nastavnog procesa. Za mlađu dobnu skupinu djece koriste se metode slične onima u vrtiću. Djeca usvajaju znanja kroz priče, pjesmice, slikovnice, lutke (Bognar, 2011). Kostović-Vranješ, (2006) ističu mnoštvo nastavnih metoda putem kojih se nastavni sadržaji usvajaju kroz igru. Značajne za istaknuti su: umne (mentalne mape), brain storming, kvizovi, igre memorija, Power Point prezentacije, E-learning, radni listići... Izbor i primjena pojedine metode ovisit će o nastavnom sadržaju koji se obrađuje odnosno o vrsti nastavnog predmeta. Uporaba igre kviza, rješavanje zagonetki potiče razvoj memorije te poboljšavanje pamćenja činjenica kod učenika. Za poboljšanje vještina preciznosti i spretnosti odnosno motoričkih vještina primjenjuju se borilačke igre i igre simulacije (e-learning). One pridonose poboljšanju osjetilnog znanja. Također su korisne igre simulacije, igranja uloga koje uz raznovrsnost aktivnosti putem igre ističu njezinu glavnu komponentu, a to je sloboda (Kostović-Vranješ, 2006).

*Umne mape* su kretivno sredstvo za izradu bilješki koje doslovce izbacuju mape naših misli tvrdi (Buzan, 1993; Gazibara, 2013; Simel i Milijević, 1989). Uz pomoć umnih mapi se mnoštvo dosadnih informacija može pretvoriti u vrhunski organiziran i živopisan dijagram. Pri izradi mapi koriste se slike, simboli riječi u skladu s nizom za mozak jednostavnih pravila koje se na ovakav način lakše i brže procesuiraju. Uporabom umnih mapi u nastavi se može pridonijeti većem stupnju iskorištenosti mentalne sposobnosti učenika ističu (Vrsaljko i Ivon, 2009). Putem umne mape zadani problem u nastavnom procesu se rješava na kreativan način. Učitelj preko korištenjem umnih mapi pokazuje učeniku *kako se uči*. Uklopljene u središnju fazu nastavnog procesa umne mape oslobađaju kreativnost i samostalnost kod učenika. One su pogodne za usvajanje novog ali i već obrađenog nastavnog sadržaja. Kroz umne mape se nasatvni sadržaji lakše pamte što moguće učenike vodi ka boljoj organizaciji učenja ali i boljem uspjehu. Glavna odlika umnih mapi je da uz napisan pojam uvijek stoji i crtež zahvaljujući kojem učenik bolje reproducira ono što vidi i čuje. Nastavnik putem umne mape pomaže djeci da lakše pamte, razumijevaju i stvaraju umne mape (Buzan, 1988;

Bognar, 2011). *Oluja ideja* (brainstorming) jedna je od najpoznatijih tehnika rješavanja problema i poticanja kretivosti u nastavi koju je osmislio Alex Osborn. Može se koristiti u grupi i pojedinačno. Cilj ove metode je da svi sudionici iznesu što više različitih ideja o nekom problemu i da ih zapisuju. Da bi bila ova metoda bila što uspješnija važno je pohvaliti i poticati sve ideje bez prosudbe. Pretpostavlja se da mišljenje drugih djeluje kao poticaj za još novih ideja što je i cilj ove kreativne metode tvrde (Runco i Pritzker, 1999). Prilikom korištenja ove metode trebalo bi da se poštuju četiri pravila: postaviti razumljiv i jasan problem, prihvaćati i bilježiti svaku ideju, ohrabrivati ljude da nadograđuju na ideje drugih i ohrabrivati čudne i neobične ideje ističe (Bognar, 2011).

*E-learning* je učenje uz korištenje računala u nastavi što može biti nadopuna predavanjima nastavnih jedinica. Učenjem kroz digitalne igre pridonosi se zabavnijem načinu usvajanja sadržaja kroz poboljšan dizajn kojim učenici razvijaju i poboljšavaju svoje informatičke vještine. Učenje putem digitalnih tehnologija postaje zabavno i učitelj stvara novi i bliskiji kontakt sa učenicima (Katulić, 2006). Digitalne igre u nastavi mogu naći široku primjenu u skoro svim nastavnim predmetima. Ovom metodom se potiče kretivnost kod učenika te se poboljšava komunikacija i interakcija svih sudionika. Učenici su motiviraniji za učenje i stvara se ugodno ozračje (Katulić, 2006). Takva razredna klima za posljednju ima izostanak dosade. Računalne igre su obično u vidu teste ili kviza. E-learning učenje postaje tehnološki imperativ u obrazovanju. Ovaj sustav postaje poželjna virtualna učionica koja obogaćuje nastavu putem modernih elemenata u odnosu na zastupljene i prokušane tradicionalne metode. Nastavnici ih često biraju kako bi lakše doprijeli do nove generacije učenika te lakše prezentirali svoje nastavne sadržaje. Učenici ovim putem usvajaju znanja na kvalitetniji način a da nisu ni svjesni da su učili (Nikčević-Milković, Rukavina i Galić, 2011; Pivac, 2009).

Kao igre nastavi još se izdvajaju: pokretne igre, glazbene igre, igre za upoznavanje prirode i društva, matematične igre i jezične igre. *Pokretne igre* su vjerojatno najstarije igre i one pokreću čitava čovjeka sve njegove tjelesne i psihičke potencijale. Važne su za tjelesni razvoj pojedinca i očuvanju njegovog zdravlja. One se najčešće koriste na satu tjelesne i zdravstvene kulture i važno ih je prilagoditi psihofizičkom razvoju djeteta, obilježjima skupine, spremnosti djece za sudioništvo i zdravlju djeteta. Zdravo i aktivno dijete ima veći potencijal za razvoj od mirnog i povučenaog djeteta (Kostović-Vranješ, 2006; Vukotić, 1956). *Glazbene igre* obogaćuju djetetov rječnik i utječu na razvoj njegovih glazbenih sposobnosti. Kroz glazbu dijete lako usvaja sadržaje čak i kada se radi o stranim riječima. Uz ovu igru mogu se koristiti razne igračke i instrumenti. Glazba im razvija sposobnost slušanja, sposobnost rješavanja problema, motoriku, vještinu kritičkog slušanja, komunikaciju, suradnju i emotivnost. U grupu glazbenih igra spadaju: pjevne igre, igre uz slušanje glazbe i plesanje (Stein, 2008).

*Igre za upoznavanje prirode i društva* kao nastavna metoda pridonosi: da djeca mogu upoznati vlastitu ulogu i ulogu drugih u neposrednom okruženju, upoznati svoje okruženje (razred, obitelj, školu, zavičaj, državu), istraživati zavičajne posebnosti (kulturu i običaje), razvijati sposobnost snalaženja u vremenu i prostoru,



otkrivati i upoznavati živu i neživu prirodu, razvijati poštovanje prema prirodnoj, kulturnoj i društvenoj sredini (Milijević, 1989). Mogućnost učenja nastavnih sadržaja iz prirode i društva su raznovrsna tvrdi (Boras, 2009). Ova autorica navodi niz mogućnosti učenja na kreativan način, ali i uz igru. To su problemska nastava, razni projekti, igranje uloga o važnosti zaštite okoliša, razvoja gospodarstva, uzgoja zdrave hrane i dr. Ove metode se mogu primjeniti za učenike nižih i viših razreda osnovne škole. Jedna od mogućnosti je nastava u prirodi, putem koje učenici zorno uče nastavne sadržaje, a ujedno borave na svježem zraku (Boras, 2009). Učitelj kreira svoj nastavni sat te je zaslužan za poticajno okruženje, ali i potiče kreativnost kod učenika. U matematičkoj literaturi je opisan dosta *matematičkih igara* kao mogućnost lakšeg učenja ovog često teško savladivog predmeta ističu (Nikčević-Milković et al., 2011). Pri izgrađivanju matematičkih pojmova igre mogu biti od velike pomoći u svrhu lakšeg svladavanja matematičkih sadržaja. Direktno ili indirektno igra pomaže pri otkrivanju matematičkih činjenica i pojmova. U ovim igrama djeca nižih razreda putem trokuta, četverokuta, kruga prave različite likove kuće rakete. Tako likove mogu razvrstati po veličini, obliku, boji. Najčešće korištena igra za sve dobne skupine u matematici su igre kviza i memory. Matematička logika se potiče putem igara te olakšava suvremena interpretacija matematičkih nastavnih sadržaja (Sotirović, 1974). Igra će u matematičkim sadržajima zasigurno donijeti olakšanje učenicima koji često imaju strah od ovog predmeta. Bez obzira je li razlog tome strog učitelj ili težak i nesavladiv matematički problem, treba se pronaći način za uspješno usvajanje matematičkih sadržaja.

*Jezične igre* kod djece pobuđuju interes za jezik, ističe (Gazibara, 2013) ali pridonose i razvijanju i bogaćenju riječnika kod djece, zatim pomažu učenicima pri upoznavanju fonema/grafema, analize/sinteze, sposobnost čitanja i pisanja. Učiteljeva kreativnost bit će ključna u primjeni jezičnih igara u nastavi maternjeg jezika. Igranje uloga i predstava može biti prigodno za upoznavanje sadržaje lektira, ali i uživanje u likove književnih djela. Na takav način se kod učenika mogu potaknuti čitalačke sposobnosti i sama želja za čitanjem lektira. On mora poznavati puno pjesmica, poslovice prikladnih stihova da bi držao pažnju svojih učenika i uspješno prenio određene nastavne sadržaje (Muk, 2008).

Prema istraživanju o učinkovitosti igre u nastavi (Nikčević-Milković et al., 2011) iznose rezultate prema kojima su primjeni igre u nastavi skloniji učitelji visoke stručne spreme. Oni koriste igru u nastavi barem dva do tri puta tjedno, za razliku od učitelja više stručne spreme koji igre u nastavi koriste povremeno. Učitelji niže stručne spreme u nastavi obično koriste igre kao što su: kvizovi, igre asocijacije i igre riječima, natjecateljske igre. Oni ističu kako su im se ove igre pokazale učinkovitima. Moguće da je stupanj obrazovanja i razlog ne tako česte uporabe igre u nastavi, ali i nedovoljna osposobljenost učitelja za ovu nastavnu tehniku. Iz ovog se može pretpostaviti da je uvjet za primjenu igre u nastavi ipak postojedanje određenih učiteljskih kompetencija. Naravno, jedan od čimbenika je i stalno stručno usavršavanje, ali i razmjena iskustava sa kolegama posebice kada se govori o igri u nastavnom procesu. Učitelji višeg stupnja obrazovanja su moguće

tijekom svog studiranja imali mogućnost usvajanja osnovnih teorijskih i stručnih postavki o igri kao jednoj od nastavnih metoda. Uvidjeli su važnost igre za dječji razvoj, ali mogućnost lakšeg usvajanja nastavnih sadržaja za učenike. Naravno da su uzeli u obzir aspekt poticanja kreativnosti kod učenika i značaj ugodnog razrednog ozračja za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa.

## ZAKLJUČAK

Igra dijete prati od ranog djetinjstva pa sve do njegovog sazrijevanja. Kroz igru je dijete tjelesno aktivno, putem nje komunicira i upoznaje svijet. Najveća prednost igre je da opušta dijete koje kroz nju uči nesusvesno i bez predumišljaja. Sadržaji naučeni u igri dulje se pamte od mehaničko naučenih sadržaja. Zato, igra ne bi trebala prestati djetetovim polaskom u školu, odnosno mogla bi biti korištena kao poticajna tehnika u nastavnom procesu. Ona se u nastavnom procesu može prilagoditi djetetovim novim interesima i školskim pravilima, sa svrhom uspješnijeg usvajanja nastavnih sadržaja.

Učitelj kao refleksivni i kreativni praktičar donosi igru u nastavne sadržaje i potiče kreativnost kod svojih učenika. Njegove kompetencije te stalni rad na kreativnom aspektu nastave učitelja moguće vodi ka kvalitetnoj i suvremenoj nastavi. Učenje putem igre za njegove učenike put je u ugodno razredno ozračje gdje oni rado borave bez straha i prisile. Učitelj ima moć da svojim kompetencijama, umješnošću i stalnim radom na sebi donosi radost učenja u svoj razred. On može postići da se kroz njegove nastavne sate provlači *crvena nit* koju će vidjeti i njegovi učenici i prepoznati je kao *dobru nastavu*. Nastava uz ovakve metode zasigurno bi pridonijela ne samo lakšem i uspješnijem usvajanju nastavnih sadržaja nego i cjelokupnoj kvaliteti nastave. Kvalitetan nastavnik uvjet je za kvalitetnu školu, a jedan od čimbenika kvalitete je kreativno razredno ozračje.

## LITERATURA

- Bognar, B. (1986). *Igra u nastavi na početku školovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavnicičke profesije. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 421-428). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Kherson.
- Bognar, L. (2011). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153(1), 9 – 20.
- Boras, M. (2009). Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva. *Život i škola*, 21(57), 40-49.
- Britton, L. (2000). *Montessori: Učenje kroz igru* (I. Dawidowsky, prev.). Zagreb: HENA.COM.
- Buzan, T. (1988). *Make the Most of Your Mind*. New York: Colt Books Limited.
- Buzan, T. (1993). *The Mind Map, How to use Radiant Thinking to Maximize Your Brain Untapped Potential*. New York: Plume.
- Čudina, M. i Andrić, V. (1986). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Došen Dobun, A. (1995). *Malo djetete-veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
- Đurić, A. (2009). Važnost igre u nastavnom procesu. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 58(3), 345-354.

- Gazibara, S. (2013). Kreativnost u nastavi hrvatskoga jezika. *Život i škola*, 29(59), 188 – 204.
- Ivanek, P., Mikić, B. i Karabašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 65–74.
- Jukić, R., (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagoški istraživanja*, 10 (2) 241-263.
- Katulić, T. (2006). *Budućnost učenja - učenje u pokretu*. Zagreb: Edupoint.
- Kostović-Vranješ, V. (2006). Didaktičke i računalne igre u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 55(3/4), 337-352.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola: Metode učenja, nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Malešević, N. (1986). *Igre za djecu predškolskog uzrasta i pripremnih odjeljenja osnovne škole*. Sarajevo: Svjetlost.
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. U K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 17-23). Zagreb: Profil International.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U I. Ivanšić (ur.), *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (391-408). Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga.
- Milijević, S. (1989). *Zbirka didaktičkih igara*. Sarajevo: Svjetlost.
- Muk, K. (2008). Ključ neiscrpne kreativnosti: otkrivanje vlastitog kreativnog potencijala. Zagreb: Narya: Centar za zdravlje i rekreaciju.
- Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 50(2), 47-54.
- Nikčević-Milković, A., Rukavina, M. i Galić, M. (2011). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25(57), 108 – 121.
- Omerović, M. i Džaferagić-Franca, A. (2012). Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori*, 7(1), 167-181.
- Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju, Školska knjiga.
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (ur.). (1999). *Encyclopedia of creativity*. California: Academic press.
- Simel, S. i Milijević, S. (1989). *Zbirka didaktičkih igara*. Sarajevo: Svjetlost.
- Smiljanić, V. (1976). *Dječja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Somolanji, I. i Bognar, L. (2008). Kreativnost u školskim uvjetima. *Život i škola*, 54(19), 87-94.
- Sotirović, V. (1974). *101 igra logičkim blokovima*. Novi Sad: Radnički univerzitet Radivoj Čirpanov.
- Stein, G. (2008). *The More We Get Together. Nurturing Relationships Through Music, Play, Books And Art*. RoseyRaeNate.
- Supek, R. (1987). *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
- Todorov, N. (2010). Stručno usavršavanje učitelja. U Đ. Soleša-Grljak i D. Soleša (ur.), *Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja*. Beograd: Eduka.
- Vrsaljko, S. i Ivon, K. (2009). Poticanje kreativnosti u nastavi hrvatskog jezika. *Magistra ladertina*, 4(1), 145-157.
- Vukasović, A. (1998). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
- Vukotić, E. (1956). *Igre: Fizički odgoj u školi*. Zagreb: Školska knjiga.

## INFORMACIJE O AUTORU

**Marijana Škutor**

Sveučilište Hercegovina

FDZMB Mostar

e-mail: marijana.skutor@gmail.com

## Samoprocjena učenika o razvijenosti emocionalnih kompetencija

Hazim Selimović, Nermin Mulaosmanović, Zehrina Selimović

**SAŽETAK:** Problem razvijenosti emocionalnih kompetencija, posebno kod učenika osnovne škole, je kompleksno i nedovoljno istraženo područje na našim prostorima, pa je upravo navedena problematika tema ovog rada.

Osnovni cilj našeg istraživanja je ispitati i utvrditi nivo razvijenosti emocionalne kompetencije kod učenika osnovne škole, utjecaj spola i razreda koji učenici pohađaju na samoprocjenu emocionalnih kompetencija i vezu školskog uspjeha i samoprocjene emocionalnih kompetencija.

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 358 ispitanika učenika osnovnih škola na području Srednjobosanskog kantona.

Rezultati istraživanja pokazuju da je visok nivo samoprocjene učenika o razvijenosti emocionalnih kompetencija, zatim da postoji utjecaj spola i škole koju učenici pohađaju na samoprocjenu emocionalnih kompetencija, te da postoji povezanost školskog uspjeha i nivoa razvijenosti emocionalnih kompetencija

**Ključne riječi:** *emocija, kompetencija, učenici, utjecaj škole, utjecaj roditelja*

## Self-assessment of Students on Development of Emotional Competences

**ABSTRACT:** The problem of development of emotional competencies, especially in elementary school is a complex and insufficiently explored area in our region, therefore the above mentioned issue is the subject of this paper.

The main goal of our research is to examine and determine the level of development of emotional competences in elementary school, the impact of gender and school grade on self-assessment of emotional competences and correlation of school success and self-assessment of emotional competences.

The survey was conducted on a sample of 358 examinees - primary school students, in the area of Middle Bosnia Canton.

Research results show that there is a high level of self-assessment of students on development of emotional competences. In addition, there is the impact of gender and school they attend on the self-assessment of emotional competences, and there is a connection of school success and the level of development of emotional competences.

**Keywords:** *emotion, competence, students, the impact of school, the impact of parents*

### UVOD

Emocionalne kompetencije su najbolji pokazatelj emocionalne zrelosti koja posebnu važnost ima u periodu formiranja ličnosti, prvenstveno za osnovnoškolski uzrast na koji se i odnosi ovo istraživanje.

„Emocija je obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja bitnog za neki važan cilj, emocija se osjeća kao pozitivna kad se cilj ostvaruje, a kao negativna kad je ostvarivanje cilja spriječeno“ (Oatley i Jenkins, 2003, str. 93).

Dok emocionalne poteškoće predstavljaju preduvjet za razvoj psihosocijalnih poremećaja, može se reći da je zdrav emocionalni život preduvjet za postizanje sreće i blagostanja.

Kada se govori o emocijama, posebno treba naglasiti važnost kompetencija.

Prema Chisholm (2005) kompetencija podrazumijeva sposobnost primjene znanja, sposobnosti znati - kako reagirati u stabilnim ili ponovljenim situacijama, a dva elementa su ključna i to: primjena onoga što neko zna i što može učiniti na specifičnom zadatku ili problemu, te biti spreman za transfer ove sposobnosti u različitim situacijama.

Poznate su brojne vrste kompetencija a u ovom radu, poseban osvrt je na emocionalnim kompetencijama. Emocionalne kompetencije su sposobnost ispoljavanja, prepoznavanja, razumijevanja, usmjeravanja, kao i kontroliranja emocija.

„Emocionalna inteligencija se smatra skupom kompetencija koje omogućuju prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija, tačno izražavanje vlastitih emocija i pomaganje drugima da izraze svoje, razumijevanje vlastite i tuđe emocije, upravljanje vlastitim i prilagođavanje tuđim emocijama, te upotrebljavanje vlastite emocije i vještine svojstvene emocionalnoj inteligenciji u različitim životnim područjima, kako bi

bolje komunicirali, donosili dobre odluke, određivali svoje prioritete, motivirali sebe i druge, te održavali dobre međuljudske odnose" (Chabot i Chabot, 2009, str. 63).

„Pojam emocionalne kompetencije se može definisati kao sposobnost ili spremnost ličnosti da razumije vlastite, kao i emocije drugih, da vlada svojim emocijama i da ih nadograđuje ili usavršava, te koristi u socijalnim i životnim situacijama. Ovaj pojam se najbolje može shvatiti u kontekstu cjelovitog funkcionisanja ličnosti" (Suzić, 2005, str. 77).

Prema pomenutom autoru, kao primjer se može navesti da nije moguće posmatrati emocionalnost bez moralnog aspekta ili bez altruizma i empatije kao socijalnih aspekata emocionalnosti.

Ipak, sintagmu emocionalne kompetencije ne treba shvatiti tako široko kao pojam emocionalnosti, naglasak je na kompetencijama koje omogućavaju ličnosti da ovlada vlastitom emocionalnošću i ako se taj proces ovladavanja teško može zamisliti u idealnoj formi.

Emocionalne kompetencije koje bi trebala posjedovati učenici naših osnovnih škola su mnogobrojne, ali ovdje ćemo analizirati one koje ćemo provjeravati u empiriskom djelu ovog rada.

Emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija - da bi učenik naučio kontrolisati svoje emocije, prvo ih mora prepoznati, nužno je da ih zna dijagnostificirati. Na osnovu pregleda komponenti emocionalne svijesti koje je naveo Goleman može se vidjeti da je ova kompetencija izuzetno važna za emocionalni odgoj, za organizovano djelovanje škole za podršku djeci u izgradnji zdrave emocionalnosti (Suzić, 2005).

Samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita je kompetencija koja se povezano uz emocije prvenstveno zato što se u njenoj osnovi nalaze instinkti i nagoni, a uz njih primarne emocije, kao što su strah, srdžba ili sreća. Suprotno samopouzdanju je osjećanje nesigurnosti kojem u osnovi leže negativne emocije. Ono što je izvjesno, je da samopouzdanje predstavlja emocionalnu kompetenciju jer se zasniva na nadi, sreći, zadovoljstvu i drugim pozitivnim emocijama koje proizlaze iz kompetencija koje osobi daju jasan osjećaj vlastitih moći i limita. Jasan osjećaj vlastitih moći i limita i samopouzdanje predstavlja kompetenciju koja treba svakom čovjeku u svim vremenima (Suzić, 2005).

Samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa je kompetencija za koju mnogi vjeruju da je ključna ili najistaknutija među ostalim emocionalnim kompetencijama. Ovu samokontrolu ne treba shvatiti kao emocionalnu neosjetljivost ili kao robotizovanu emocionalnost. Radi se o kontroli ometajućih emocija i impulsa, o kontroli svih emocija koje mogu blokirati korisne i potrebne akcije i misli osobe. Neophodno je razlikovati kontrolu od potiskivanja emocija. Kod kontrole se radi o emocijama kojih je čovjek svjestan, za koje može iskazati intenzitet i njihovo štetno ili korisno dejstvo. Kod potiskivanja emocija radi se o svjesnoj ili nesvjesnoj kognitivnoj zabrani ili barijeri koju ličnost postavlja pred jednu ili više emocija.

Empatija i altruizam je kompetencija koja se bazira prvenstveno na ljubavi kao emociji ali i na drugim emocijama. Ako bi se navedena kompetencija nominovale kao empatija bez altruizma, u osnovi bi joj

bile moguće i negativne pored pozitivnih emocija. Ova kompetencija je nominovana kao empatija i altruizam zato što altruizam znači čovjekoljublje, a u ovoj složenici usmjerava kompetenciju ka pozitivnim emocijama.

Istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta – pod istinoljubivošću Goleman (1998) podrazumijeva sljedeće: djelovati etički i ne plašiti se grdnje zbog toga, graditi povjerenje putem veza i autentično, priznati vlastite greške i suprotstaviti se neetičkim aktima ostalih. Pregled razrade istinoljubivosti i savjesnosti koji je naveo Goleman, pokazuje da se radi o kompetenciji koja se bazira prvenstveno na emocijama (Suzić, 2005).

Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena predstavlja emocionalnu kompetenciju koja je usko vezana sa kreativnošću i self-konceptom. Jasno je da adaptabilnost ne ide bez emocionalne stabilnosti ličnosti, bez snage osobe da se susretne sa promjenama. Čovjek koji želi da uči mora sebi prvo priznati da nešto ne zna ili da nedovoljno dobro zna. Tek nakon ovog samovrijednovanja pojedinac može da pristupi efikasnom učenju. Adaptabilnost i fleksibilnost u prihvatanju promjena prema Goleman (1998) znače biti otvoren za nove ideje i pristupe, biti fleksibilan u reagovanju na promjene. Navedeni autor razlikuje inovaciju i adaptabilnost. Njegova razrada inovacije i adaptabilnosti se prvenstveno orijentiše na kreativnost (Suzić, 2005).

Inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije je kompetencija koja se bazira na emocionalnosti ali ima prvenstveno kognitivni manifestni izraz, poznat kao kreativnost. Prema Goleman (1998) emocionalna podloga rada inovatora je u zadovoljstvu koje prati njihovu originalnost. Inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije kao kompetencija u sebi sadrži emocionalnu potrebu čovjeka za prijatnim osjećanjima koja prate željene aktivnosti. Ova kompetencija predstavlja i bitan uslov sretnog života (Suzić, 2005).

Brdar i Bakarčić (2006) navode da se emocionalno kompetentni pojedinci uspješnije suočavaju sa stresnim situacijama, dok su emocionalno nestabilni pojedinci skloni negativnim osjećajima poput zabrinutosti i anksioznosti.

Razvoj emocionalnih kompetencija predstavlja aktuelan problem posebno zbog toga što je intenzivnije zastupljen tek u novijim istraživanjima, ali i zbog nepridavanja zasluženog značaja navedenoj tematici od strane tradicionalne škole, kao i neophodnosti za uvođenje inovacija kada je u pitanju savremena škola. Pored utjecaja škole na razvoj emocionalnih kompetencija općenito, važno je istaći i povezanost školskog uspjeha i emocionalnih kompetencija.

Bitno je naglasiti i presudnost utjecaja roditelja na razvoj emocionalnih kompetencija djece, a koji može imati kako pozitivne tako i negativne posljedice na sve životne situacije.

Poseban akcenat u ovom radu je na samoprocjeni učenika osnovne škole o razvijenosti emocionalnih kompetencija, kao i na uzvrđivanju razlika s obzirom na spol i razred koji učenici pohađaju, na pojedine grupe emocionalnih kompetencija, te povezanost između školskog uspjeha i emocionalnih kompetencija.

Cilj u našem istraživanju jeste da se ispita nivo razvijenosti emocionalnih kompetencija kod učenika osnovne škole.

## METODE RADA

### Postupci

Ispitivanje emocionalnih kompetencija vršilo se anketnim upitnikom. Prije samog anketiranja ispitanici su upoznati sa značajem samog istraživanja i načinom popunjavanja pitanja u upitniku.. Takođe ispitanicima je objašnjeno da je anketiranje anonimno i da služi za naučne svrhe. Svaki učenik je dobrovoljno odgovarao na postavljena pitanja tako što je na listu za odgovore zaokruživao svoje procjene u odnosu na tvrdnje koje je čitao testator. Ritam postavljanja pitanja omogućio je da se odgovori daju brzo i iskreno, a ispitanik kome nešto ne bi bilo jasno mogao je dići ruku i postaviti pitanje tokom testiranja. Ovim načinom željelo se postići da istraživanje teče odgovarajućim tempom i da se uklone sve nejasnoće ukoliko se pojave. Trajanje ankete bilo je od 30 minuta.

### Uzorak

Uzorak istraživanja čini 358 učenika osnovnih škole u Srednjobosanskom kantonu. Muškog spola je 51,7 % ispitanika i 48,3 % ispitanika ženskog spola. Uzorak s obzirom na uspjeh obuhvata 12 % učenika s dobrim školskim uspjehom, 33,2 % učenika s vrlo dobrim i 54,7 % učenika s odličnim školskim uspjehom. U odnosu na razred uzorak čini 19,8 % učenika četvrtog razreda osnovne škole, 20,7 % učenika petog razreda, 19,3 % učenika koji pohađaju šesti razred, 19 % učenika sedmog i 21,2 % učenika koji pohađaju osmi razred osnovne škole.

### Instrument

Za ispitivanje emocionalnih kompetencija učenika korišten je dio instrumenta BEL-indeks koji je prilagođen za potrebe ovog istraživanja. Ovaj instrument se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu upitnika ispitivani su opći podaci o ispitaniku: škola, spol, razred i školski uspjeh učenika. U drugom dijelu upitnika ispitanici su se kroz 21 ajtemu vršili samoprocjenu svojih emocionalnih kompetencija.

*Samoprocena emocionalnih kompetencije* je skaler u kome su učenici vršili svoju samoprocjenu razvijenosti emocionalnih kompetencija. Skaler ima sedam subtestova i to: Emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija, Samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita, Samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa, Empatija i altruizam, Istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta, Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena,

Inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije

Instrument se primjenjivao na nivou subtestova, a na pitanja će se odgovarati petostepenom skalom Likertovog tipa i to: 1 = ne, nimalo, nikad; 2 = djelomično, ponekad; 3 = prilično, često, pola – pola ili 50% ; 4 = većinom, uglavnom i 5 = potpuno, uvijek.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 1 srednja vrijednost svih tvrdnji u samoprocjeni razvijenosti emocionalnih kompetencija je  $M=3,78$  a rezultati se kreću u rasponu od  $M=2,69$  kao ispodprosječna vrijednost za subtest (Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena) do  $M=4,60$  za (Empatiju i altruizam). Nalazi pokazuju da su učenici iznad prosječno samoprocjenili šest od sedam subtestova.

Posmatrano po pojedinim tvrdnjama unutar subtestova empatija i altruizam kao iznaprošječno vrednovane varijable naglašava se tvrdnja „Osjećam se vrlo lijepo kada nekom mogu pomoći“ sa vrijednošću  $M=4,80$  i tvrdnja „Kada je moj drug uzbuđen ili kada plače, priđem mu, razgovaram s njim kako bih mu pomogao/la“ čija je vrijednost  $M=4,38$

U okviru subtest Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena čija vrijednost aritmetičke sredine je ispodprosječna najnižu vrijednost imaju tvrdnje „Ljudi ne vole istinu, zato se i ne trudim da im ja kažem“ sa vrijednošću  $M=2,07$ .

Navedene vrijednosti t-testa i njihovih značajnosti p pokazuju da da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na tvrdnje o emocionalnim kompetencijama i da postoji visok stepen pouzdanosti da ove rezultate možemo primjeniti na populaciju.

Drugi cilj našeg istraživanja se odnosio na ispitivanje razlika između spola na varijablama samoprocjenu emocionalnih kompetencija. Rezultati u Tabeli 2 pokazuju da postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina ( $M$ ), između ispitivanih skupina kod tri od sedam subtestova koji se odnosi na emocionalne kompetencije koja je utvrđena t-testom i to za samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita ( $t=-1,97$ ); samokontroli, kontrola ometajućih emocija i impulsa ( $t=-2,24$ ), i empatija i altruizam ( $t=-2,64$ ). Rezultati su na nivou zaključivanja od ( $p<0,01$  i  $p<0,05$ ), i svaki od njih je u korist djevojčica.

Treći cilj našeg istraživanja odnosi se na ispitivanje dobnih razlika (razreda) u odnosu na samoprocjenu emocionalnih kompetencija. Nalazi jednofaktorske analize varijanse pokazuju da postoji statistički značajna razlika ( $p<0,01$  i  $p<0,05$ ) između srednjih vrijednosti samoprocjenu razvijenosti emocionalnih kompetencija dobnih grupa.

**Tabela 1.** Deskriptivna statistika za grupe emocionalnih kompetencija

Emocionalne kompetencije	N	M	SD	t-vrij	p
Emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija	358	3,62	0,72	3,6159	0,00
Samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita	358	3,91	0,68	3,9029	0,00
Samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa	358	3,48	0,90	3,4842	0,00
Empatija i altruizam	358	4,60	0,63	4,6034	0,00
Istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta	358	4,33	1,02	4,3324	0,00
Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena	358	2,69	0,84	2,6853	0,00
Inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije	358	3,86	0,81	3,8603	0,00
Zbir- emocionalne kompetencije (skaler)	358	3,78	0,38	3,7835	0,00

**Tabela 2.** Emocionalne kompetencije s obzirom na spol

Emocionalne kompetencije	Spol	N	M	SD	t - vrijednost	Značajnost p
Emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija	muški	185	3,61	0,76	-0,13	0,88
	ženski	173	3,65	0,68		
Samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita	muški	185	3,84	0,64	-1,97	0,05
	ženski	173	3,99	0,71		
Samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa	muški	185	3,38	0,91	-2,24	0,02
	ženski	173	3,50	0,87		
Empatija i altruizam	muški	185	4,52	0,63	-2,64	0,00
	ženski	173	4,69	0,62		
Istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta	muški	185	4,36	0,97	0,46	0,64
	ženski	173	4,31	1,08		
Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena	muški	185	2,75	0,88	1,41	0,15
	ženski	173	2,62	0,78		
Inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije	muški	185	3,84	0,81	-0,54	0,59
	ženski	173	3,88	0,83		

**Tabela 3.** Jednofaktorska analiza varijance ANOVA za nezavisne uzorke (F-test)

Emocionalne kompetencije	Razred	N	M	SD	F	p
Emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija	četvrti	71	3,28	0,55	6,412	0,00
	peti	74	3,81	0,76		
	šesti	69	3,76	0,74		
	sedmi	68	3,60	0,78		
	osmi	76	3,63	0,63		
Samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita	četvrti	71	4,07	0,68	3,433	0,00
	peti	74	3,86	0,69		
	šesti	69	4,05	0,59		
	sedmi	68	3,82	0,69		
	osmi	76	3,73	0,68		
Samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa	četvrti	71	3,55	0,82	2,505	0,04
	peti	74	3,49	0,98		
	šesti	69	3,72	0,88		
	sedmi	68	3,40	0,95		
	osmi	76	3,28	0,81		
Empatija i altruizam	četvrti	71	4,85	0,34	3,531	0,00
	peti	74	4,59	0,59		
	šesti	69	4,53	0,72		
	sedmi	68	4,50	0,77		
	osmi	76	4,55	0,61		
Istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta	četvrti	71	4,24	0,80	2,717	0,03
	peti	74	4,08	1,19		
	šesti	69	4,17	1,16		
	sedmi	68	4,43	0,94		
	osmi	76	4,55	0,94		
Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena	četvrti	71	2,47	0,88	5,129	0,00
	peti	74	2,57	0,86		
	šesti	69	2,87	0,88		
	sedmi	68	2,54	0,64		
	osmi	76	2,96	0,79		
Inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije	četvrti	71	3,64	0,85	3,25	0,01
	peti	74	4,13	0,77		
	šesti	69	3,84	0,84		
	sedmi	68	3,83	0,82		
	osmi	76	3,85	0,70		

**Tabela 4.** Povezanost školskog uspjeha učenika sa komponentama emocionalne kompetencije učenika u školi

Emocionalne kompetencije	EK1	EK2	EK3	EK4	EK5	EK6	EK7	
Uspjeh	Pirsonov coeficijent korelacije	-0,02	0,11*	0,01	0,22**	-0,10	-0,09	0,17**
	Sig.	0,67	0,03	0,96	0,00	0,06	0,07	0,00
	Broj ispitanika	358	358	358	358	358	358	358

Četvrti cilj našeg istraživanja je ispitivanje povezanosti školskog uspjeha sa komponentama emocionalnih kompetencija učenika u školi. Ova veza je istražena pomoću koeficijenta Pearsonove linearnе relacije. Pregled rezultata korelacione analize Tabela 4, ukazuje da postoji niska statistički značajna povezanost između emocionalnih kompetencija i uspjeha učenika. Kod tri od sedam subtestova ta povezanost je negativna i to: Emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija  $r=-0,02$ , Adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena  $r=-0,10$  i Inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije  $r=-0,09$  i nije statistički značajna.

## DISKUSIJA

Nalazi istraživanja pokazuju da učenici veoma visoko procjenjuju svoje emocionalne kompetencije jer je zbir aritmetičkih sredina za sve subtestove iznosi  $M=3,78$  i standardnu devijaciju od  $SD=0,38$  koja pokazuje dobru homogenost rezultata. Rezultati naših istraživanja poklapaju se sa nalazima istraživanja Jašarević, Jašarević i Hadžić (2015) koji su na uzorku od 329 ispitanika došli do vrijednosti aritmetičke sredine  $M=3,65$  u samoprocjeni učenika o njihovim emocionalnim kompetencijama.

Faktori koji su uticali na ovakvu samoprocjenu emocionalnih kompetencija su škola i roditelji. Sve do pred kraj dvadesetog vijeka se vjerovalo da učenje emocionalnosti nije predmet školovanja, da je naša emocionalnost genetske, instinktivne i nagonske prirode te da školsko učenje nema mnogo uticaja na emocije. Noviji radovi su pokazali da se emocionalnost uči (Eisenberg, 2000; Goleman, 1998; Jakobs, Manstead i Fischer, 2001; Pollak i Fries, 2001), a sve češće susrećemo radove koji se bave proučavanjem emocionalnosti u školskim uslovima, u nastavi. Istraživanje koju su sproveli profesori na Filozofskom fakultetu Banjalučkog univerziteta zajedno sa kolegama sa Alster univerziteta iz Irske (Branković, 1999; Hartop i Farel, 2000; Ilić, 1999; Milijević, 1999; Suzić, 1999), na uzorku od 783 učenika uzrasta od 9 do 15 godina su potvrdila da primjena različitih modela interaktivne nastave doprinosi razvoju emocionalnih sposobnosti kod učenika te da su tim načinom rada oduševljeni pored učenika i nastavnici (Suzić, 2001).

Uloga roditelja u razvoju emocionalnih kompetencija je takođe značajna jer to pokazuju istraživanja Selimović i Selimović (2009) koji su uradili eksperimentalno istraživanje na uzorku od 125 učenika i njihovih roditelja utvrdili da se roditelji mogu instruirati kako bi mogli kroz instrukcije svojoj djeci podsticati njihove emocionalne kompetencije.

Naše istraživanje je pokazalo da postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na spol u tri od sedam subtestova i to kod: Samopouzdanja, jasnog osjećaja vlastitih moći i limita, Samokontrole, kontrole ometajućih emocija i impulsa i Empatija i altruizamona u korist ispitanika ženskog spola. Kod ostalih subtestova nije nađena statistički značajna razlika.

Rezultati istraživanja Jašarević et al. (2015), pokazuju identične rezultate. Utvrđivanje značajnosti t-testom razlika aritmetičkih sredina u samoprocjeni učenika o razvijenosti emocionalnih kompetencija, s obzirom na spol učenika pokazalo je da postoji statistički značajna

razlika aritmetičkih sredina ( $M$ ) na nivou  $p<0,05$ , u korist učenika ženskog spola.

Nalazi Suzić (2002) su takođe pokazala da ispitanici ženskog spola imaju razvijenije emocionalne kompetencije.

Istraživanja Selimović i Selimović (2009) pokazuju da spol bitno ne utječe na podsticanje emocionalnih kompetencija kod učenika jer nije nađena statistička razlika između ispitanika s obzirom na spol.

Nalazi našeg istraživanja pokazuju da postoji statistički značajna razlika u samoprocjenu učenika o razvijenosti emocionalnih kompetencija u svim subtestovima na nivou zaključivanja od ( $p<0,01$  i  $p<0,05$ ) s obzirom na dob (razred) koji pohađaju. Vrijednost aritmetičke sredine je najviša kod učenika četvrtog i šestog razreda što nam govori da se na emocionalne kompetencije više obraća pažnja u razrednoj nego i predmetnoj nastavi, odnosno da se ove kompetencije guše u starijim razredima osnovne škole.

U istraživanjima nekih autora našli smo identične rezultate, Suzić (2002) je došao do toga da kod učenika uočava da su one jače izražene kod učenika nižih razreda osnovne škole. Što su duže u školi, učenici su manje opredijeljeni za kompetencije potrebne za život u XXI vijeku. To indicira na postavku da tradicionalna škola više guši nego razvija kompetencije za XXI vijek. Suzić (2002).

Ovi nalazi se slažu sa istraživanjima u kojima su tretirane neke od varijabli vezanih za generacijske razlike u odnosu prema školi i savremenim medijima. Konkretno, Vigfild i saradnici su našli da učenici mlađih razreda osnovne škole više vrednuju aktivnosti na kompjuteru i muziku nego učenici viših razreda osnovne škole (Wigfield et al., 1990). Jedna studija je pokazala da učenici četvrtog razreda osnovne škole žele više biti afirmisani i uspješni u školi nego učenici osmog razreda (Miller i Byrnes, 2001).

Nalazi od Jašarević et al. (2015), pokazuje da je utvrđivanje značajnosti t-testom razlika aritmetičkih sredina u samoprocjeni učenika o razvijenosti emocionalnih kompetencija, s obzirom na razred učenika koji pohađaju, i da ona pokazala da postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina ( $M$ ) na nivou  $p<0,01$ , u korist učenika četvrtog razreda osnovne škole.

Povezanost školskog uspjeha i samoprocjene emocionalnih kompetencija utvrđivali smo Pearsonovim koeficijentom korelacije. Na osnovu vrijednosti koeficijenta korelacije došli smo do zaključka da je uspjeh učenika značajno korelira sa samoprocjenama učenika o razvijenosti emocionalnih kompetencija. Ovu povezanost je dokazao i Suzić (2002) ističući da BEL-indeks značajno korelira sa školskim uspjehom što ukazuje na njegovu predikativnu vrijednost u odnosu na školsko postignuće učenika. Do sličnih rezultata su došli i Jašarević et al. (2015), koji su u svom istraživanju uočili povezanost školskog uspjeha sa komponentama emocionalne kompetencije učenika u školi.

Nalazi našeg istraživanja su dali odgovore na neka pitanja o emocionalnim kompetencijama. Ostaje dosta prostora da se ispita utjecaj raznih faktora na njihov razvoj kao i načini kako ih razvijati.

**ZAKLJUČAK**

Nakon detaljne teorijske analize emocionalnih kompetencija učenika kao i empiriskog istraživanja koje je sprovedeno među učenicima osnovne škole može se zaključiti da je potrebno posvetiti posebnu pažnju svim aspektima koji su povezani s emocionalnom zrelošću jer je utjecaj emocionalnih kompetencija na život općenito nemjerljiv. Emocionalne kompetencije čine jednu od četiri grupe kompetencija, a kao i ostale grupe imaju sedam podgrupa. Vrste emocionalnih kompetencija u ovom radu su prezentirane pomoću 21-og ajtema razvrstanih u pomenutih sedam podgrupa.

Dobiveni rezultati istraživanja kao i njihova interpretacija se odnose na pojedine podgrupe emocionalnih kompetencija ali i na emocionalne kompetencije kao cjelinu.

Na osnovu navedenih rezultata istraživanja, mogu se donijeti slijedeći zaključci o emocionalnim kompetencija. Postoji visok nivo samoprocjene učenika o razvijenosti kompetencija.

Rezultati ukazuju na potrebu za dodatnim istraživanjima posebno za razvijenost adaptabilnosti, fleksibilnosti u prihvatanju promjena da bi se ustanovilo zašto je samoprocjena učenika osnovne škole rezultirala niskim nivoom razvijenosti navedene emocionalne kompetencije, ali i empatije i altruizma koje su visoko procjenjeni i posebne su važne za zdrav emocionalni razvoj.

Spol, razred i školski uspjeh imaju značajan utjecaj na samoprocjenu učeničkih kompetencija i to je potvrđeno krz istraživanja.

Istraživanje ukazuje i na potrebu reforme savremenog nastavnog sistema, zbog prilagođavanja odnosno poboljšanja utjecaja škole na razvoj emocionalnih kompetencija da bi se zaustavio kontinuitet zanemarivanja ovog bitnog segmenta učeničke ličnosti.

**LITERATURA**

- Branković, D. (1999). Interaktivno učenje u problemskoj nastavi. U N. Suzić (ur.), *Interaktivno učenje* (str. 109 - 131). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i UNICEF.
- Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme*, 15(1), 129-150.
- Chabot, D. i Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa.
- Chisholm, L. (2005). Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridgesfor Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe, Leuven-Louvain.

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hartop, B. i Farel, Š. (2000). Slučaj interaktivne nastvne metodologije. U N. Suzić (ur.), *Interaktivno učenje* (str. 131-157). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i UNICEF.
- Ilić, M. (1999). Interaktivna nastava različitih nivoa složenosti. U N. Suzić (ur.), *Interaktivno učenje* (str. 77-108). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i UNICEF.
- Jašarević, V., Jašarević H. i Hadžić, S. (2015). Razvijenost kompetencija kod učenika osnovne škole. U I. Rađo (ur.), *Zbornik radova 1. Međunarodne naučne konferencije InSSED* (str. 185-194). Travnik: Edukacijski fakultet.
- Jakobs, E., Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2001). Social context effects on facial activity in a negative emotional setting. *Emotion*, 1, 51-69.
- Milijević, S. (1999). Interaktivno učenje u egzemplarnoj ili paradigmatškoj nastavi. U N. Suzić (ur.), *Interaktivno učenje* (str. 133-148). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i UNICEF.
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations: A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 237-256.
- Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pollak, S. D., & Fries, A. B. W. (2001). Perceptual asymmetries reflect developmental changes in the neuropsychological mechanisms of emotion recognition. *Emotion*, 1, 84-98.
- Selimović, H. i Selimović, Z. (2009). Obrada roditeljske instrukcije djeci u školskom učenju. *Naša škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 50(220), 99-116.
- Suzić, N. (1999). Interakcija kao vid učenja i poučavanja. U N. Suzić (ur.), *Interaktivno učenje* (str. 9-44). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i UNICEF.
- Suzić, N. (2001). *Interaktivno učenje III*. Banja Luka: TT-centar.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI stoljeće*. Banja Luka: TT-Centar.
- Wigfield, A., Harold, R., Eccles, J., Aberbach, A., Freedman-Doan, K., & Yoon, K. S. (1990). Children's Ability Perceptions and Values During the Elementary School Years. Rad prezentovana na Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, USA.

**INFORMACIJE O AUTORIMA****Hazim Selimović**

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku  
e-mail: hazim.selimovic@gmail.com

**Nermin Mulaosmanović**

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku  
e-mail: nerminmulaosmanovic81@gmail.com

**Zehrina Selimović**

Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku  
e-mail: zehrina.selimovic@gmail.com



## Alternativne škole kao savremeni pravac odgojno-obrazovnog rada i poboljšanja položaja i aktivnosti učenika u nastavnom procesu

Fuada Cerić, Elvira Ogršević

**SAŽETAK:** Alternativne škole nastaju početkom dvadesetog stoljeća i javljaju se u Evropi i Americi. Tada se javljaju pokušaji radikalne preobrazbe unutarnje organizacije škole, a većina tih pokušaja je utemeljena kao cjelovit pedagoški projekat od kojih su se neki održali i do danas kao modeli alternativnih i slobodnih škola (Matijević, 2001). Alternativne škole okrenute su budućnosti. U ovoj školi se nastoje osposobiti učenici za produktivne, kreativne i slobodne ljude, kao odgovorne građane demokratskog društva. Učenici rade i uče u savremenim učionicama sa kvalitetnim materijalno-didaktičkim sredstvima. U alternativnoj školi u centru odgojno-obrazovnog procesa su i nastavnik i učenik i didaktička sredstva. Sloboda učenika u ovim školama je bitna. U ovim školama sve je osmišljeno tako da služi učenicima i zadovoljenju njihovih potreba i interesovanja. Aktivnost učenika usmjerena je na razvijanje njegovih pozitivnih karakteristika. Predstavnici alternativnih škola nastoje popraviti položaj i aktivnost učenika, koji je znatno izmijenjen, u odnosu na prethodni školski sistem. Karakteristika ovih škola je svakako način rada, kao i metode rada. Prema mišljenju predstavnika alternativnih škola, u školi i odgoju sve može biti različito od onoga što se nudi. Svaka alternativna škola u svom radu polazi od neke ideje i teorije koju u praksi nastoji realizirati. Polazno načelo alternativnih škola jest odgoj individualiteta djeteta. Namjera nam je u ovom radu prikazati pozitivne strane alternativnih škola način utjecaja njihovih metoda na odgojno-obrazovni rad u budućnosti.

**Ključne riječi:** *alternativne škole, nastava, položaj, aktivnost, učenik, nastavnik, metod*

## Alternative School as a Modern Course of Education and Improving the Status and Activities of Students in the Teaching Process

**ABSTRACT:** Alternative schools have been established at the beginning of the twentieth century and first appeared in Europe and America. The attempts of radical transformation of the internal school organization occurred then and most of those attempts were established as an integral pedagogical project of which some are present today as a model of alternative and free schools (Matijević, 2001). Alternative schools face the future. This school focuses on establishing students to be productive, creative and free people as responsible citizens of democratic society. Students work and learn in modern classrooms with high quality material and didactic resources. In the alternative school, the centre of educational and teaching processes is teacher, student and didactic resources. Student's freedom is very important. Everything is designed to accommodate student's needs and interests. Student's activity is focused on developing its positive characteristics. Representatives of alternative schools are seeking to improve the student's position and activities which significantly changed in comparison to the previous school system. The characteristic of these schools is definitely mode and method in operation. According to the opinion of the alternative school representatives everything can be different from already given. Each alternative school starts its work based on the idea and theory which must be realised in practice. Starting principle of alternative school is education of child's individuality. The purpose of this work is to show the positive aspects of the alternative schools and the impact of their methods on the educational and teaching process in the future.

**Keywords:** *alternative school, teaching, position, activity, student, teacher, method*

### UVOD

Prvih trideset godina XX vijeka javljaju se pokušaji preobrazbe i reorganizacije u školskom sistemu. Većina škola koje započinju sa novim alternativnim metodama, pokušavale su se utemeljiti kao projekt škole. Ono što predstavnici alternativnih škola nastoje popraviti jeste upravo položaj učenika, koji je znatno izmijenjen, u

odnosu na prethodni školski sistem. Ono što je karakteristično za ove škole je svakako i način rada, kao i metode rada, jer prema mišljenju predstavnika ove škole, u školi i odgoju sve može biti različito od onoga što se nudi. Napredak tehnologije, različita nastavna sredstva kao i pedagoška rješenja, podložna su stalnim proučavanjima i promjenama. Za svaki praktičan problem može biti ponuđeno više različitih rješenja. Kod

učenja ne treba insistirati na isticanju onog što je najbolje, nego onoga što određenoj grupi odgovara. Savremena nastava teži na tome da se cjelokupni nastavni proces usmjeri na učenika. Nastavnik iz svoje uloge predavača prelazi u ulogu organizatora, mentora. Planiranje i programiranje odgojno - obrazovnog procesa stavlja se u kontekst kurikuluma pri tome uvažavajući sve njegove prednosti. Mediji su inovacija, koja je veoma dobro došla u nastavnom procesu, pomoću tih inovacija, učenici veoma dobro usvajaju nastavne sadržaje.



**Slika 1.** Učionica prošlosti  
(izvor: Mirković, 2012)



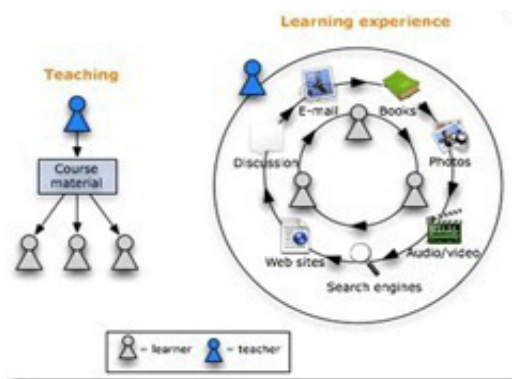
**Slika 2.** Učionica budućnosti  
(izvor: Mirković, 2012)

Promijenjena uloga učenika iz pasivnog slušaoca i gledatelja na aktivnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, omogućava učenicima da budu organizatori i realizatori takve nastave. Ciljevi nastave su iskazani iz perspektive učenika, te je tako učenicima jasno vidljivo šta će i na koji će način raditi, kao i svrhu tog učenja.

### PROMJENE POLOŽAJA UČENIKA KOJU UVODE ALTERNATIVNE ŠKOLE

Za alternativne škole karakteristično je nastojanje sintetiziranja pozitivnih iskustava iz prošlosti te uvođenje brojnih inovacija koje nije poznavala tradicionalna škola.

Iz sljedeće sheme vidljivo je koliko promjena uvode alternativne škole.



**Shema 1.** Karakteristike tradicionalne i nastave usmjerene na učenika  
(izvor: Mirković, 2012)

Alternativne škole su primjeri organizovanja nastave usmjerene na učenika. Prilikom osnivanja alternativnih škola predstavnici su iznijeli niz nedostataka tradicionalne škole, kao i prednosti škole usmjerene na učenika. U ovom dijelu rada tabelarno prikazujemo odnos tradicionalne nastave i nastave usmjerene na učenika koju preferiraju alternativne škole.

**Tabela 1.** Komparacija tradicionalne škole i škola u kojima je nastava usmjerena na dijete  
(izvor: Mirković, 2012)

Tradicionalna nastava	Nastava usmjerena na učenika
Pružanje informacija	Razmjena informacija
Činjenično, zasnovano na znanju	Kritičko mišljenje, informirano donošenje odluka
Učenici primaju informacije	Učenici preispituju i rješavaju probleme
Formalni izgled učionice	Fleksibilno, promjenjivo okruženje
Naglasak na učenju u svrhu pamćenja	Naglasak na razumijevanju/primjeni
Ocjenjivanje uglavnom tradicionalnim ispitivanjem	Raznoliko ocjenjivanje, uključujući rad na projektima
Pasivno učenje	Aktivno učenje zasnovano na istraživanjima
Jedan medij	Multimedija
Stimulacija jednog osjetila	Stimulacija više osjetila

Iz tabele 1 je vidljivo da se počinju primjenjivati formalno, informalno i neformalno učenje. Učenici u školama provode sve više vremena, izloženi su medijima i imaju škole van redovnog obrazovanja. Alternativne škole pružaju mogućnosti uvida i učenika i roditelja

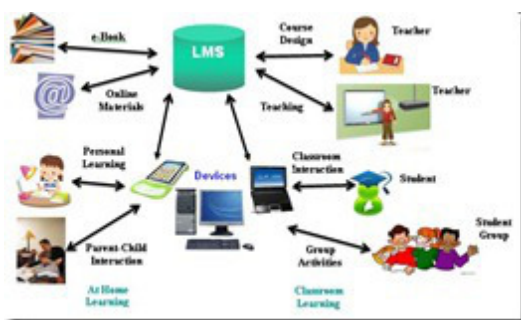
organizaciju nastave, te na taj način mogu ispuniti svoja očekivanja od svog djeteta ali i škole.

U alternativnim školama učenik se stavlja u poziciju subjekta u nastavi ali i objekta kada je u pitanju poučavanje učenika. Svaka alternativna škola u svom

radu polazi od neke ideje i teorije koju u praksi nastoji realizirati. Polazno načelo alternativnih škola jeste odgoj individualiteta djeteta. Udžbenici u alternativnim školama su manje zastupljeni, a ocjenjivanje se također izbjegava.

Nastavnik je učenicima stalni izvor motivacije za rad i učenje. U svom radu on održava učeničke interese, a istovremeno pomaže u stvaranju i razvijanju radnih navika kod učenika. On je nepresušni izvor znanja, ali i procjenitelj dometa znanja i ponašanja učenika.

**Slika 3.** Uloga nastavnika u alternativnim školama (izvor: Mirković, 2012)



U alternativnim školama vrši se stimuliranje učenika na slobodno izražavanje, projektiranje, razvija se individualnost ali i kreativnost. U ovim školama dosta se radi na razvijanju samostalnosti i skrivenih mogućnosti učenika. Nastava je u alternativnim školama temeljni oblik organizacije škole. U ovim školama postoje slobodne aktivnosti učenika gdje izražavaju svoje talente, formiraju se udruženja, uglavnom radi se na formiranju zajedničkog života i rada u školi, kako nastavnika tako i učenika (Đorđević, 1981). Zadovoljenje individualnih potreba učenika omogućeno je različitim sadržajima, stalnim obrazovnim aktivnostima, primjenom različitih oblika i metoda u nastavi, a sve s jednim ciljem osposobiti učenika za samostalan život.

### PREDSTAVNICI ALTERNATIVNIH ŠKOLA

Najznačajnije škole po ovim metodama predstavljamo u tabeli 2, a u ovom radu osvrnuti ćemo se na neke od njih.

Teško je definisati jedinstvenu osnovnu školu, za sve učenike koji će se za tu školu potpuno vezati. Sloboda u školi mjerilo je demokratičnosti nekog društva. Alternativne i slobodne škole samo su dio mogućnosti da se organizacioni model škole približi potrebama i roditelja i učenika (Matijević, 2001). Djeca i roditelji mogu birati ili državnu ili neku od brojnih alternativnih škola. Pojavom alternativnih škola dolazi do izražaja povoljnija uloga djeteta u samom procesu nastave, kao i povoljniji položaj učenika u odnosu na prethodni period.

### PROMJENE U NASTAVNOM PROCESU I POLOŽAJU UČENIKA ZA NEKE OD PREDSTAVNIKA ALTERNATIVNIH ŠKOLA

Predstavnici Wladorfskih škola nastoje istaći važnost i svrhu ručnog rada u školama kao i premošćivanje razredno-časovnog sistema, koji se u ovim školama zamjenjuje nastavom po etapama. Nastava u ovim školama se odvija prema etapama i redosljedu

aktivnosti. Kada je u pitanju učenje i poučavanje u Wladorfskim školama, akcentat se stavlja na potrebe učenika. Saradnja roditelja je neizostavna. U ovim školama se potencira uska saradnja između nastavnika i roditelja, a sve s ciljem da se odgojni principi koji se primjenjuju u školi, primjene i kod kuće, kako ne bi bilo odstupanja u procesu odgoja i obrazovanja.

Pedagoške ideje i koncepcija obrazovanja Marije Montessori obišle su cijeli svijet. Jedini uzor Marije Montessori je dijete. Osnovna teza u njenom pedagoškom shvatanju je da treba temeljito upoznati individualne sposobnosti djeteta, i da se ove sposobnosti iskoriste za usmjeravanje odgojnih nastojanja. Ako su djeca okružena pozitivnom sredinom, onda oni imaju prirodne snage koje se aktiviraju pod utjecajem te sredine (Montessori, 2003). Prema mišljenju Montessori, dijete samo otkriva svoj svijet pokretima i senzomotornim iskustvima, još od najranijeg doba. Po rođenju, dijete ima potrebu da uči i stvara, a nastavnik je taj koji će djetetu pomoći da oslobodi puteve do njegove samostalnosti. Unutrašnje potrebe su konstruktivne, ukoliko im je omogućeno ostvarivanje. Ovakav princip u školama Marije Montessori naziva se „Pomozi mi da to uradim sam“ (Seitz i Halwachs, 1997, 38). Prema ovoj koncepciji dijete ne želi da mu se išta pokaže, nego mu se samo treba pomoći u procesu njegovog prirodnog razvoja. Kada učenik uradi neki sadržaj, tada sam treba da ga donese svom nastavniku, koji će mu rad pregledati na način da probudi učenikovu pažnju. Prilikom pregleda učeniku ne treba dati na znanje da ima greške, već mu prići suptilno, strpljivo objasniti u čemu je griješio, odnosno pružiti mu pomoć u daljem radu.

U pogledu reformskih procesa koji su se odvijali polovinom XX vijeka, posebno zanimanje izazvala je pedagoška koncepcija Celestina Freineta. Osnovna misao vodilja u školama Freineta je kroz život- za život-kroz rad. Glavni cilj odgoja u ovim školama jeste osigurati svim učenicima, optimalno razvijanje u okviru društvene zajednice, koja će mu pomoći da se razvija i da joj zna služiti u toku svog života (Freinet, 1983). U školama koje su odabrale način rada koji zagovara Freinet, nastavnici se ne moraju pridržavati propisanih državnih nastavnih programa, već ih sami mogu raditi, ali pošto upoznaju učenike s kojima će raditi. Ocjenjivanje se obavlja u obliku samoocjenjivanja učenika, upoređivanjem vlastitih pisanih radova učenika, sa vlastitim radnim planovima. Ocjenjuje se i rad u timu, odnos prema grupi. Ocjenjivanje se vrši u saradnji nastavnika, učenika i roditelja.

Alternativna, nekonvencionalna škola Alexandera Neilla, je institucija u kojoj djeca imaju potpuno drugačija prava kao i odgovornosti, nego u drugim školama. U ovim školama djeca sama za sebe stvaraju jedan drugačiji pogled na svijet. Ova škola, svojim načinom i metodama rada pokušava svim ostalim školama pokazati da je i način koji oni primjenjuju koristan za učenike, ali i da je ovaj drugačiji način života moguć. Iako nastala 1921. godine škola Summerhill, Alexandera Neilla, još je uvijek, nažalost, jedinstvena po cilju koji je nastojala ostvariti.

Škola koju je utemeljio Neill, zasnovana je na uvjerenjima:

- prilagoditi školu djetetu,
- pružiti djetetu slobodu da bude što jest,

- *dijete jest dobro, a ne zlo biće,*
- *dijete je po naravi mudro i realistično* (Nil, 2003).

**Tabela 2.** (Matijević, 2001, str. 14)

1.	PROJEKT METODA	SAD	19./20. st.	<i>John Dewey</i>
2.	MANNHEIMSKI SUSTAV	Njemačka	1900.	<i>Anton Sickinger</i>
3.	MONTESORI SUSTAV	Italija	1912.	<i>Maria Montessori</i>
4.	FREINETOVA ŠKOLA	Francuska	1919.	<i>Célestin Freinet</i>
5.	DALTON-PLAN	SAD	1920.	<i>Helen Parkhurst</i>
6.	Winnetka-plan	SAD, Chicago	1920-ih	<i>Carleton Washburne</i>
7.	JENA-PLAN	Njemačka	1924.	<i>Peter Petersen</i>
8.	WALDORFSKA ŠKOLA	Njemačka	1924.	<i>Rudolf Steiner</i>
9.	SLOBODNI RAD PO GRUPAMA	Francuska	1920.-1940.	<i>Roger Cousinet</i>
10.	INDIVIDUALIZIRANA NASTAVA U MAILU	Švicarska	1928.	<i>Robert Dottrens</i>

**Tabela 3.** Komparativni prikaz škola

	<b>Period tradicionalne škole</b>	<b>Period razvoja alternativnih škola</b>
<b>Položaj učenika</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nesamostalan,</li> <li>• pasivan,</li> <li>• objekat nastave,</li> <li>• angažirana memorija,</li> <li>• interesi i potrebe zapostavljeni,</li> <li>• potpuna kontrola nad učenicima,</li> <li>• disciplina je kruta,</li> <li>• zanemaren odgoj osobnosti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samostalan,</li> <li>• aktivan,</li> <li>• i subjekat i objekat u nastavi,</li> <li>• samostalni,</li> <li>• potpuna sloboda u radu,</li> <li>• preispituju i rješavaju probleme,</li> <li>• samoocjenjivanje,</li> <li>• učenje na istraživanjima,</li> <li>• stimulacija više osjetila.</li> <li>• dominira kreativnost u radu</li> </ul>

## ZAKLJUČAK

Radi što bolje preglednosti, uviđanja prednosti i nedostataka, položaja učenika u razvojnim periodima, odlučili smo napraviti jedan tabelarni pregled promjene položaja učenika kroz dva vremenska perioda.

Iz tabele 6 je vidljiva tendencija mijenjanja položaja učenika u različitim vremenskim epohama. Primjetna je promjena položaja učenika između ove dvije vremenske epohe, gdje se položaj učenika iz pasivnog objekta u nastavi, mijenja u aktivnog subjekta u nastavi. Disciplina koja je jako izražena u tradicionalnoj školi, gdje se poštuje princip autoriteta, gdje nastavnik ima vodeću ulogu, u alternativnoj školi zamjenjuje se slobodom u radu, razvojem samoaktivnosti, samoodgoja, poštivanjem i razvijenom pozitivnom komunikacijom sa nastavnicima. U alternativnoj školi, učenici rade sami istražujući, donoseći sami rješenja i zaključke, a nastavnik je u ulozi pomagača i realizatora ideja učenika. Promjene položaja učenika su tekle sporo, ali su vidljive i što je jako bitno, ove promjene idu u korist

učenika i povoljnijeg položaja u odgojno-obrazovnom procesu.

## LITERATURA

- Đorđević, J. (1981). *Savremena nastava*. Beograd: Naučna knjiga.
- Freinet, C. (1983). Neka načela reformirane škole. *Naša škola*, 3-4, 252.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.
- Mirković, M. (2012). *Uloga nastavnika u alternativnim školama prošlosti i učionica budućnosti*. Preuzeto sa <https://pogledkrozprozor.files.wordpress.com/>
- Montesori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: Beoknjiga.
- Nil, A. S. (2003). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: Logos art.
- Seitz, M. i Hallvachs, U. (1997). *Montesori ili waldorf?* Zagreb: Educa.
- Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Fuada Cerić

JU OŠ „Todorovo“, Velika Kladuša  
Ul.Žrtava domovinskog rata bb, 77220 Cazin  
e-mail: cericfuada@gmail.com

### Elvira Ogršević

JU OŠ „CazinII“  
Polje bb, 77220 Cazin  
e-mail: elvira.ogresevic@gmail.com

## Uloga obrazovanja u prevenciji nasilnog ekstremizma i radikalizma

Safet Mušić

**SAŽETAK:** Izazovi koje donosi XXI. stoljeće ističu potrebu za doživotnim obrazovanjem, s ciljem umanjavanja siromaštva. Obrazovanje je jedan od ključnih elemenata u prevenciji pojave nasilja i nasilnog ekstremizma i radikalizma koji vodi ka terorizmu. Odlasci bh. državljana na strana ratišta i brojnost pristalica nasilnog ekstremizma i radikalizma na području BiH kroz razne pokrete, zajednice i sl., podstakla je autora na istaživanje povezanosti obrazovanja i nasilnog ekstremizma i radikalizma. Obrazovanje kao takvo, nudi proaktivne i relativno "jeftine" mjere u pogledu suzbijanja ekstremističkih ideologija.

Pri izradi ovog rada korištene su opisna metoda, analiza sadržaja, komparativna metoda, dogmatska metoda uz tehnike anketiranja i intervjuisanja. BiH je 2015. godine usvojila Strategiju za prevenciju i borbu protiv terorizma 2015-2020, radi suzbijanja terorizma. Ovom Strategijom predviđeno je učešće akademske zajednice što daje dodatnu vrijednost ovome radu.

Korijen uzroka nosioca nasilnog ekstremizma i radikalizma u BiH, možemo posmatrati kroz komponente koje predstavljaju začarani krug socijalne isključenosti, a to su siromaštvo, narativ prošlosti, nezaposlenost i socijalna izolacija. Mogućnost socijalne uključenosti i prevencije nasilnog ekstremizma i radikalizma, ovisi i o obrazovanju, jer obrazovana osoba lakše izgrađuje otpornost na podložnost ekstremističkim ideologijama, što kroz ovaj rad i želimo dokazati.

Značaj obrazovanja i nivoa obrazovanosti pojedinaca određenog društva u velikoj mjeri utječe na socio-ekonomski položaj pojedinca u društvu, ali i na sigurno okruženje. Kvalitetno obrazovanje predstavlja važan faktor koji doprinosi stvaranju uslova za pojačanu brigu i poštivanje osnovnih ljudskih prava i potreba.

**Ključne riječi:** *obrazovanje, nasilni ekstremizam i radikalizam, prevencija*

## The Role of Education in Preventing Violent Extremism and Radicalism

**ABSTRACT:** XXI. Century has brought challenges which emphasize the need for lifelong education, with a view to reduction of poverty. Education is one of the key elements in the prevention of violence and violent extremism and radicalization that leads to terrorism. Departures of B&H citizens on foreign battlefields and the number of supporters of violent extremism and radicalism in Bosnia and Herzegovina through the various movements, communities, etc. prompted the author on researching correlation of education and violent extremism and radicalism. Education, as such, offers proactive and relatively "cheap" measures in terms of combating extremist ideologies.

For preparation of this paper there were used descriptive method, content analysis, comparative method, dogmatic methods with techniques of surveying and interviewing. B&H in 2015 has adopted the Strategy for Prevention and Fight Against Terrorism 2015-2020, in order to combat terrorism. This strategy envisaged the participation of the academic community which gives added value to this work.

The root that causes violent extremism and radicalism in Bosnia and Herzegovina, we can observe through components that represent a vicious circle of social exclusion, such as poverty, the narrative of the past, unemployment and social isolation. The possibility of social inclusion and prevention of violent extremism and radicalism depends on education because an educated person can easier build resistance to susceptibility to extremist ideologies, which through this paper we want to prove.

The importance of education and the level of education for individuals in a particular society largely affect the socio-economic status of the individual in society, but also it affects on secure environment. Quality education is an important factor that contributes to creation of conditions for increased care and respect for basic human rights and needs.

**Keywords:** *education, violent extremism and radicalism, prevention*

## UVOD

Fenomen nasilnog ekstremizma i radikalizma je jedan od glavnih negativnih obilježja savremenog društva. *Nasilni ekstremizam* bismo najjednostavnije mogli definirati kao upotrebu nasilja radi realizacije političkih i(li) ideoloških ciljeva, dok bi šire objašnjenje zanasilni ekstremizam mogao biti kada ne dozvoljavaš drugačiju tačku gledišta, kada svoja uvjerenja držiš ekskluzivnim i jedinim ispravnim, kada ne dozvoljavaš mogućnost drugačijeg mišljenja i kada se ne libiš iskoristiti nasilje kako bi drugima nametnuo svoje mišljenje" (Davies, 2008, str. 183). Pod pojmom *radikalizam* podrazumijevamo "proces u kojem pojedinac ili grupa koristi nasilje kao legitiman i poželjan oblik akcije" (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016, str. 12). Kao jedan od glavnih načina prevencije i suprotstavljanja nasilnom ekstremizmu i radikalizmu ovaj rad vidi *obrazovanje* koje ćemo za potrebe ovog rada definirati kao "intencionalno, pedagoški (didaktički) osmišljeno i sustavno organizirano učenje, odnosno iskustvo pojedinaca koje se očituje u porastu (količinom i kakvoćom) znanja i vještina te razvoju sposobnosti" (Jelavić, 1994, str. 10). Dakle, može se aktivno raditi na osmišljavanju edukativnih programa (intencionalno, pedagoški osmišljeno i sistemski organizirano učenje) koje će doprinijeti shvatanju ekstremizma i radikalizma kao nepoželjenih i negativnih oblika ponašanja i mišljenja (znanje i vještine te razvoj sposobnosti).

U svijetu su danas prisutni razni oblici nasilnog ekstremizma opravdani religijom ili pak nekom drugom ideologijom: nacionalističkom i separatističkom ideologijom, nasilnom ljevičarskom, anarhističkom ili desničarskom ideologijom. Iako se u posljednje vrijeme u Evropi pojam nasilnog ekstremizma i radikalizma često vezuje isključivo za islamske grupacije, u svijetu su zabilježeni različiti primjeri nasilnog ekstremizma te tako nasilni ekstremizam i radikalizam treba gledati kao problem svjetkih razmjera i ne vezivati ih usko samo za jednu religiju ili grupu ljudi. Ono što je zajedničko bilo kojem obliku nasilnog ekstremizma i radikalizma jeste nasilje opravdano određenim idealom. Zarad nekog višeg cilja stradaju ljudski životi i takav oblik akcije i ponašanja je neprihvatljiv i zato obrazovanje treba kritički da sagleda svoju ulogu kroz uzroke i posljedice ovog fenomena.

Napadi kao posljedica ideologija nasilnog ekstremizma i radikalizma uzrokuju mnogo više od gubitka života i ekonomske štete. Oni ugrožavaju bezbjedan život stanovništva te stvaraju nesigurnost i razdor među zajednicama. Time se na općem planu pridonosi stvaranju plodnog tla za novi ekstremizam – neprestani začarani krug radikalizacije, agresije i nasilnih odgovora. "Radikalizacija stanovnika evropskih država kroz ekstremističke propagande postaje sve zastupljenija, pri čemu se u postupku vrbovanja maksimalno koriste savremena tehnološka komunikaciona dostignuća i socijalne mreže. Terorističke organizacije i ekstremisti iskorištavaju tehnološki napredak kako bi pronašli nove načine da uključe nezadovoljne, koristeći društvene mreže, video kanale i radikalne sobe za razgovor na internetu" (Ministarstvo pravde Republike Crne Gore [MPR CG], 2015).

"Kao posljedica ovakvog načina pridobijanja novih pristalica nastao je fenomen „stranih boraca“ koji putuju u inostranstvo, u konfliktna i ratom zahvaćena područja, kako bi se u okviru paravojnih i terorističkih formacija pripremili i borili u područjima u kojima se odvijaju sukobi, postajući tako još radikalniji i opasniji za društvo. Naoružani novostečenim borbenim vještinama, mnogi od „stranih boraca“ po povratku iz područja u kojima se odvijaju sukobi postaju prijatnija po bezbjednost i potencijalni su izvršioци djela povezanih sa terorizmom. Fenomen stranih boraca je sa borbama u Siriji dobio na intenzitetu i postao problem za čitav svijet, Evropu i region Balkana. Tradicionalne metode u borbi protiv ovog fenomena pokazale su se kao nedovoljno efikasne za rješavanje novih trendova u radikalizaciji i nasilnom ekstremizmu koji vodi ka terorizmu. Iz tog razloga prepoznata je potreba sveobuhvatnijeg pristupa kako bi se spriječila i suzbila radikalizacija. Taj sveobuhvatniji pristup podrazumijeva uključivanje cijelog društva, i preduzimanje čitavog spektra mjera za sprječavanje i suzbijanje radikalizacije i nasilnog ekstremizma koja dovodi do terorizma" (MPR CG, 2015).

U skladu sa trenutnim stanjem u Evropi i regionu, Bosna i Hercegovina ima, takođe, dužnost davanja odgovarajućeg odgovora narastajućem problemu radikalizma i nasilnog terorizma. Iz tog razloga i nastaje ovaj rad koji obrazovanje vidi kao prvi i najefektniji način borbe. Obrazovanje je najbolja nenasilna metoda koja podstiče promjene. Takođe, obrazovana osoba lakše izgrađuje otpornost na podložnost ekstremističkim ideologijama.

Kada je riječ o ulozi obrazovanja u borbi protiv ekstremizma i radikalizma na obrazovanje se može gledati kao na: a) dio paketa društvenih, političkih, pravnih, obrazovnih i ekonomskih programa posebno osmišljenih radi odvratanja nezadovoljnih i možda već radikalizovanih lica od prelaska linije i pretvaranja u teroriste, b) kao sredstvo i način deradikalizacije; c) kao dio programa koji su generalno usmjereni protiv lica koja su postala radikalna sa ciljem njihove reintegracije u društvo ili makar njihovog odvratanja od nasilja; d) kao dio otpornosti: faktor, ideja, institucija, pitanje, trend ili vrijednost koja omogućavaju pojedincima i zajednicama da se odupru ili da spriječe nasilje. No, o bilo kojem obrazovnom paketu ili programu da je riječ, važno je kazati kakav obrazovni sadržaj se treba mladima ponuditi, tačnije na kakvim principima i pravilima treba taj sadržaj da počiva te prema kojim vrijednostima da bude usmjeren. Zato ovaj rad na osnovu analize pozitivnih primjera korištenja obrazovanja u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma koje je ponudio Unesco u *Vodiču za prevenciju nasilnog ekstremizma za nastavnike* govori najviše o obrazovnim vrijednostima i principima u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma (UNESCO, 2016). Osnovni metodološki alat u ovome radu jeste analiza pozitivnih praksi u borbi protiv nasilnog terorizma i radikalizma usvojenih u drugim zemljama te mogućnost njihovih integracija u bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu.

## GLAVNI DIO

Nasilni ekstremizam, u najširem smislu predstavlja negiranje demokratije i ljudskih prava te predstavlja jedan od najtežih oblika kršenja ljudskih prava zagarantovanih međunarodnim konvencijama.



Radikalizacija, često vodi ka primjeni nasilja, terorizmu ili drugim zakonom zabranjenim radnjama kao sredstvima za postizanje ciljeva, a koje predstavljaju ozbiljnu prijetnju za društvo i koje se moraju spriječiti i adekvatno sankcionirati. "Suzbijanje nasilnog ekstremizma i radikalizacije koja vodi ka terorizmu zahtijeva sveobuhvatnu i dobro iskoordiniranu reakciju države, koja bi obuhvatila efikasnu reakciju krivičnog pravnog sistema, uz uvažavanje ljudskih prava, a protiv onih lica koja podstiču druge na nasilni ekstremizam i preventivno djelovanje kroz kontinuirano sagledavanje i praćenje prilika koje pogoduju nasilnom ekstremizmu, a samim tim i terorizmu" (MPR CG, 2015).

### **Pravni akti koji reguliraju ovo pitanje i ima li u BiH stvarnog problema?**

Bosna i Hercegovina je u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma na 4. sjednici Vijeća ministara BiH, održanoj 23. 04. 2015. usvojila *Strategiju BiH za prevenciju i borbu protiv terorizma za period 2015-2020*. Strategija je dokument koji predstavlja nastavak pristupa BiH u prevenciji i borbi protiv terorizma saglasan Sigurnosnoj politici BiH (2006) te prethodnim strateškim dokumentima u oblasti borbe protiv terorizma usvojenim 2006. i 2010. godine. Ovaj dokument se zasniva i na međunarodno preuzetim instrumentima i obavezama te na dokumentima Izvještaja Nadzornog tijela o stepenu implementacije prethodne Strategije, Procjeni stanja izrađene od strane Obavještajno sigurnosne agencije BiH te analizama i preporukama dostavljenim od strane predstavnika akademske zajednice, nevladinih organizacija, Međureligijskog vijeća BiH i međunarodnih organizacija prisutnih u BiH. Strategijom je predviđena i uspostava Nadzornog tijela koje će pratiti provođenje Strategije te koordinirati sve aktivnosti čime se jamči koordinisan pristup u ispunjenju strateških ciljeva. Strategijom je, također, utvrđena i obaveza uspostavljanja Nadzornog tijela koje će pratiti njeno provođenje. Ostvarenje prioriteta ciljeva Strategija (borba protiv govora mržnje, nasilnog radikalizma i ekstremizma koji vodi ka terorizmu) može se isključivo postići adekvatnim i proaktivnim pristupom svih segmenata društva.

U preventivnom smislu akcenat se stavlja na otklanjanju svih uzroka koji mogu voditi nasilnom ekstremizmu i terorizmu, saradnji sa nevladinim sektorom, uključujući vjerske zajednice te ostvarenju podrške i aktivne uključenosti najšire društvene zajednice posebno mladih u procese suzbijanja govora mržnje, zločina iz mržnje i terorizma. Treba poticati sve aktivnosti u društvu koje su usmjerene na razvoj demokratskog društva u kojem je osigurana potpuna vladavina prava te aktivnosti koje su usmjerene na promovisanje dijaloga i tolerancije (Vijeće ministara Bosne i Hercegovine [VM BiH], 2015).

Obrazovanje prema ovom Dokumentu može pružiti veliku podršku razvoju pokretačkih mehanizama kojima bi se u cilju prevencije zločina iz mržnje, odnosno širenja nasilnog ekstremizma uspostavio adekvatan odgovor usmjeren ka pozitivnom komuniciranju i djelovanju. Također, prema misiji ove Strategije obrazovanje može ispuniti i sljedeće ciljeve:

- jačanje uloge civilnog društva, posebno mladih, žena, vjerskih lidera i žrtava ekstremizma i

radikalizma koji vodi ka terorizmu, kroz razvoj lokalnih strategija;

- promovisanje tolerancije, te sistema "ranog upozoravanja" na pojave razvoja ideologija nasilnog ekstremizma, kroz kurikulume obrazovnih institucija;
- razvoj ekonomsko privrednih i obrazovnih mogućnosti grupa indoktriniranih u nasilno i radikalno ponašanje.

Obrazovanje ima, zasigurno, veliku ulogu u ostvarivanju osnovnih ciljeva strategije, a koji se odnose na suzbijanje svih oblika ekstremističkog i terorističkog djelovanja poštujući vrijednosti demokratije, vladavine prava i ljudskih prava i sloboda. Obrazovanje u borbi protiv ekstremizma i radikalizma bi tako moglo učiniti BiH prostorom sigurnim za život i rad svih njenih državljana, kao i drugih koji borave na njenom teritoriju, kao što bi moglo prevenirati zločin iz mržnje, radikalizam i terorizam u svim pojavnim oblicima. Također, obrazovanje ima veliku ulogu i u sprečavanju ranjivih osoba i grupa da odaberu nasilni ekstremizam i terorizam kao sredstvo za postizanje svojih ciljeva.

U tom kontekstu, poseban fokus dat je mjerama kojima se sprječavaju procesi indoktriniranja u terorističke ideologije, posebno onih njegovih oblika koji sadržavaju jasne elemente poticanja na terorizam, bilo direktno ili indirektno, javnog veličanja/promovisanja djela terorizma, te regrutovanje za terorizam. Jačanje uloge tzv. društvenih korektiva od porodice, preko socijalnih službi, pa do obrazovnih i drugih službi predstavlja ključni element ovoga procesa (VM BiH, 2015).

Adekvatno organizirane edukativne aktivnosti, inicijative i programi mogu u potpunosti ispratiti sve ključne prioritete preventivnih aktivnosti Strategije, a oni su:

- razviti sistem ranog prepoznavanja svih pojava oblika ekstremnog ponašanja koji mogu voditi ka terorizmu;
- razviti sistem ranog prepoznavanja, te preventivnog djelovanja i vršenja provjera u cilju sprečavanja pojava oblika ekstremizma;
- otkloniti mogućnosti poticanja i regrutovanja na terorizam osjetljivih kategorija osoba i društvenih zajednica;
- razviti pozitivnu komunikacijsku strategiju i aktivno raditi sa medijima na promovisanju iste;
- promovirati vrijednosti demokratije, vladavine prava, tolerancije i dijaloga – kreirati specifične edukativne programe za mlade kroz kurikulume ali i vannastavne aktivnosti;
- dati podršku aktivnostima građana i organizacija civilnog društva usmjerenim ka prevenciji mržnje i promociji pozitivnih narativa (suprostavljanje nasilnim ekstremističkim narativima isticanjem pozitivnih primjera o društvenim vrijednostima, toleranciji, otvorenosti);
- poduprijeti međureligijski dijalog i aktivnosti koje provodi Međureligijsko vijeće BiH;
- potaći i pružiti pomoć akademskoj zajednici u smjeru nastavka istraživanja terorizma, zločina iz mržnje, govora mržnje i drugih sigurnosnih pojava

u društvu, u cilju identifikacije ključnih problema i razvitka te unaprjeđenja preventivnih mjera.

*Strategija Bosne i Hercegovine za prevenciju i borbu protiv terorizma* donosena u cilju nastavka suzbijanja terorizma i s terorizmom povezanih pojava u Bosni i Hercegovini te ispunjenja obaveza koje je Bosna i Hercegovina preuzela na međunarodnom planu, posebno onih koje proizilaze iz Sporazuma o stabilizaciji i pridruživanju EU osnovni je pravni dokument na koji se ovaj rad oslanja te nalazi opravdanost za većom i učestalijom potrebom izrade edukativnih aktivnosti, programa i inicijativa u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma. "U kontekstu trenutnog stanja sigurnosti na nacionalnom, ali i međunarodnom nivou, ističemo kako se Strategija donosi u vremenu kada terorističke i nasilno ekstremističke prijetnje prema Bosni i Hercegovini i njenim sigurnosnim interesima postaju učestalije i potencijalno opasnije. Dinamika ovih prijetnji i njihova nepredvidivost te disperzija kako u pogledu izvora iz kojih dolaze, tako i u pogledu odabira mogućih terorističkih ciljeva postavljaju se kao izazovi prije svega pred sigurnosni sektor Bosne i Hercegovine, ali i pred našu cijelu društvenu zajednicu" (VM BiH, 2015). Realna bojazan i postojanje sigurnosne prijetnje se ne mogu zanemariti, kada je riječ o problemu nasilnog ekstremizma i radikalizma u BiH.

### **Uzroci nasilnog ekstremizma i radikalizma – pozadina problema**

S obzirom na uzroke, način sprovedbe i posljedice, nasilni ekstremizam je složen fenomen i danas predstavlja izazov koji zahtijeva napore svih nas, pogotovo aktera uključenih u odgoj i obrazovanje djece. Važno je odmah istaknuti da bez obzira na bilo kakve navodne motivacije, nasilni ekstremizam nema mjesta u bilo kojem društvu, a škola je i dalje pored obrazovne i odgojna ustanova te je tako dužna utjecati na razvijanje pozitivnih osobina i vrijednosti kod djece. Tačnije svjetonazora koji će počivati na poštivanju ljudskog života kao najveće vrijednosti.

Teorija koju zagovara veliki broj ljudi koji su upoznati sa prirodom nasilnog ekstremizma navodi da "nasilje počinje tamo gdje demokratski procesi prestaju" (Čehaja, 2016). U demokratskim društvima gdje postoji kultura dijaloga i u kojem se mogu raspravljati suprotstvaljena, pa čak i ekstremna mišljenja, prostor za nasilni ekstremizam je znatno smanjen. U takvim društvima, ekstremne ideje podliježu većoj kontroli i poboljšanom međusobnom razumijevanju. U tom smislu, otvorenost države i društva ima neposredan utjecaj na izgleda da ekstremizam poprimi nasilnu formu. "U slučaju da takva otvorena i slobodna komunikacija ne postoji, ekstremisti se izoliraju, sami sebi određuju ograničenja ili se umjesto toga opredjeljuju na nasilje. Pomak prema nasilju od strane pojedinaca ili grupa nije neizbježan, ali je sve vjerovatniji pod uslovima: visokog nivo nezaposlenosti, ekonomska kriza i/ili društvene izolacije. U kombinaciji ovi uslovi često mogu dovesti do gnjeva zbog statuta u društvu i nezadovoljstva državnim aparatom i dubokog osjećaja nepravde i osjećaja izigranosti od strane sistema" (Čehaja, 2016).

U smislu promocije i regrutovanja, koje se uglavnom obavlja putem interneta, nasilne ekstremističke grupe imaju moderan koncept djelovanja slično snažnim globalnim brendovima. Kroz "online" reklame i aktivne

profile na društvenim mrežama, takve grupe su u velikoj mjeri u stanju privući i registrovati nove članove na isti način kao i globalne korporacije. "Promotivni video materijali često prikazuju romantizirani ideal, izostavljajući pokolj sa ratišta i bol žrtava i preživjelih, njihovih porodica i prijatelja. Spremnost pojedinca na borbu i žrtvovanje za dobrobit grupe se slavi u nedostatku bilo kakvog racionalnog razmišljanja o stvarnim uzrocima vlastitog nepovoljnog položaja u društvu. Snimke brutalnih aktivnosti su rezervisane i namijenjene za komunikaciju sa neprijateljem, prijetnje, ucjene i "prezimanje odgovornosti za teroristička djela" (Čehaja, 2016). Internet forumi se uglavnom uspostavljaju nakon nesretnog događaja koji "potvrđuje negativan narativ protiv društva ili države" i koriste se za dalju indoktrinaciju. "Osim interneta, imovina i infrastruktura (često legitimnih) organizacija civilnog društva i tradicionalni mediji se koriste za promovisanje nasilnog ekstremizma i pridobivanje novih članova. Ova ista infrastruktura koristi se za financiranje nasilnih ekstremističkih grupa koje često funkcionišu slično mrežama organizovanog kriminala. Za razliku od onih angažovanih za "prvu liniju vatre" koji mogu biti prisiljeni izgubiti svoje živote, promoteri, treneri, organizatori i pokrovitelji su često visoko obrazovani, dobro zabrinuti i zaštićeni, vješti korisnici informacijskih tehnologija, sa superiornim komunikacijskim vještinama koji se koriste za afirmaciju identiteta koji organizacija uživa. Oni su često povezani sa organizovanim kriminalom. Ove osobe najčešće nisu spremne rizikovati vlastite živote" (Čehaja, 2016).

Glavne ciljne grupe za regrutovanje su: "nezaposleni, otuđeni i neobrazovani pojedinci ili izolovane društvene grupe sa jakim osjećajem društvene nepravde i osjećajem izdaje od strane države. Nasilni ekstremisti često uspijevaju u manipulaciji kada ponude dodatnu negativnu priču o državi i društvu iz kojeg se ciljana publika već osjeća otuđeno, i pozitivne narative o vrijednostima onih koji su već uključeni u djela nasilja i terora. Država i društvo u cjelini moraju poboljšati komunikaciju sa podložnim pojedincima i grupama, raditi na pitanjima osjećaja otuđenosti i stvoriti mogućnosti za njihovo uključivanje u društvo. Međutim, komunikaciju često ne može inicirati policija ili sigurnosne službe jer takvi pojedinci i grupe imaju tendenciju da izbjegavaju državne agencije" (Čehaja, 2016). Stoga obrazovanje, blagovremeno informiranje, sagledavanje problema u širini te kritičnost, uistinu, imaju važnu ulogu u uspostavi dijaloga, podsticanju učešća i radu na smanjenju privlačnosti nasilnom ekstremizmu.

Ustanovljeno je, također, da postoje socio-ekonomski, psihološki i institucionalni faktori koji dovode do ekstremnog nasilja. Istraživači (Davies, 2008, str. 185) grupiraju ove faktore u dvije grupe:

- a) *unutarnji faktori* koji individuu potiču na nasilni ekstremizam: marginalizacija, nejednakost, diskriminacija, progon, ili lična percepcija navedenih pojmova. Pojedinci se mogu osjećati marginaliziranim, nejednakim, diskriminiranim ili progoneanim, pa iz ovakve lične pozicije potegnuti za nasilnim ekstremizmom. U unutarnje faktore spadaju još i limitirani pristupi kvalitetnom obrazovanju, negiranje prava i ljudskih sloboda i ostali faktori sredine, historijski narativi te socio-ekonomski utjecaji.



b) *vanjski faktori*: odgajanje, njegovanje poziva na nasilni ekstremizam, na primjer: postojanje dobro organizovanih ekstremnih skupina sa uvjerljivim govorima i efektivnim programima koji omogućavaju razne koristi prilikom učlanjivanje u njihove skupine: posao, platu ili neke druge materijale benefite. Također, grupe mogu obećavati i veće ideale osim materijalnih – kakvi su sloboda i budućnost. Grupe se predstavljaju kao mjesto kojem istinski pripadate i u kojima možete na pravi način zaokružiti svrhu svog postojanja.

Također, tu su i društveni faktori utjecaja koji pogoduju razvijanju nasilnog ekstremizma poput: slabo državno uređenje, nedostatak vladavine prava, korupcija i kriminal.

Najčešće se radi o kombinaciji navedenih faktora, ali edukacija, informiranost i upućenost u uzroke ekstremizma i radikalizma mogu već biti prvi korak ka suzbijanju posljedica.

### Uloga i moć obrazovanja

Odgovor na izazov nasilnog ekstremizma zahtijeva cjelovit pristup koji doseže izvan sigurnosti i odbrane i uključuje cijelo društvo. U skladu sa tim, nekoliko rezolucija i deklaracija Ujedinjenih nacija i regionalnih organizacija, uključujući i Organizaciju za sigurnost i saradnju u Evropi, ukazuju na potrebu za sveobuhvatnim nacionalnim pristupom prema fenomenu nasilnog ekstremizma, dopunjujući regionalnu i globalnu saradnju i koordinaciju. S obzirom da djeca i mladi pored kuće većinu svog vremena provode u obrazovnim institucijama, nastavnici su ti koji pored roditelja mogu da prvi primijete znakove koji ukazuju na radikalno nasilničko ponašanje.

Rani znakovi koji signaliziraju radikalno nasilničko ponašanje (UNESCO, str. 12):

- iznenadni prekid sa porodicom i dugo održanim prijateljstvima;
- iznenadno odustajanje od školovanja i konflikti u školi;
- promjene u ponašanju glede ishrane, odijevanja, jezika, finansija;
- promjene u stavovima i ponašanju prema drugima: antisocijalni komentari, odbacivanje autoriteta, odbijanje socijalne interakcije, znaci povlačenja i izločija;
- redovno posjećivanje internet sajtova i učestvovanje na društvenim mrežama koje podržavaju i razmjenjuju ekstremna gledišta;
- referiranje na apokaliptične i zavjerničke teorije;

Dokumenti na svjetskom nivou poput UN-ovog generalnog plana prevencije nasilnog ekstremizma i UN-ovo vijeće sigurnosti i Rezolucija 2178, smatraju da edukacija povodom radikalnog ekstremizma i radikalizma može (UNESCO, 2016, str. 14):

- pomoći mladima da razviju komunikacijske i interpersonalne vještine potrebne za dijalog, neslaganje sa drugima i učenje mirovnog pristupa promjenama;
- pomoći učenicima da razviju kritičko mišljenje istraživanja tvrdnji, provjere glasina te propitivanje legitimiteta i opravdanosti ekstremističkih uvjerenja;

- pomoći učenicima u razvijanju otpora ekstremističkim narativima;
- informirati sve građane sposobne za uključivanje u mirovne kolektivne društvene akcije.

U prevenciji nasilnog ekstremizma i radikalizma, kako stoji u *Vodiču za prevenciju nasilnog ekstremizma za nastavnike* koji je izdao Unesco 2016., mladi ljudi trebaju "relevantne i vremenski dugoročne prilike razvijanja znanja, vještina i stavova koje će im pomoći u razumijevanju propagandi. Priručnik omogućava nastavnicima praktične savjete kada i kako sa učenicima u razredu razgovarati na ovu temu te kako kreirati povoljnu klimu u razredu koja je inkluzivna, koja poštuje dijalog i kritičko mišljenje" (UNESCO, 2016, str. 16). Ovaj Priručnik ističe da je važno sa učenicima govoriti o lokalnoj manifestaciji ekstremizma. "Umjesto što će se sa učenicima govoriti na apstraktnom nivou svjetskog i evropskog radikalizma sa učenicima se kroz zvanične edukativne institucije ili nevladin sektor može povesti diskusija o lokalnim manifestacijama nasilnog ekstremizma.

Takva diskusija će:

- pomoći učenicima da razumiju povezanost između lokalnih i svjetskih izazova;
- pomoći učenicima da razumiju stvarne rizike i posljedice nasilničkog ekstremizma;
- pokazati mladima da oni mogu postupiti drugačije ako donesu pravu odluku unutar svog trenutnog konteksta (UNESCO, 2016, str. 17).

Postoji, naravno, nekoliko preduvjeta koji se moraju ostvariti prije razgovora o ovoj temi na lokalnom nivou (UNESCO, 2016, str. 17):

- povezati pitanje nasilnog ekstremizma sa sadržajem lokalnog kurikuluma;
- razumjeti društvene, kulturne, etničke i svake druge raznovrsnosti u lokalnom kontekstu;
- uključiti perspektive manjina u diskusiju – osigurati da je pogled manjina također reprezentativan;
- biti vrlo jasan sa učenicima u vezi uloge nastavnika kao moderator razgovora. Nastavnik treba da bude objektivni glas i nepristrasan facilitator.

Prevencija nasilničkog ponašanja kroz edukaciju treba da bude dio šire prevencije koja uključuje porodicu, zajednicu i medije. Obrazovanje može i treba podjednako da tretira sve svoje resurse u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma. No, prije nego detaljnije kažemo kakvo obrazovanje može imati veliku ulogu u borbi protiv ekstremnog nasilja i radikalizma važno je istaknuti da obrazovanje kao dio šire strategija borbe protiv ekstremizma i radikalizma treba da u svoje agende uključi pitanje iskorjenjivanja uzroka i posljedica ovih pojava.

Dijalog, obuka i istraživanje alatke su strategije velike uloge obrazovanja u borbi protiv ekstremizma i radikalizma. Državne institucije u BiH trebaju, također, uložiti veće napore u podršku obrazovnom sektoru koji ima ključnu ulogu u sprječavanju mladih ljudi da potpadnu pod utjecaj faktora koji vode k nasilnom ekstremizmu i terorizmu.

### **Kakvo obrazovanje može imati veliku ulogu u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma?**

Bilo koji obrazovni program, aktivnosti ili inicijativa koja pretenduje da ima korektivnu ulogu glede radikalizma i ekstremizma treba da se temelje na *principima obrazovanja u otvorenom društvu*. Samo obrazovanje koje ima za cilj optimalan razvoj potencijala i ostvarenja učenikove individualnosti može se suprotstaviti svakom obliku ekstremnog nasilja i radikalizma. Bilo koji obrazovni program, aktivnost ili inicijativa kojom se želim prevenirati, korigirati ili zaustaviti ekstremno nasilje i radikalizam treba da počiva i(li) njeguje sljedeće principe:

- *socijalna pravda* : "podrazumijeva obezbjeđenje kvalitetnog obrazovanja za sve, uz uvažavanje različitih obrazovnih potreba, naročito potreba marginaliziranih, ugroženih i obespravljenih grupa u društvu" (Soldo et al., 2017, str. 19).

Afirmiranjem ove vrijednosti smanjuju se u velikom broju uzroci ekstremizma i radikalizma. U prethodnom dijelu rada kazali smo kako velik broj potencijalnih nasilnih ekstremista i radikalista dolazi iz marginaliziranih, ugroženih i obespravljenih grupa sa jakim osjećajem socijalne nepravde. Škola i svi akteri uključeni u obrazovanje djece trebaju, prvenstveno, uključiti svu djecu u obrazovanje podjednako. Jednak tretman djece može prevenirati neke od uzroka nasilnog ekstremizma i radikalizma, tačnije neke od unutarnjih faktora poput: marginalizacije, nejednakosti, diskriminacije. Nastava, također, treba da bude individualizirana – usmjerena ka učeniku. U centru obrazovanja treba da budu potreba djeteta, a ne politike i(li) ideologije. Neki od unutarnjih faktora koji mogu dovesti do okretanja mladih ka nasilnom ekstremizmu i radikalizmu mogu se steći i razviti upravo u školi. Škola tako nikako ne smije da bude rasadnik diskriminacije, segregacije i marginalizacije bilo kojeg djeteta jer upravo to može biti klica zla i početna tačka razvijanja ekstremističkih i radikalnih misli i ideja.

- *interkulturalizam*: "obrazovni sadržaji i metode podučavanja i učenja podstiču puno razumijevanje sebe i drugih, razvijaju osjećaj solidarnosti s drugim ljudima i poštivanje pluralističkog društva" (Soldo et al., 2017, str. 19).

Razvijanje obrazovnih programa i kurikuluma koji njeguju interkulturalizma i pluralističko društvo mogu se suprotstaviti nasilnom ekstremizmu i radikalizmu jer će takvi programi naučiti djecu da Drugi i Drugačiji te različitost uopće nisu problem. Narativ na kojem počiva ekstremizam jeste demonizirani neprijateljski drugi s kojima ne treba da se miješa. Svijet nasilnog ekstremizma i radikalizma obilježen je isključivošću i jednostranošću. Zato je važno ravijati programe koji će djecu poučavati da žive u pluralističkom svijetu različitih ljudi. Interkulturalizam u BiH treba da bude česta tema jer BiH je zemlja tri različita naroda koja tu žive. Shodno tome, BiH je vrlo plodno tlo za razvijanje nacionalizma koji je također neraspoložen prema bilo kojoj vrsti drugosti, a koji može doprinijeti razvijanju ekstremističkih uvjerenja da druge treba istrijebiti i uništiti. Drugi nisu tu da ograničavaju našu slobodu nego da zajedno sa njima uživamo živeći svako svoju slobodu i svoju istinu. Obrazovni programi koji ne demoniziraju Različito i Drugo imaju puni potencijal u borbi protiv radikalizma i ekstremizma.

- *poštivanje ljudskih prava*: "obrazovne institucije garantuju grupna kao i individualna prava svih članova društva i kroz proces integracije (nasuprot segregaciji ili asimilaciji) promoviraju uvažavanje univerzalnih vrijednosti i bogatstvo raznolikosti" (Soldo et al., 2017, str. 19).

Ako djecu tokom obrazovanja naučimo da je ljudski život najveća vrijednost, onda nijedna ideologija niti politika neće biti dovoljno opravdanje da se nekome taj isti život oduzme. U borbi protiv radikalizma i ekstremizma treba njegovati i razvijati aktivnosti, inicijative i programe koji promoviraju uvažavanje univerzalnih ljudskih vrijednosti i bogatstvo raznolikosti. Samo obrazovanje koje promovira integraciju može da se suprotstavi tendencijama segregacije i asimilacije koje su u osnovi radikalizma i ekstremizma.

### **O vrijednostima kao obrazovnim ishodima u borbi protiv ekstremizma i radikalizma**

Nasilni ekstremizam i radikalizam pored nasilja obilježava i dubok osjećaj uvjerenja koji se može smatrati vrstom ideala ili vrijednosti. Neko zbog nekog višeg cilja obavlja neku radnju. Nekome je tako nasilje opravdano uvjerenjem, tačnije određenom vrijednosti. Zato je, kada govorimo o ulozi obrazovanja u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma neminovno govoriti i o sadržajima i vrijednostima koji se promoviraju u obrazovnom sistemu i koji kao takvi imaju važne implikacije po cijelo društvo. Stavovi koje učenici usvajaju u školi imaju bitnu ulogu u oblikovanju njihovog svjetonazora i odnosa prema sebi i drugima. Zatokada govorimo o edukativnim programima, aktivnostima i inicijativama u borbi protiv ekstremizma i radikalizma nužno je govoriti i o vrijednostima koje želimo da djeca usvoje tokom bilo koje edukativne aktivnosti usmjerene generalno u obrazovanju, a posebno u obrazovanju koje pretenduje da ima značajnu ulogu u borbi protiv ekstremizma.

Vrijednosti imaju središnje mjesto u teoriji učenja i praktičnim aktivnostima u školi na dva načina. "Prvo, škola i nastavnici, pored porodice, medija i vršnjaka, imaju veliki uticaj na razvoj vrijednosti djece. Drugo, škole reflektiraju i objedinjuju vrijednosti društva i duguju svoje postojanje činjenici da društvo vrednuje obrazovanje, te samo društvo kroz obrazovanje djeluje na svoj daljnji razvoj" (Halsted i Taylor, 1996, prema Soldo et al., 2017)." Zato kada govorimo o vrijednostima, mi ustvari govorimo o onome što nam je važno u životu. Vrijednosti nam pomažu da ocijenimo šta je dobro a šta loše, šta je poželjno a šta nepoželjno i kada govorimo o moralnom razvoju, u biti govorimo o razvoju sistema vrijednosti kao organiziranom sistemu uvjerenja o standardima i principima koji upravljaju donošenjem moralnih odluka" (Soldo et al., 2017, str. 24). Svaka osoba ima niz vrijednosti koja su joj manje ili više važne (naprimjer, sloboda, pravda, vjera, postignuće, materijalno blagostanje). Vrijednosti nemaju podjednaku važnost za sve osobe. Na primjer, materijalno blagostanje može da bude vrhunski vrijednost jednoj osobi, ali potpuno nebitna drugoj. Ili neka osoba, kakav je slučaj sa radikalistom ili nasilnim ekstremistom može imati političku ili neku ideološku ideju kao najveću vrijednost koju će staviti ispred ličnog života i(li) života drugih.

Nasilni ekstremizam i radikalizam počivaju na vrijednostima, idealima i principima koje određena

grupa ljudi smatra imperativnim i za čije ostvarenje su spremni da učine sve. Ako želimo na mlade ljude djelovati iznutra, važno je govoriti, zapravo, o vrijednostima kao obrazovnim ishodima koji se žele sa učenicima i učenicima postići. Dosta je teorija koje objašnjavaju šta su to vrijednosti, a jedna od njih je Schwartzova teorija koja daje pregled karakteristika vrijednosti što se spominju i u ostalim teorijama (Schwartz, 2012).

Uzimajući u obzir vrijednosti koje su ubrajaju u općeprihvaćene vrijednosti demokratskog društva, vrijednosti koje proizilaze iz načela otvorenog društva kao i one koje proizilaze iz važećih dokumenata kojima se reguliše obrazovanje u BiH (kao što su zakoni o obrazovanju i Ustavu BiH) tim stručnjaka koji je radio analizu sadržaja udžbenika u BiH definisao je skup univerzalnih vrijednosti koje bi udžbenici trebali afirmisati. "Te vrijednosti su: mir, saradnja, solidarnost, sloboda, odgovornost, jednakost, ravnopravnost, život i ljubav" (Soldo et al., 2017). Ako škola bude razvijala obrazovne ishode prema vrijednostima koje promoviraju mir, saradnju, solidarnost, slobodu, odgovornost, jednakost, ravnopravnost, život i ljubav možemo govoriti o velikoj ulozi obrazovanja u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma. Ako dijete iz škole izađe njegujući navedene osobine jako su male šanse da će ikada u stvarnom životu postupiti suprotno ovim vrijednostima. No, da bi dijete i mladi imali moć prosuđivanja jako je važno da obrazovni programi, edukativne aktivnosti i inicijative u borbi protiv radikalnog ekstremizma i radikalizma njeguju i razvijaju i kritičko mišljenje. S tim u vezi, važno je naglasiti da u pogledu sve veće potražnje za odgovornošću često je zanemarena činjenica da će učenici biti prisiljeni da kritički i kreativno razmišljaju ne samo na standardizovanim testovima, već i u drugim aspektima njihovih života (Geerstner, 2003).

Poučavanje vještinama kritičkog mišljenja najefikasnije je i najprirodnije posredno kroz poučavanje određenog sadržaja u procesu obrazovanja. Poželjno je da poučavanje kritičkog mišljenja bude prisutno kroz cjelokupno obrazovanje. Prema tome, ono ne bi trebalo biti isključivo sadržajno zasebno područje. Međutim, u fazi nedovoljne razvijenosti i prisutnosti kritičkog mišljenja od iznimne je važnosti učiti kritičkom mišljenju izravno, aktivno i glasno (Bauchberger, 2012).

### Obrazovanje oslobođeno indoktrinacije

Istraživanje *Obrazovanje u BiH: Čemu (ne) učimo djecu* grupe autora i autorica urađeno s namjerom da se procijeni rezultat reforme osnovnog obrazovanja putem analize sadržaja udžbenika - jer se u udžbenicima eksplicitno manifestuju i sažimaju obrazovne politike, metodologija i praksa - na osnovu analize 2688 lekcija u 68 udžbenika nacionalne grupe predmeta pokazalo je da se u aktuelnom udžbenicima ne afirmišu vrijednosti demokratskog društva, aktivno građanstvo i socijalna uključenost, niti se u dovoljnoj mjeri potiče razvoj kritičkog mišljenja, kreativnost i aktivno učenje. Dominantni sistem vrijednosti u udžbenicima nacionalne grupe predmeta u sva tri nastavna plana i programa fundamentalno se oslanja na sociocentristički i konzervativni način mišljenja. (...) Tako se u udžbenicima predstavlja dominantna nacionalna perspektiva u kojoj je primat na kolektivnom u odnosu na individualno, u kojem se njeguje strah od drugog i

samoviktimizacija, i u kojem se glorificiraju ratovi i opravdava nasilje. (...) zaključci se donose na osnovu malog i prigodnog uzorka, ne sagledava se cjelina niti se propituju svi aspekti određenog događaja ili pojave, što dovodi do potpunog nerazumijevanja, nekritičkog promišljanja i neafirmisanje univerzalnih vrijednosti (Soldo et al., 2017, str. 34).

Obrazovanje koje počiva na ovakvim udžbenicima, zasigurno, neće moći imati veliku ulogu u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma. Posebno ako njeguje vrijednosti koje je istraživanje pokazalo da njeguje. Za veliku ulogu obrazovanja u borbi protiv radikalizma i ekstremizma potrebno je obrazovanje oslobođeno od indoktrinacije. No, ovaj rad i dalje vjeruje da u okviru obrazovnog sistema u BiH koji koristi ovakve udžbenike postoje institucije, pojedinci, nevladine organizacije, kulturni radnici, roditelji koji vjeruju i rade sve što je u njihovoj moći da se obrazovanjem suprotstave i nasilnom ekstremizmu i radikalizmu. Trebamo biti itekako svjesni da je indoktrinacija "negativni vid obrazovanja koji kombinira metod, sadržaj i namjeru, tako da navodi ljude da povjeruju i prihvate (namjera) neku doktrinu ili ideologiju (sadržaj) ometajući njihovo racionalno mišljenje (metod)" (Soldo et al., 2017, str. 19) i da jedino obrazovanje oslobođeno indoktrinacije može imati veliku ulogu u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma jer takvo obrazovanje doprinosi afirmaciji univerzalnih vrijednosti, potiče razvoja kritičkog mišljenja, zastupa više perspektiva, deideologizira i depolitizira udžbenički sadržaja te različitost ne tretira kao problem.

Kritičko razmišljanje može se posmatrati kao da ima dvije komponente: 1) skup znanja i vještina za generisanje i obradu, i 2) navika, na osnovu intelektualnog opredijeljenja se koriste te vještine za rukovođenje ponašanja (Scriven i Paul, 2013).

Naime, kritičko mišljenje ima veliki značaj i kao individualna i društvena "savjest" modernog čovjeka. Nije slučajno da se velikim dijelom popularnost i prisutnost ovog pojma vezuje za kritiku savremenog društva i razne vidove socijalnog aktivizma. Kritičko mišljenje u tom kontekstu postaje instrument za osvješćivanje različitih problema savremenog društva (Pešić, 2003).

### ZAKLJUČAK

Na obrazovanje u borbi protiv ekstremizma i radikalizma može se gledati kao na:

- a) dio paketa društvenih, političkih, pravnih, obrazovnih i ekonomskih programa posebno osmišljenih radi odvratanja nezadovoljnih i možda već radikalizovanih lica od prelaska linije i pretvaranja u teroriste;
- b) kao sredstvo i način deradikalizacije;
- c) kao dio programa koji su generalno usmjereni protiv lica koja su postala radikalna sa ciljem njihove reintegracije u društvo ili makar njihovog odvratanja od nasilja;
- d) kao dio otpornosti: faktor, ideja, institucija, pitanje, trend ili vrijednost koja omogućavaju pojedincima i zajednicama da se odupru ili da spriječe nasilje.

Edukativni programi, inicijative i(li) aktivnosti kojima se želi suprotstaviti radikalizmu i ekstremizmu trebaju

počivati, njegovati i razvijati socijalnu pravdu, interkulturalizam, poštovanje univerzalnih ljudskih prava. Edukacija, istraživanje, dijalog koji za krajnji edukativni ishod imaju razvijanje vrijednosti mira, saradnje, solidarnosti, slobode, odgovornosti, jednakosti, ravnopravnosti, života i ljubavi mogu imati veliku i značajnu ulogu u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma. Otvorenost uma ili otvorenost za nova iskustva (poštovanje mišljenja drugih), empirijsko razmišljanje (odlaganje donošenja zaključaka prije nego što se iznesu argumenti) i istrajnost u razmišljanju (spremnost da se istraže sve mogućnosti i promijene stavovi kada je to potrebno) osmišljeni i realizirani kroz bilo koju obrazovnu formu suštinski mogu doprinijeti informiranju, kritiziranju i smanjenju egocentrizma i sociocentrizmu u razmišljanju, odnosno tretiranju vlastite perspektive kao glavne i uvjerenja da je mišljenje grupe kojoj učenik pripada najbolja – vrijednostima koje su, zapravo, u centru nasilnog ekstremizma i radikalizma. Ako, zaista, želimo iskoristiti obrazovanje u borbi protiv nasilnog ekstremizma i radikalizma onda BiH treba da razvija i njeguje obrazovanje oslobođeno indoktrinacije, jer takvo obrazovanje doprinosi afirmaciji univerzalnih vrijednosti, poticanju razvoja kritičkog mišljenja, zastupljanju više perspektiva, deideologizaciji i depolitizaciji udžbeničkog sadržaja te različitost ne tretira kao problem.

Dokumenti na svjetskom nivou poput UN-ovog generalnog plana prevencije nasilnog ekstremizma i UN-ovo vijeće sigurnosti i Rezolucija 2178, smatraju da edukacija glede radikalnog ekstremizma i radikalizma može: pomoći mladima da razviju komunikacijske i interpersonalne vještine potrebne za dijalog, neslaganje sa drugima i učenje mirovnog pristupa promjenama; pomoći učenicima da razviju kritičko mišljenje istraživanja tvrdnji, provjere glasina te propitivanje legitimiteta i opravdanosti ekstremističkih uvjerenja; pomoći učenicima u razvijanju otpora ekstremističkim narativima; kao i informirati sve građane sposobne za uključivanje u mirovne kolektivne društvene akcije.

Na osnovu analize pravnih dokumenata koji tretiraju ovo pitanje, uzroka i posljedica, pozitivnih praksi u drugim zemljama i mogućnostima njihove integracije u bh. obrazovni sistem te šireg sagledavanja ekstremizma i radikalizma ovaj rad akterima uključenim u odgoj i obrazovanje preporučuje izradu edukativnih programa, aktivnosti i(li) inicijativa koje će:

- informirati i educirati mlade kako da se samostalno suprotstave izazovima nasilnog ekstremizma i radikalizma;
- informirati i educirati nastavnike, roditelje, medije, širu društvenu zajednicu kako da preuzmu odgovornost zaštite mladih vezano za rizike koje sa sobom nose ideologije nasilnih ekstremističkih grupa;
- razvijati kurikulume, planove i programe te druge aktivnosti nevladinog sektora unutar kojih će razgovor o ekstremizmu biti ravnopravni integralni dio šireg razgovora koji promovira vrijednosti demokratije, vladavine prava, tolerancije i dijaloga.
- analizirati i kritički interpretirati videomaterijale i videoporuke kojima se regrutuju novi članovi ekstremističkih grupacija. Kritičko čitanje i razgovor se može organizirati na časovima informatike, odjeljenjske zajednice, demokratije,

građanskog odgoja i(li) u sklopu šire aktivnosti nevladinog sektora tako što će se sa učenicima i učenicama razgovarati i analizirati online reklame i aktivni profili na društvenim mrežama kojima se u velikoj mjeri žele privući i registrovati novi članovi. Također, sa učenicima i učenicama se treba povesti dijalog, rasprava i analiza istoimenih promotivnih videomaterijala koji često prikazuju romantizirani ideal izostavljajući pokolj sa ratišta i bol žrtava i preživjelih, njihovih porodica i prijatelja.

- organizirati edukativne aktivnosti unutar kojih će se govoriti o zloupotrebi interneta u terorističke svrhe generalno;
- analizirati i kritički interpretirati mladima raširene pojave govora mržnje i poticanja na zločin iz mržnje i diskriminaciju. U okviru ove aktivnosti ne treba biti selektivan nego analizirati sve oblike mržnje i poruke koje potiču na mržnju te razvijaju diskriminaciju prema bilo kojem pojedincu ili pojedinki ovog društva. Ovakva aktivnost može da prevenira radikalizam još u njegovoj ranoj fazi pokazujući učenicima da je ljudski život najviše vrijednost:
- organizirati edukativne programe kojima će se mladi informirati i učiti kako da žive svoja uvjerenja, ideale i istine u svijetu drugačijih i od njihovih različitih uvjerenja, ideala i istina.

## LITERATURA

- Bauchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje – Priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva Universitas.
- Čehaja, N. (2016). *OSCE Mission u BiH: Prevencija i borba protiv nasilnog ekstremizma, SVI IMAJU ULOGU*. Preuzeto sa <http://enciklopedijaznanja.blogspot.ba/2016/>
- Davies, L. (2008). Educating Against Extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People. *International Review of Education*, 55(2/3), 183-203.
- Geersten, H. R. (2003). Rethinking thinking about higher-level thinking. *Teaching Sociology*, 31(1), 1-19.
- Jelavić, F. (1994). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ministarstvo pravde Republike Crne Gore. (2015). *Strategija suzbijanja nasilnog ekstremizma 2016 – 2018*. Podgorica: Autor.
- Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenu koncepta. *Psihologija*, 36(4), 411-423.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values - Online Reading in Psychology and Culture. Online Readings in *Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Scriven, M., & Paul, R. (2003). *Defining Critical Thinking. A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking*. Preuzeto sa [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Soldo, A., Trbić, Dž., Husremović, Dž., Veličković, N., Čelebić, I. i Ibrahimović, N. (2017). *Obrazovanje u BiH: Čemu (ne) učimo djecu*. Sarajevo: Mas media Sarajevo & Fond otvoreno društvo.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *A Teacher's Guide on the Prevention of violent extremism*. Paris, France: Autor. Preuzeto sa <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676e.pdf>

Vijeće ministara Bosne i Hercegovine. (2015). *Strategija BiH za prevenciju i borbu protiv terorizma 2015 – 2020*. Sarajevo: Autor.

#### **INFORMACIJE O AUTORU**

##### **Safet Mušić**

Ministarstvo odbrane BiH  
ul. Hamdije Kreševljakovića 98  
e-mail: musicsafet@yahoo.com



## Moderni pristupi u podučavanju engleskog jezika

Mirela Karadža

**SAŽETAK:** U ovom radu ispituje se kako se podučava engleski jezik danas, posebno u srednjim školama. Rad ukazuje na određene nepravilnosti u podučavanju i ističe savremena dostignuća, koja metodika nastave engleskog jezika treba prihvatati, a nastavnici primjenjivati.

Među mnogim metodičkim problemima, koje sam primijetila kao dugogodišnji profesor engleskog jezika u srednjoj školi, izdvojila sam nepravilan tretman gramatike engleskog jezika. Ekstremna opredjeljenja (da gramatiku ne treba ni predavati, ili suprotno, da je ona osnov svakog jezika) u tretmanu gramatike u nastavi ovdje su opovrgnuta, pri čemu se u fokus postavlja samo na nekoliko konkretnih faktora koji dovode do uspješnih rezultata u podučavanju gramatike i engleskog jezika uopće.

Predmet proučavanja jesu i stavovi učenika i nastavnika, dobijeni rezultatima anketiranja, zatim predstavljanje gramatike i tema u službenom planu i programu nastave te pojedine didaktičko-metodološke postavke

**Ključne riječi:** *moderno podučavanje, savremene nastavne metode, gramatika engleskog jezika, srednja škola, važnost nastavnika*

## Modern Methodical Approaches in Teaching English

**ABSTRACT:** This paper examines the way English language is taught today, especially in high schools.

The paper indicates on many irregularities in work and highlights modern achievements that English methodics needs to accept and teachers need to apply.

Among many methodical problems, which I noticed working as English teacher for many years, I pointed out irregular treatment of English grammar. Extreme commitments (that grammar should not be taught, or the opposite, that it is the basis of every language) in the treatment of grammar in teaching here are refuted, with the focus placed on several specific factors that lead to successful outcomes in teaching grammar and English language in general.

The case studies are the attitudes of students and teachers, obtained using the results of the survey, then the representation of grammar and topics in the official curriculum of teaching, and some didactic and methodological settings..

**Keywords:** *modern teaching, modern teaching methods, English grammar, high school, the importance of the teacher*

### UVOD

Predmet rada "Moderni pristupi u podučavanju engleskog jezika" ne obuhvata samo moderne pristupe koji se koriste u podučavanju engleskog jezika i vrste modernih pristupa koje su nastavnicima na raspolaganju nego ističe nedovoljno korištenje savremenih pristupa u nastavi i pribjegavanju tradicionalnom podučavanju engleskog jezika u našim školama.

Istakla sam da savremeno podučavanje u nastavi engleskog jezika nije dovoljno prihvaćeno i da se i dalje insistira na gramatiziranju nastavnog gradiva i favoriziranju gramatičko-prijevodne metode i da je i dalje u neopravdanom fokusu gramatizirana nastava, a tretman gramatičkog gradiva neispravan je, što je ujedno postavljena hipoteza ovog rada, koja je dokazana na mjerodavnom uzorku anketiranjem 23 profesora engleskog jezika u HNK-u i 14 srednjoškolskih

profesora engleskog jezika u ZDK-u i 147 učenika u HNK-u.

Istakla sam jasnu razliku u pojmovima *pristup / metoda / tehnika* i razjasnila njihovo poimanje koje je vodilo pogrešnom pristupu u organizaciji i realizaciji časova engleskog jezika.

Razjasnila sam poimanje i riječi "moderan" i dala valjane i konkretne prijedloge u moderniziranju nastave engleskog jezika i odljepljivanju od tradicionalnog, ali ne u smjeru potpune isključivosti nego u smjeru iskorištavanja svega dobrog što može poslužiti današnjici. Ovome najbolje odgovara korištenje eklektičkog pristupa i pribjegavanje odlikama "eklektičnog nastavnika".

### ŠTA ZNAČI MODERAN / MODERNO?

Često se pitamo šta znači koristiti moderan (savremen) pristup i šta trebamo raditi da važno za modernog nastavnika. Znači li to da nastavnik treba

izgledati moderno? Ne! Mnogo više od toga. Zapravo nije riječ o modernom modnom stilu nego, između ostalog, o:

- stilu podučavanja koji treba biti koliko je god moguće usklađen sa stilom učenja
- da je učenik u nastavnom procesu u fokusu
- da se nastavnik koristi različitim tehnikama raznih metoda koje odgovaraju postavljenom cilju časa
- da se nastavnik koristi raznim izvorima za nastavni materijal i dostupnu savremenu tehnologiju u radu
- da je kreativan i i metodički educiran
- da mu je **cilj** nastave engleskog jezika izgradnja komunikativne kompetencije.

Ne želim ni u kojem smislu isključiti važnost gramatike i usvajanja gramatičke (jezičke) kompetencije u nastavnom procesu, jer "komunikativnu kompetenciju čini spoj jezičke kompetencije, psihofizičkih mehanizama i strategije da se njom koristimo" (Backović, 2003, str. 122).

### ZABLUDE O POJMOVIMA BITNIM ZA PODUČAVANJE ENGLESKOG JEZIKA

Govoreći o pojmovima *moderan nastavnik* i *moderan pristup*, dolazimo do neophodnosti da razjasnimo pojmove *pristup / metoda / tehnika*, pa i *metodologija*, koje mnogi stručnjaci za podučavanje stranih jezika nedovoljno jasno poimaju (što je očito i u literaturi i na internetskim sajtovima danas), pa sam se odlučila za jasnu distinkciju ovih pojmova prof. Dimitrijevića, koji kaže:

*Pod terminom "pristup" podrazumijeva se naš stav prema učenju i podučavanju jezika – nastavi jezika u smislu opredjeljenja o organizovanju nastave slušanja, govora, čitanja i pisanja* (Dimitrijević, 1965, str. 76–77).

**Metoda** je opći plan načina prezentiranja cjelokupne jezičke materije, koji zavisi od materije, cilja i samih učenika.

**Tehnika** zavisi od kreativnosti nastavnika; odjeljenja, uzrasta, broja učenika, itd.

Prema tome, pristup zavisi od našeg stava prema jeziku; metoda zavisi od od materije koja je odabrana

za nastavu, cilja učenja i samih učenika; tehnika će se razlikovati prema određenim metodama, nastavnikovoju ličnosti i sastavu razreda (Dimitrijević, 1965, str. 76–77). Tako, ako se nastavnik opredijeli za fokus na govoru, on primjenjuje oralni pristup, zatim, npr., direktnu metodu te tehniku odgovora i pitanja.

Također, vrijedno spomena, riječ *metodologija* (*methodology*) najbolje odgovara pojmu *pristup*, jer su bazirani na stavu nastavnika prema prirodi učenja i podučavanja jezika.

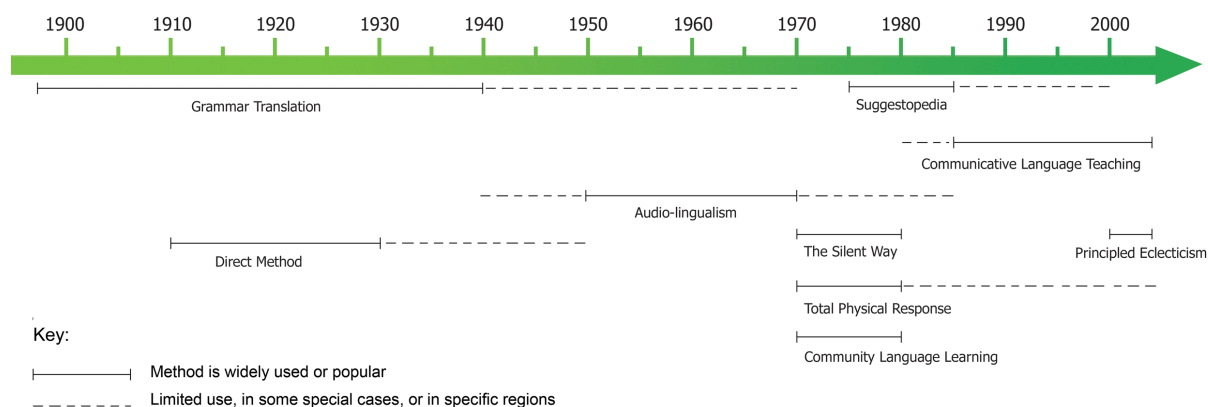
Ako izbor pristupa posmatramo s metodičkog aspekta, koliki je i kakav je utjecaj drugih nauka (psihologije, lingvistike, sociologije, pedagogije) na podučavanje jezika, tada pristup zavisi od našeg stava prema jeziku.

Izbor pristupa uvjetovan je, npr., time koju psiho-lingvističku teoriju nastavnik podržava i bazira svoje podučavanje na njoj. Ako je nastavnikov izbor strukturalni pristup (*structural approach*), on podilazi bihevioristima (Skinner) i pobornicima strukturalističke lingvističke škole (Bloomfield, Boas, Sapir). U tom slučaju i izbor nastavne metode i tehnikâ uklapa se u ambijent podučavanja posredstvom formiranja navika i korištenje *army* metode. Ili, nasuprot tom izboru jest kognitivni pristup i Chomskyjevo poimanje jezika.

### PRIKAZ METODA I PRISTUPA KROZ HISTORIJU

Veliki je broj metoda podučavanja kojima se nastavnici engleskog jezika mogu koristiti u srednjoj školi. Smatram da se nikada ne trebaju opredijeliti za samo jednu nastavnu metodu. Trebamo se odlučiti za kombinaciju nastavnih metoda. Naprimjer, gramatičko-prijevodna metoda, koja čini okosnicu eksplicitnog pristupa, ne podržava, nažalost, oralni pristup učenju engleskog jezika i zanemaruje izgovor i govor, kao i vještine neophodne za komuniciranje, što može negativno utjecati na uspjeh učenika u učenju stranog jezika. Druge metode, npr., direktna metoda, favoriziraju isključivo govornu praksu, ali polaze od nerealnih premisa. Izbor metode treba biti u skladu s nastavnim programom, pristupom, dostupnom tehnologijom i nastavnim sredstvima i, što je najbitnije, s dobi učenika.

### Timeline of Teaching Methods



Slika 1. (Izvor: <http://blog.tjtaylor.net/teaching-methods/>)



Naime, adolescenti posjeduju visoke kognitivne sposobnosti i strategije (metakognitivne, kognitivne, socioafektivne i komunikativne), pa im to omogućuje da razumiju i shvate gramatiku, strukturalna pravila, dok djeca to ne mogu.

Na slici 1 možemo vidjeti prikaz metoda kroz historiju, počevši od gramatičko-prijevodne do eklektične, koja je nešto novo što se spominje u savremenoj metodičkoj literaturi, o čemu će kasnije biti riječi.

**Kombinovani metod (eklektični metod)** je zapravo onaj metod koji zahtijeva da se gramatika podučava u svim jezičkim područjima i na balansu između fokusa na analizi jezika i njegove upotrebe.

Osim predoperacione i operacione faze, ne smije izostati faza *produkcija / govor* – korištenje jezika u kontekstu, u govornim situacijama, tj. njegova pragmatična upotreba.

"Mnogi su razlozi zašto se izbjegavaju PPP termin. Termin *prezentacija* odnosi se na to da učenici uče baš ono što im profesori prezentiraju. U stvari, učenje je mnogo manje mehaničko i mnogo više usmjereno na učenika nego što ovaj stari model predlaže" (Gunter, Herbert i Scott, 2006, str. 8).

"Isto tako, tradicionalna *practice* aktivnost uvijek uključuje govor učenika – često samo ponavljanje – novih gramatičkih struktura. Prisiljavanje učenika da govori prije nego što je spreman može prouzrokovati prestrukturiranje, reorganizaciju gramatike kod učenika. Zato na 'Consolidation nivou' nema prisiljavanja učenika da govori nego da jednostavno razumije zadatak. Naprimjer, od učenika se može tražiti da pridruži rečenice odgovarajućim slikama. To su tzv. zadaci izlaganja. Ove aktivnosti uključuju ono što istraživači nazivaju *input processing* (što je suprotno od *output processing*)" (Gunter et al., 2006, str. 8).

"Treće P – *production* – odgovara terminu *use*, ali ličnoj upotrebi – *personalized use*. Od učenika se zahtijeva da uče na način relevantan njima i njihovom svijetu. Jezik se pamti jedino kad je blizak učenicima i koristi se u posebnu svrhu potrebe učenika. Ovaj zadatak, međutim, nije bez rizika. Potrebno im je prethodno dati primjere iz vlastitih životnih situacija, dopustiti im da intimnost prvo podijele u parovima ili grupnom radu prije nego što predoče cijelom razredu, dopuštajući im da ne govore ono o čemu ne žele.

## MODERNO PODUČAVANJE GRAMATIKE – VAŽAN DIO MODERNOG PODUČAVANJA

Ne bi trebala postojati dilema treba li u školskom učenju podučavati gramatiku engleskog jezika ili ne treba. Takva dilema bila bi pogrešna, s brojnim štetnim posljedicama. U školskom učenju engleskog jezika dileme mogu postojati:

- Koje gramatičko gradivo treba podučavati, u fazi u kojoj se radi u srednjim školama?
- Kako efikasno i pragmatično podučavati odabrano gramatičko gradivo?
- Koliko i kojeg gradiva podučavati u datim vremenskim okvirima?
- Kako osigurati da učenici uspješno primjenjuju objašnjenu i uvježbanu gramatiku u svojoj govornoj aktivnosti, u situacijski postojećim okvirima i u skladu sa svojom namjerom?

Za razliku od deskriptivne gramatike (koja je preopširna i namijenjena jezičkim stručnjacima), u nastavi treba insistirati na pedagoškoj gramatici, čiju okosnicu čini komunikacijska gramatika i koja ima potpuno drugačiji cilj i namjenu – minimalan izbor najvažnijih gramatičkih sredstava koji će omogućiti maksimalnu iskoristivost te gramatike u vlastitom sluzenju stranim jezikom.

U spomenutoj knjizi (*Teaching grammar creatively*) profesori mogu naći vrlo zanimljivo i kreativno osmišljene časove gramatike, u kojima se koriste savremene tehnike rada.

**EKLEKTIČKI PRISTUP U PODUČAVANJU** – Kombinirana, eklektička ili mješovita metoda ostavlja nastavnicima stranih jezika slobodu da procijene koje su nastavne tehnike najpodesnije s obzirom na konkretan cilj postavljen jednom času ili nekoliko uzastopnih časova, na raspoloživo vrijeme, dob učenika i druge faktore koji znatno utječu na nastavu.

Nastavnik se služi tehnikama raznih metoda u skladu s ciljem, uzrastom, vremenom... Samo dobro metodički obučeni nastavnici mogu biti "eklektični"

### Principi

- Strani jezik dosta se koristi / skraćeni oralni pristup
- Uvježbava se i tačnost i tečnost
- Izgrađuju se komunikacijske sposobnosti
- Gramatika i leksika personaliziraju se i uključuju funkciju
- Koristi se i indukcija
- Prevode se samo apstrakne ideje
- Nastavnik se koristi različitim izvorima za stimulirajući i produktivan čas

### NASTAVNI PROGRAM:

U radu sam spomenula problem planiranja nastave engleskog jezika.

Nepostojanje jedinstvenog programa ove nastave, barem na nivou Federacije (ako ne i na nivou države Bosne i Hercegovine), ukazuje na različitosti u tretiranju nastave engleskog jezika. Naime sve do prošle školske godine na snazi je bio Nastavni plan i program (za srednje tehničke i srodne škole) za engleski jezik, koji su, dakle, stručnjaci Ministarstva obrazovanja izradili davne 1995. i koji je još na snazi (Može se primijetiti da Nastavni program sadrži generalne ciljeve i zadatke u nastavi jezika; ne sadrži teme unutar kojih bi se moglo usvajati gramatičko gradivo, načelan je i bez potrebne razrađenosti.)

Mala je upućenost u mogućnost revidiranja nastavnih planova i programa iako su prof. Lada Šestić i tim stručnjaka 2006. godine izradili brošuru koja može izuzetno dobro pomoći u izmjeni i dopuni postojećih planova i programa.

Spomenula sam postojanje publikacije *Priručnik: Informacija o nastavnim planovima i programima srednjih škola u Federaciji Bosne i Hercegovine*, koji je objavilo Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke 2011. godine. U ovom priručniku mogu se uvidjeti izmijenjeni nastavni planovi i programi za neke kantone, tj. neke promjene, koje su nastale kao rezultat aktivnosti usmjerenih ka reformi obrazovnog sistema od 1998. godine.

Neke tehničke i srodne škole za pojedina zanimanja nastavu (i nastavu engleskog jezika) izvode po modularnom nastavnom planu i programu. Taj novi pristup planiranja nastave nazvan je "razvoj modularnih NPIP zasnovanih na ishodima učenja", ali se, nažalost, nije dugo zadržao u nastavnoj praksi.

- a) Phare projekt (1998–2000)
- b) Phare VET Bridging projekt (2000–2001)
- c) EU VET 1 (2002–2004)
- d) EU VET 2 (2004–2006)
- e) EU VET 3 (2007–2009)

Može se primijetiti da su se promjene u nastavnim programima koje vode ka reformi obrazovnog sistema i prihvatanju savremenog gledanja na podučavanje engleskog jezika tek počele dešavati i usvajati. Proći će određeno vrijeme da nastavnici počnu i planirati nastavu u skladu s njima, što i dalje dokazuje moju hipotezu da moderno podučavanje u nastavi engleskog jezika nije dovoljno prihvaćeno; i dalje se insistira na gramatiziranju nastavnog gradiva i favoriziranju gramatičko-prijevodne metode. Nadati se promjenama u budućnosti.

## REZULTATI ANKETIRANJA

U skladu s ciljem istraživanja provedene su dvije ankete, jedna s profesorima, a druga s učenicima srednjih škola na području Hercegovačko-neretvanskog i Zeničko-dobojskog kantona. Anketa je sprovedena u 37 srednjih škola (23 u HNK i 14 u Ze-do kantonu).

Interpretacija rezultata dobijenih analizom tih anketa:

- 54,05% potvrđuju da gramatičko gradivo objašnjava na svim časovima. Dodajemo da se u 40,54% škola nastava odvija sa samo dva časa.
- 75,68% anketiranih profesora prihvatilo je onu ponudu koja uključuje isključivo svjesno usvajanje (objašnjenje – pravilo – primjer)
- Samo 16,22% insistira na redovnom uvježbavanju upotrebe objašnjene gramatičkog gradiva

Duga objašnjenja (duža od 15 minuta), malo primjera i malo uvježbavanja karakteristična su u svakodnevnom radu naših srednjoškolskih profesora.

### II) Anketa za učenike

Najznačajnije razlike u odgovorima:

- 53,06% učenika potvrđuje da objašnjenja gramatike na časovima traju, u prosjeku, čak duže od 15 minuta – hipertrofija objašnjavanja gramatike
- 21,61% profesora tvrdi da traže da učenici objašnjeno gradivo personaliziraju svojim primjerima, a nijedan učenik nije prihvatio ovu opciju
- uvjerenje je učenika da se od njih traži samo prepoznavanje gramatičkog gradiva, a ne i njegova upotreba u određenim situacijama.

### ZAKLJUČAK (BITNA SAZNAJNA I PREPORUKE)

- "Eklektičan nastavnik" poznaje distinkciju među pojmovima *pristup / metoda / tehnika* i organizira nastavu u skladu s tom spoznajom, primjenjuje različite tehnike i modernih i tradicionalnih metoda u skladu sa situacijom.

- Pribjegavanje postulatima tradicionalne gramatičko-prijevodne metode neopravdano je. Gramatika – DA, ali konverzacijska gramatika, gramatika u kontekstu.
- Pravilan pristup u nastavi gramatike jest: uspostaviti ravnotežu između analize jezika i njegove upotrebe (pragmatika).
- Potreban je konstantan rad na usavršavanju nastavnih planova i programa, ujednačenost programa po kantonima, kao i provjera njihove primjenjivosti u radu nastavnika i znanju učenika (na ispravan način, a ne gramatiziranim testovima).
- Neophodno je uvidjeti značaj kombinirane / mješovite / eklektičke metode / pristupa, koji ne isključuje podučavanje gramatičkog gradiva nego ispravno odgovara na pitanje KAKO podučavati gramatiku.
- Utjecaj profesora engleskog jezika na razvoj i usavršavanje sve četiri jezičke vještine za podučavanje i uvježbavanje gramatike važan je u savremenoj nastavi. To je, također, odlika kombinirane metode, pa se ona smatra najpodesnijom za nastavu engleskog jezika u našim uvjetima.
- Obim gramatičkog gradiva treba pratiti zahtjeve nastavnog programa, ali gramatička objašnjenja ne smiju biti duga, jer to demotivira učenike. Potrebno je dovoljno uvježbavati gramatičko gradivo, a ne samo objašnjavati. Objašnjenja gramatičke građe trebaju se obavljati i indukcijom i dedukcijom, zavisno od uvjeta nastave, prvenstveno od učeničkih predznanja iz engleskog jezika i od procjene njihovih mogućnosti od strane profesora. Uspješnost časa bolja je ako se pristupi implicitnom podučavanju gramatike. Ili, ako se učenici žele pripremati za polaganje maturalnog ispita, testova i prijemnih ispita na državnim fakultetima, potrebno je da se podučavaju gramatici eksplicitno. Ako je riječ o učenicima s dobrim predznanjem iz engleskog jezika, ne treba izričito zahtijevati ili eksplicitno ili implicitno podučavanje gramatike. Takozvana "hibridna prezentacija", koja uključuje gramatiku implicitno u smislenom kontekstu, ali i eksplicitno objašnjenje forme, značenja i upotrebe (*form, meaning and use*), trebala bi biti najbolje rješenje u nastavi engleskog jezika u srednjim školama.
- Za nastavu gramatike bitna je kreativnost i domišljatost profesora na času: dosadne tekstove zamijeniti životnim primjerima; gramatički sadržaj osvježiti mudročcu, metaforama, humorom i drugim maštovitim zamislima. Na svim primjerima učenici trebaju uvidjeti važnost gramatičkog gradiva; koristiti se različitim izvorima i sredstvima u nastavi.

### LITERATURA

- Backović, S. (ur.). (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke..
- Dimitrijević, N. (1965). *Metod u početnoj nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Gunter, G., Herbert, P., & Scott, T. (2006). *Teaching Grammar Creatively*. Cambridge: Helbling Languages.

**INFORMACIJE O AUTORU**

**Mirela Karadža**

Sarajevo School of Science and Technology

e-mail: mirela.karadza@ssst.edu.ba



## Stručno usavršavanje nastavnika i njihove profesionalne kompetencije

Jasmina Ribić

**SAŽETAK:** Savremeno društvo karakteriše ubrzan razvoj u svim oblastima čovjekovog života. I pored vrtoglavog razvoja nauke, tehnike i tehnologije nastavnici ostaju ključni faktor u realizaciji kvalitetnog obrazovanja. Pred nastavnike je uvođenjem reformi u obrazovanju postavljeno mnogo novih izazova, a samim tim i povećani zahtjevi vezano za njihovo inicijalno i kontinuirano obrazovanje. Ako želimo imati kompetentne učenike, kao prvo, moramo imati kompetentne nastavnike. Cilj empirijskog neeksperimentalnog istraživanja bio je provjeriti da li postoji značajna razlika u procjenama nastavnika o doprinosu stručnog usavršavanja razvoju profesionalnih kompetencija nastavnika, te da li je neophodno izgraditi konzistentan sistem u kome bi se unapređivale profesionalne kompetencije nastavnika uz sticanje zvanja. Za potrebe ovog pedagoškog istraživanja korištene su relevantne istraživačke metode i tehnike. Nakon sistematičnog proučavanja teorijskih izvora, koji se bave stručnim usavršavanjem nastavnika, profesionalnim kompetencijama nastavnika i ključnim kompetencijama učenika, zaključili smo da nastavnici imaju bitnu ulogu u sprovođenju kvalitetnog odgoja i obrazovanja, ali i da nastavnicima nedostaje adekvatno obrazovanje, podrška i ohrabrenje da razvijaju vještine, znanja i vrijednosti koje su im neophodne za pomoć i podršku učenicima za razvijanje njihovih ključnih kompetencija. Na osnovu rezultata empirijskog istraživanja ono što se može izvesti kao zaključak je da bez obzira na kvalitet stručnog usavršavanja kojima prisustvuju nastavnici, većina nastavnika smatra da kontinuirano unapređuju profesionalne kompetencije, te da je neophodno da se stručno usavršavanje sistematizira, u skladu s općeprihvaćenim standardima i postane efikasno u smislu stvarnog učinka u učionici.

**Ključne riječi:** *nastavnik, stručno usavršavanje nastavnika, profesionalne kompetencije nastavnika, učenik, ključne kompetencije*

## Professional training of teachers and their professional competence

**ABSTRACT:** Modern society is characterized by rapid development in all spheres of human life. Despite fast development of science, technique, and technology, teachers remain a key factor in the realization of quality education. Introduction of reforms in education put teachers under various new challenges and therefore increased requirements for their initial and continuing education. If we want to have competent students, first we must have competent teachers. The objective of empirical non-experimental research was to check whether there are significant differences in teachers' estimation on the contribution of professional training to the development of professional skills of teachers, and whether it is necessary to build a consistent system in which professional teachers' competences would be upgraded a long obtaining of title. For the purpose of this educational research were used in relevant research methods and techniques. After a systematic study of theoretical sources that deal with teacher training, professional competence of teachers and key competences of students, we concluded that teachers have an important role in the implementation of quality upbringing and education, but also that teachers lack adequate education, support and encouragement to develop their skill, knowledge and values they need to help and support students to develop their key competences. Based on the results of empirical research what can be concluded is that regardless of the quality of professional training courses attended by teachers, most teachers see that they shall continually improve their professional competence, and that it is necessary that the professional training of teachers shall be systematize, in accordance with generally accepted standards and to become effective in terms of actual impact in the classroom.

**Keywords:** *teacher, teacher training, professional competence of teacher, student, key competences*

### UVOD

Živimo u vremenu ubrzanih promjena. Savremene društveno-političke, proizvodno-ekonomske, naučno-kulturološke i tehničko-tehnološke promjene uslovljavaju brojne promjene u odgoju i obrazovanju. Glavna determinanta ekonomske kompetitivnosti i socijalne kohezije u pojedinim društvima je kvalitet

ljudskog i socijalnog kapitala koji je rezultat obrazovanja. Nastavnici su jedan od ključnih faktora učinkovitosti poučavanja i učenja u školama, to jest učinkovitosti obrazovnog sistema u cjelini. Obrazovanost nastavnika je ključna odrednica kvaliteta nastave u bilo kojem obrazovnom sistemu. Promjene u znanju, naučnim otkrićima i dostignućima dovode do potrebe za

stalnim stručnim usavršavanjem nastavnika. Stručno usavršavanje nastavnika, kontinuirano učenje i profesionalni razvoj u vrijeme stalnih promjena postalo je esencijalna potreba. Nijedna profesija danas, pa tako i nastavnička, ne može računati s tim da je, nakon što se jednom dobije diploma, svako dalje učenje nepotrebno. Kako se sve više zahtjeva upućuje nastavniku današnjice, tako se povećava i potreba za njegovim stalnim usavršavanjem. Glaser (Glasser) u svojoj „Kvalitetnoj školi“ na više mjesta navodi „kako je biti uspješan nastavnik možda najteže zanimanje“ (Glasser, 1994, str. 25). Svako društvo je zainteresirano da ima produktivne, kreativne i slobodne ljude, djelotvorne i odgovorne građane društva. Za postignuća učenika najvažniji je kvalitet nastavnika i nastave koju on pruža, zbog toga je važno, ko i kako „prenosi“ znanja mlađim naraštajima. Odgojno-obrazovni rad je vrlo složena, teška i nadasve odgovorna djelatnost. Onaj ko se odluči baviti ovom djelatnošću mora intenzivno raditi na vlastitom svakodnevnom usavršavanju što će mu uz visoke moralne i ljudske vrijednosti, opću radnu i pedagošku kulturu, pomoći pri „oblikovanju mladog čovjeka“. Bez stalnog stručnog usavršavanja nema dobrog nastavnika. Interes je svake škole da ima stručne nastavnike. Također, interes je svakog nastavnika da što uspješnije ostvaruje svoje odgojno-obrazovne zadatke. O tom uzajamnom interesu uvijek je potrebno razmišljati, podsticati na njega, iznalaziti nove mogućnosti za realizaciju uzajamnosti, tragati za prikladnim oblicima stručnog usavršavanja koje bi trebalo što više njegovati i razvijati, a koje bi razvijalo kompetencije nastavnika.

Nastavničke kompetencije možemo posmatrati kao spoj profesionalnih znanja i vještina djelovanja u određenim situacijama. Nastavničke kompetencije utječu na razvoj učenika posebno na njihovo samopoštovanje, motivaciju, otvorenost, kao i spremnost za sudjelovanjem i saradnjom u rješavanju problema grupe. Učenje ne bi smjelo biti krajnji cilj samom sebi, već bi se trebao ogledati u boljem shvatanju samog sebe i drugih u svakodnevnom životu kako bi se stvorili bolji i humaniji odnosi. Nastavničke kompetencije utječu i na razvoj kompetencija učenika koje bi oni trebali imati nakon završenog obrazovanja i zahvaljujući kojima bi učenici mogli biti osposobljeni za građanina dvadesetprvog stoljeća. Društvena stvarnost nam stalno potvrđuje povezanost između postignuća u obrazovanju i profesionalnih kompetencija nastavnika. „Kvalitetnoj školi potrebni su kvalitetni nastavnici“ (Glasser, 1994, str. 119). Stručno usavršavanje nastavnika proisteklo iz izvorne nastavne prakse, zasnovane na razvojnom procesu postaje jedini način postizanja kvalitetnog obrazovanja za svako dijete. Nastavnik koji je aktivno uključen u razvoj predmeta koji predaje i kontinuirano usavršava svoje pedagoške vještine za poučavanje svog predmeta, razvija svoje stručne kompetencije i na taj način doprinosi ne samo osiguranju već i unapređenju kvaliteta nastave. Mehanizmi osiguranja kvaliteta nastave su, između ostalog, evaluacija i samoevaluacija nastave od strane svih učesnika u tom procesu. To bi trebalo da bude jedno od polazišta u određivanju nivoa kompetencija nastavnika, ali i putokaz u kom dijelu bi trebalo proces nastave osigurati i unaprijediti.

Osnovna pretpostavka uspješnosti nastavnikova rada ogleda se u stručnosti i profesionalnoj djelatnosti. Da bi

nastavnik mogao funkcionisati s novim ulogama mora biti dobar poznavatelj struke, a da bi bio dobar poznavatelj struke mora se stalno stručno usavršavati. Stručno usavršavanje nastavnika potrebno je zbog više razloga. Jedan od razloga je što ni jedan stepen obrazovanja ne može dati potpuno i završeno obrazovanje. Drugi razlog je što se nauka, a naročito danas, razvija vrlo brzo, zbog čega postoji potreba da nastavnici neprestano budu u toku razvoja svoje predmetne nauke i pedagogije. Treći je razlog što se društvo uopće razvija brzim tempom i što se promjene u strukturi društva reflektiraju na položaj i ulogu škole u društvu. Ovo su neki od relevantnih razloga koji su nametnuli potrebu za istraživanjem ovog problema.

Stručno usavršavanje i profesionalne kompetencije nastavnika u kontekstu njihove povezanosti i značenje koje ima na razvoj ključnih kompetencija učenika neopravdano je zanemareno i marginalizirano. U kontekstu našeg obrazovnog sistema stručno usavršavanja nastavnika tj. ko i na kom nivou organizuje i kreira stručna usavršavanja, te potrebe nastavnika za stručnim usavršavanjem su dovoljno istraživane. Međutim, stručnom usavršavanju nastavnika i njihovim profesionalnim kompetencijama malo ko je posvećivao pažnju, ili ako je istraživana povezanost stručnog usavršavanja nastavnika i njihovih profesionalnih kompetencija onda je to rađeno u odnosu na samo jedan segment stručnog usavršavanja npr. interaktivno stručno usavršavanje ili samo jedan segment nastavne npr. inkluzivnu nastavu.

Aktualnost teme određena je činjenicom da ovaj problem kod nas još nije dovoljno istraživan. Također, aktualnost teme ogleda se i u uzročnoj posljednjoj vezi između stručnog usavršavanja nastavnika, njihovih profesionalnih kompetencija i ključnih kompetencija učenika. Odnosno, relevantnost i opravdanost ove teme nije samo u tome što nije do sada dovoljno istražena, već i u tome što nije do sada proučeno kako stručno usavršavanje nastavnika tj. njihove profesionalne kompetencije direktno ili indirektno uslovljavaju razvoj ključnih kompetencija učenika.

## METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU

Kroz čitavu historiju škola kao odgojno-obrazovna institucija mijenjala se u pogledu opremljenosti, broja učenika u odjeljenjima, izgleda, načina rada u njoj, odnosa između učenika i nastavnika i uloge samog nastavnika. Nastavnička profesija, kao i sve druge profesije, izložena je vanjskim utjecajima koji djeluju na njih u smislu sagledavanja trenutne uloge u datoj profesiji i na projektovanje novih i nadolazećih kompetencija u bliskoj i daljoj budućnosti.

Nastavnici su jedan od ključnih faktora učinkovitosti poučavanja i učenja u školama, to jest učinkovitosti obrazovnog sistema u cjelini. Obrazovanje nastavnika je ključna odrednica kvalitete nastavnika u bilo kojem obrazovnom sistemu. Nastavnicima se nameće neophodnost stalnog stručnog usavršavanja da bi mogli da odgovore izazovima koji se postavljaju pred njih.

Ideja o permanentnosti vaspitanja stara je koliko i samo vaspitanje. Nastavnici se svakodnevno stručno usavršavaju, međutim nije poznato da li dosadašnji način organizovanja stručnog usavršavanja nastavnika zadovoljava društvene, naučne, individualne, grupne i

institucionalne potrebe nastavnika, te da li dovodi do razvijanja nastavničkih profesionalnih kompetencija.

*Problem* ovog istraživačkog rada bio je provjeriti da li postoje razlike u razvijenosti pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih kompetencija nastavnika s obzirom na stručno usavršavanje koje su nastavnici imali?

Mnogo je razloga zbog kojih nastavnici trebaju kontinuirano unapređivati svoje kompetencije. Djeca bolje napreduju i uče kada se nastavnici kontinuirano profesionalno razvijaju. Jedan od razloga za kontinuiranim razvojem kompetencija leži i u potrebi da nastavnici stalno obnavljaju informacije o najučinkovitijim načinima učenja djece, o najboljim metodama ostvarenja planiranih nastavnih sadržaja, kao i saznanja o tome koja su znanja i vještine potrebne nastavnicima da bi bili uspješni u svijetu koji se stalno mijenja.

Cilj istraživanja bio je provjeriti da li postoji značajna razlika u procjenama nastavnika o doprinosu stručnog usavršavanja razvoju profesionalnih kompetencija nastavnika, te da li je neophodno izgraditi konzistentan sistema u kome bi se unapređivale profesionalne kompetencije nastavnika uz sticanje zvanja.

Na osnovu postavljenog problema i cilja istraživanja, određena su tri zadatka istraživanja i analogno njima tri hipoteze istraživanja.

Respektujući metodologijski koncept istraživanja, stavove nastavnika ispitali smo korištenjem različitih instrumenata odabranih i struktuiranih u skladu s definisanim metodama i tehnikama istraživanja (metod teorijske analize, Servey metod, anketiranje, neeksperimentalno posmatranje). Za potrebe ovog istraživanja korišteni su: upitnik za nastavnike, skale procjene za nastavnike, protokol posmatranja nastavnog procesa, te protokol intervjua za nastavnike. Upitnikom i skalom procjene za nastavnike ispitali smo stavove nastavnika o utjecaju stručnog usavršavanja na pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika. Ostali prethodno navedeni instrumenti poslužili su za prikupljanje kvalitativnih podataka koji su dopunili i objasnili stavove nastavnika iznesene u upitniku i skali procjene.

Uzorak istraživanja bili su obuhvaćeni nastavnici iz Mostara, Jablanice i Konjica, odnosno uzorak istraživanja je činilo 146 nastavnika iz šest osnovnih škola.

## INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U okviru ovog rada, empirijskim istraživanjem nastojali smo, kako je definisano postavljenim ciljem i zadacima istraživanja, ispitati stavove nastavnika o doprinosu stručnog usavršavanja razvoju profesionalnih kompetencija nastavnika, neophodnosti izgradnje konzistentnog sistema u kome bi se unapređivale profesionalne kompetencije nastavnika uz sticanje zvanja.

Da bismo ispitali mišljenje nastavnika o tome da li je stručno usavršavanje na području Hercegovačko-neretvanskog kantona kontinuirano, odnosno da bismo ispitali njihovo mišljenje o tome da li kontinuirano unapređuju svoje kompetencije kako bi postigli i održali visok kvalitet profesije u skladu sa promjenjivim zahtjevima savremenog svijeta u upitniku smo postavili

sljedeće tvrdnje u odnosu na koje su nastavnici trebali da iskažu svoj stav, odnosno stepen slaganja:

Koristim različite prilike za profesionalni i lični razvoj; Stručno usavršavanje u našoj školi je kontinuirano; Promišljam, procjenjujem, evaluiram i tražim povratnu informaciju o kvalitetu sopstvene pedagoške prakse i nivou profesionalnog znanja i na osnovu toga uvodim odgovarajuće promjene; Donosim profesionalne odluke oslanjajući se na znanje, vještine, nezavisno i kritičko mišljenje; Uključujem se u aktivnosti u zajednici kako bi promovisao/la važnost kvalitetnog podučavanja i dostupnost kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja djece.

Stavovi nastavnika ukazuju da nastavnici kontinuirano unapređuju svoje profesionalne kompetencije. Podaci prikupljeni upitnikom upotpunjeni su odgovorima nastavnika u toku intervjua gdje većina nastavnika, također, navodi da je njihovo stručno usavršavanje kontinuirano. Međutim, u toku intervjua većina ispitanih nastavnika je navela da su u posljednje dvije godine imali dva do četiri stručna usavršavanja. Po pitanju kvaliteta stručnih usavršavanja, nastavnici su mišljenja da su određena stručna usavršavanja doprinijela razvoju profesionalnih kompetencija, ali da su prisustvovali i određenom broju stručnih usavršavanja koja su bila „samo gubljenje vremena“. Stavovi nastavnika ukazuju na osviještenost nastavnika o tome koliko je kontinuirano stručno usavršavanje važno, jer je većina njih mišljenja da je neophodno izgraditi sistem stručnog usavršavanja. Ono što se može izvesti kao zaključak je da bez obzira na kvalitet stručnih usavršavanja kojima prisustvuju nastavnici, većina nastavnika smatra da kontinuirano unapređuju profesionalne kompetencije, te da je neophodno da se stručno usavršavanje nastavnika sistematizira, u skladu sa općeprihvaćenim standardima i postane efikasno u smislu stvarnog učinka u učionici.

Kvalitetan i efikasan nastavni proces temelji se na uvjerenju da je svako dijete sposobno da uči i da se razvija. Nastavnik treba da poznaje načine na koje dijete uči, karakteristike razvojnih faza, emocionalni i socijalni razvoj djeteta kao i individualne razlike među djecom, što je neophodno kako bismo osigurali da svako dijete razvije svoje pune potencijale. Kompetencije koje se odnose na poučavanje i učenje, kao i podsticanje razvoja ličnosti učenika i komunikaciju, podrazumijevaju razumijevanje razvojnih obilježja učenika, stilova učenja i kulture učenika. Obzirom da su ove kompetencije iz domena pedagogije i psihologije, definisali smo ih kao pedagoško-psihološke kompetencije. Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika sagledali smo u odnosu na: *Pojave koje ukazuju na primjenu strategija podučavanja kojima se djeca aktivno uključuju u usvajanje znanja; Pojave koje ukazuju na primjenu strategija podučavanja koje podržavaju emocionalni i socijalni razvoj djeteta; Pojave koje ukazuju na osmišljavanje aktivnosti za djecu koja podržavaju njihov dalji razvoj i učenje i Pojave koje ukazuju na strategije kojima promoviramo demokratske procese i procedure.*

Stavovi nastavnika ukazuju da postoji razlika u zastupljenosti pedagoško-psiholoških kompetencija kod nastavnika koji su imali manje od pet kolektivnih stručnih usavršavanja u odnosu na nastavnike koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja. Ono što se može zaključiti jeste da je većina ispitanih nastavnika koji su imali manje od pet kolektivnih stručnih usavršavanja i nastavnika koji su imali više od

pet kolektivnih stručnih usavršavanja iskazala pozitivan stav o tvrdnjama koje se odnose na pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika. Ipak iako je većina i jednih i drugih istakla pozitivan stav, treba istaći kako postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika koji su imali manje od pet i nastavnika koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja (kod većine tvrdnji u sva tri konteksta u okviru kojih smo sagledali pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika) u smislu da su nastavnici koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja pokazali veći stepen slaganja sa postavljenim tvrdnjama.

Neeksperimentalnim posmatrenjem nastavnog procesa je, također, potvrđeno da nastavnici koji su imali više kolektivnih stručnih usavršavanja koriste strategije podučavanja kojima se djeca aktivno uključuju u usvajanje znanja i strategije podučavanja koje podržavaju emocionalni i socijalni razvoj djece, te da osmišljavaju aktivnosti za djecu koja podržavaju njihov dalji razvoj i učenje.

S obzirom da je nastavnicima data mogućnost da svoj stav izraze i razgovorom tokom intervjua, u nastavku navodimo šta su neki nastavnici rekli o pedagoško-psihološkim kompetencijama.

*„Stepenom razvoja mojih pedagoško-psiholoških kompetencija sam relativno zadovoljan. Razvoju doprinosi stalno praćenje promjena u procesu obrazovanja i stručno usavršavanje. Razvijanje pedagoško-psiholoških kompetencija je intenzivnije nakon početka rada kao nastavnik. Svoje pedagoško-psihološke kompetencijem, u cilju odgoja i obrazovanja učenika, koristim kroz planiranje nastavnog procesa, redovan rad s učenicima nastojeći uočiti i odgovoriti pojedinačnim potrebama učenika, te u vannastavnim aktivnostima.“* ili

*„Ja sam zadovoljna stepenom razvoja pedagoško-psiholoških kompetencija, ali ne smijem zanemariti činjenicu da se uvijek može više i bolje. Da bih razvila ključne kompetencije učenika koristim svoje znanje i vještine. Bez te kombinacije, uključujući i radne navike, podjednako i nastavnika i učenika, nema uspjeha.“*

Na osnovu rezultata istraživanja možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika u procjeni nastavnika o zastupljenosti pedagoško-psiholoških kompetencija kod nastavnika koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja u odnosu na nastavnike koji su imali manje od pet kolektivnih stručnih usavršavanja.

Nastava i ocjenjivanje predstavljaju uzajamno uslovljene i ciklične procese. Nastavnik planira proces učenja i nastave na osnovu formativnog praćenja napretka svakog djeteta, postavlja određena očekivanja od djece pomažući im da razvijaju sposobnost samoprocjene. Nastavnik treba dobro da poznaje strukturu i sadržaj Nastavnog plana i programa, kao i definisane ishode učenja kako bi proces podučavanja prilagodio potrebama i mogućnostima svakog djeteta, i tako osigurao njihovo napredovanje i razvoj.

Za potrebe ovog rada, sistem znanja o nastavi i obrazovanju i sposobnost uspješne primjene tih znanja u nastavnom procesu i obrazovanju uopće, definisali smo kao didaktičke kompetencije nastavnika, a sistem znanja o određenoj nauci i iz nje izvedenog nastavnog predmeta, te sposobnost uspješne primjene tih znanja prilikom planiranja, programiranja, pripremanja,

realizacije i vrednovanja nastavnog procesa definisali smo kao metodičke kompetencije nastavnika.

Iz naprijed navedenog možemo zaključiti da se pod didaktičkim, kao i metodičkim kompetencijama podrazumijevaju, između ostalog, kompetencije koje se odnose na planiranje, programiranje, pripremanje, realizaciju i vrednovanje nastavnog procesa.

Didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika sagledali smo u odnosu na *Pojave koje ukazuju na redovno i sistematsko praćenje procesa učenja i postignuća učenika; Pojave koje ukazuju na planiranje, podučavanje i učenje na temelju informacija o djeci i Pojave koje ukazuju na uključenost djece, porodice i relevantnih stručnjaka u procepraćenja, ocjenjivanja i planiranja.*

Stavovi nastavnika ukazuju da postoji razlika u zastupljenosti didaktičko-metodičkih kompetencija kod nastavnika koji su imali manje od pet kolektivnih stručnih usavršavanja u odnosu na nastavnike koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja. Ono što se može zaključiti jeste da većina nastavnika koji su imali manje od pet i više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja ističe da redovno i sistematski prati proces učenja i postignuća učenika, što potvrđuje podatak da se većina ispitanika u potpunosti slaže i slaže se sa sve tri tvrdnje koje se odnose na ovu pojavu. Ipak, iako je većina i jednih i drugih istakla pozitivan stav, treba istaći kako postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika koji su imali manje od pet i nastavnika koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja za tvrdnju *procjenjujem stepen uključenosti djeteta neophodnog za smislenu učenje i smislenu učešće* u smislu da su nastavnici koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja pokazali veći stepen slaganja sa postavljenom tvrdnjom.

Tvrdnje koje se odnose na *pojave koje ukazuju na planiranje podučavanja i učenja na temelju informacija o djeci* predstavljaju tvrdnje u kojima su nastavnici koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja imali pozitivnije stavove od nastavnika koji su imali manje od pet kolektivnih stručnih usavršavanja što je uslovalo da postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika.

Većina nastavnika koji su imali manje od pet i nastavnika koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja se u potpunosti slaže i slaže se sa tvrdnjama koje se odnose na *pojave koje ukazuju na uključenost djece, porodice i relevantnih stručnjaka u proces praćenja, ocjenjivanja i planiranja.* Međutim, veoma mala razlika u stavovima nastavnika koji su imali manje od pet i nastavnika koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja se ne može smatrati statistički značajnom.

Neeksperimentalnim posmatranjem nastavnog procesa uočeno je da nastavnici koji su imali više od pet kolektivnih stručnih usavršavanja u toku nastavnog časa više primjenjuju raznovrsne nastavne metode, koriste različita nastavna sredstva, te potiču učenike da koriste različite izvore znanja već nastavnici koji su imali manje od pet kolektivnih stručnih usavršavanja.

Na osnovu rezultata ovog istraživanja uglavnom možemo potvrditi generalnu hipotezu ovog istraživanja: *Pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika u procjenama nastavnika o doprinosu stručnog usavršavanja razvoju profesionalnih kompetencija*



*nastavnika, te da je neophodno izgraditi konzistentan sistem u kome bi se unapređivale profesionalne kompetencije uz sticanje zvanja.*

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Društvo u kojem živimo je društvo ubrzanih promjena. Tehnološki napredak u osnovi mijenja prirodu kako rada, tako i slobodnog vremena i dovodi do društvenih promjena. Vještine koje treba da posjeduje radna snaga 21. vijeka mijenjaju se i sve više su povezane sa kretivnim korištenjem tehnologija. Svako društvo je zainteresovano da ima produktivne, kreativne i slobodne ljude, djelotvorne i odgovorne građane društva. Za postignuća učenika najvažniji je kvalitet nastavnika i nastave koju on pruža, zbog toga je važno, ko i kako „prenosi“ znanja mladim naraštajima. Nastavnici 21. vijeka moraju da osposobe buduće generacije za napredovanje u okruženju brzih, trajnih i temeljnih promjena, a moraju i sami da iskoriste te izazove pred kojima se nalaze nastava i učenje. Sve su ovo argumenti koji predstavljaju osnovni razlog zbog kojeg smo za proučavanje izabrali temu koja se veže za stručno usavršavanje nastavnika i njihove profesionalne kompetencije (pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke).

Ovim radom namjeravali smo dokazati da je stručno usavršavanje nastavnika važno za unapređenje profesionalnih kompetencija nastavnika, a samim tim i kvalitet nastavnog procesa, te koliko obrazovni sistem doprinosi razvoju ključnih kompetencija učenika. Nadamo se da će u tom kontekstu, ovaj rad predstavljati mali doprinos pedagoškoj nauci i odgojno-obrazovnoj praksi.

Teorijska razmatranja i realizovano empirijsko istraživanje o doprinosu stručnog usavršavanja razvoju profesionalnih kompetencija nastavnika, obuhvaćenih ovim radom ukazuju da je neophodno preduzimanje konkretnih mjera u cilju unapređenja stručnog usavršavanja nastavnika i njihovih profesionalnih kompetencija.

Nastavnička profesija u Bosni i Hercegovini suočava se s mnogim izazovima već više od decenije. Položaj profesije nastavnika u sistemu obrazovanja, kao i društva u cjelini pod uticajem je niza različitih ekonomskih, političkih i socijoloških faktora. Teorijska proučavanja i empirijska istraživanja pokazuju da je određen broj nastavnika koji rade u osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini steklo obrazovanje prije dvadeset godina, te da određen broj nastavnika nije uključen u dalju obuku i profesionalno usavršavanje, što bi im pomoglo da odgovore zahtjevima koje pred njih postavlja reforma obrazovanja, ali i društvo u cjelosti.

Iako su, deklarativno, nastavnici u Bosni i Hercegovini obavezni da se stručno usavršavaju tokom čitave karijere, nedostaje sistematsko uređenje stručnog usavršavanja nastavnika. Jedan od glavnih razloga je decentralizacija obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini i odsustvo jasnih zahtjeva vezanih za pojedine stadijume napredovanja u struci.

Ono što je do sada urađeno je da je u okviru projekta "Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje" (ATEPIE) koji je od 2011. do 2013. godine sproveo Centar za obrazovne politike (COP) u saradnji sa programom podrške

obrazovanju Fondacija za otvoreno društvo razvijen je Okvir nastavničkih kompetencija. Okvir nastavničkih kompetencija kao sredstvo za profesionalizaciju nastavnika pruža dovoljnu slobodu uvažavanja specifičnosti svakog sistema nudeći mogućnosti za dodatne intervencije ka još većoj specifičnosti i kao takav bi trebao biti inkorporiran u obrazovni sistem Bosne i Hercegovine.

Također, kroz aktivnosti Komponente 3, trenutno aktelnog IPA projekta "Razvoj kvalifikacijskog okvira za opće obrazovanje" čija implementacija se završava sredinom 2017. godine, nastoji se dati doprinos unapređenju formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, tako su definisani Standardi zanimanja za odgajatelje u predškolskom odgoju i obrazovanju, te Standarde zanimanja za nastavnike u osnovnom i srednjem obrazovanju, itd.

Za unapređenje kvaliteta rada, posebno kvaliteta nastavnog procesa, ali i sistema stručnog usavršavanja nastavnika, pored Okvira ključnih kompetencija nastavnika i Standarda zanimanja za nastavnike u osnovnom i srednjem obrazovanju, koji mogu poslužiti kao osnovni dokument i smjernice, neophodno je :

- Sačiniti analizu stanja nivoa i vrste obrazovanja i kvalifikacija i profesionalnog razvoja nastavnika;
- Izraditi strategiju i akcioni plan za stručno usavršavanje nastavnika,
- Izraditi/Unaprijediti pravni okvir s ciljem obezbjeđenja systemske podrške za obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje i napredovanja nastavnika,
- Izraditi plan stručnog usavršavanja nastavnika zasnovanog na kompetencijama,
- Uspostaviti sistem kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika,
- Uspostaviti sistem kontinuiranog praćenja i evaluacije (evaluacija programa obuke, evaluacija i samoevaluacija škole, evaluacija i samoevaluacija nastavnika, praćenje i evaluacija učeničkih postignuća),
- Uvesti i obnovljati licence za nastavničko zanimanje.

Za unapređenje sistema stručnog usavršavanja nastavnika neophodna je saradnja i uključivanje nosilaca obrazovne politike, institucija za obrazovanje, kao i samih nastavnika.

## LITERATURA

- Analiza potreba nastavnika u pogledu stručnog usavršavanja.* (2007). UNICEF Bosna i Hercegovina
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škole.* Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi.* Zagreb: Educa.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspješan nastavnik.* Beograd: Kreativni centar.
- Gossen, D., & Anderson, J. (1996). *Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole.* Zagreb: Alinea
- Griffin, A. G. (2007). *Obrazovanje nastavnika.* Bihać.
- Ilić, M. (1999). *Odnos nastave i razvoja učenika.* Banja Luka: Društvo pedagoga RS.

- International Step by Step Association (2007). *Pedagoški standardi*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step Bosna i Hercegovina.
- International Step by Step Association (2007). *Pedagoški standardi, priručnik za primjenu u učionici*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step Bosna i Hercegovina.
- Izjava Evropske komisije Vijeću i Evropskom parlamentu—*Poboljšanje obrazovanja kvalitete nastavnika*; [www.asoo.hr/.../Izjava%20Eu%20komisija\\_Poboljšanje%20kvalitete%20](http://www.asoo.hr/.../Izjava%20Eu%20komisija_Poboljšanje%20kvalitete%20)
- Jerković, Lj. (2013). *Interaktivno usavršavanje savjetodavnih kompetencija nastavnika*. Filozofski fakultet u Banja Luci, Grafomark, Laktaši
- Jorgić, D. (2011) *Interaktivno stručno usavršavanje nastavnika*, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- OECD: (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Overview) [www.oecd.org/germany/3332207.pdf](http://www.oecd.org/germany/3332207.pdf)
- Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo.
- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Teacher Educatio in European, 2008. <http://dmus.srce.hr/ioun/UPraVO/Vizek-prijelom.pdf>

### INFORMACIJE O AUTORU

#### Jasmina Ribić

JU „Druga onovna škola“ Konjic

Musala br.1., 88 400 Konjic

e-mail: [jasminaribic@bih.net.ba](mailto:jasminaribic@bih.net.ba)

## Učeničko percipiranje sadržaja televizijskog programa

Seada Kuštrić, Husejn Musić

**SAŽETAK:** Svjedoci smo naglog razvoja savremene tehnologije. Televizija stvara novi način komuniciranja, druženja, okupljanja, jednu vrstu parasocijalne komunikacije jer često TV programi, TV sadržaji postaju regulator porodičnog i školskog života. Provedena istraživanja su se bavila TV sadržajem kao pratećom varijablom popratnih pojava kod 325 starijih osnovaca. Ovim radom biti će predstavljeni rezultati istraživanja s fokusom na uočene probleme medijske povezanosti sa znanjem i ponašanjem osnovaca. Rezultati učeničkog percipiranja stavljaju akcent na selektivno praćenje TV sadržaja što može rezultirati preveniranjem poremećaja ponašanja osnovaca nastalih kao posljedica nepravilne konzumacije TV sadržaja. Na osnovu rezultata naučnog rada osnovci navode da je praćenje reality TV sadržaja najčešća njihova aktivnost u slobodnom vremenu percipirana kao dokoličarstvo i hedonizam. Rezultati istraživanja su pokazali da stariji osnovci koriste edukativne TV sadržaje u procesu odgoja i obrazovanja te da su jasno koncipirani naučni programi od velikog značaja kao osnovni ali i dodatni izvori znanja. Kroz naučni rad zaključujemo da samo ograničenje, selektivno, kvalitetno percipiranje TV sadržaja može doprinijeti poboljšanju znanja starijih osnovaca i korisnom korištenju TV programa u okviru slobodnog vremena.

**Ključne riječi:** *učenik, percepcija, nastavni sadržaj, izvor znanja, televizijski sadržaj*

### Student's Perception of TV Content

**ABSTRACT:** We are witnessing a rapid development of modern technology. Television creates a new way of communication, socializing, gathering, a type of antisocial communication because TV programmes and TV content often control family and school life. The research has dealt with TV content as a supporting variable of side effects in life of 325 interviewed older primary school students. This paper work will present the results of the research focusing on detected problems of media connections to the knowledge and behavior of the students. The results of students' perception put emphasis on selective consumption of TV content which can result in the prevention of behavioral disorders of primary school students incurred as a result of improper consumption of TV content. Based on the results of scientific work, primary school students state that watching reality TV content is their frequent leisure activity perceived as idleness and hedonism. The results showed that older primary school students use educational TV content in the process of education and that clearly designed, scientific programmes have great importance as basic or additional sources of knowledge. Through this paper work, we conclude that only limited, selective, quality consumption of TV content can contribute to improving the skills of older primary school students and useful usage of their free time.

**Keywords:** *students, perception, educational content, source of knowledge, television content*

#### UVOD

Svjedoci smo naglog razvoja savremene tehnologije i njene primjen svim sferama društva. Škola kao značajan dio tog društva ima obavezu da prati najnovija dostignuća i koristi nove tehnologije i medije. U sadržajima TV programa se mogu naći odgojni i obrazovni sadržaji, odnosno djeci koja gledaju takve programe se nastoje dati praktična znanja, odnosno moralne i druge vrijednosti.

Televizija je u domu stvorila nov način komuniciranja, druženja i okupljanja, jednu vrstu parasocijalne komunikacije (Todorović, 2004, str. 52) kad viđeni program postaje na stanovit način regulator porodičnog života. Jedna od najvećih teškoća s kojom se savremena porodica susreće u svom odgojnom djelovanju jesu ostali odgojni faktori. Među njima prednjači televizija,

jer se na nju troši najviše vremena, dok su ostali samo popratne pojave.

#### TEORIJSKA POLAZIŠTA

Televizija je preuzela velik dio uloga koje su pripadale raznim kulturnim institucijama u prošlosti, porodicama, odgojno-obrazovnim institucijama i različitim klubovima. Zato već sada postaje jasno da se ona mora proučavati kao nova vrsta ljudske aktivnosti koja teži biti pristupačna svakoj životnoj dobi te svim društvenim slojevima. Bourdieu (1994) smatra da televizija proizvodi intelektualnu pasivnost (str. 21). Nill Postmen to zove now...this stilom, jer se očekivalo da će televizija obrazovati i prosvjećivati mase, a umjesto toga ona ih samo (trajno) zabavlja. Nažalost, događa se da se TV koristi i kao dadilja. Svjedoci smo kriza savremene porodice, prezaposlenosti roditelja ili nezaposlenosti koje dovode do depresije, letargije, straha za

preživljavanjem i sl., a time i do nekvalitetno provedenog vremena s djecom tokom dana, pa je televizija uvijek tu kao pomoć i zamjena.

Nastojali smo našim istraživanjem aktualizirati ovaj problem te skrenuti pažnju školama, porodicama, medijskim kućama, nadležnim, relevantnim institucijama da se u narednom periodu pri proučavanju problema TV sadržaja i njihovog utjecaja na osnovce treba posvetiti veća pažnja i istraživati sa više aspekata.

Istraživanje se zasnivalo na cjelovitom pristupu u svim njegovim relevantnim segmentima. Istraživanje je imalo naglašene analize, sinteze, komparacije, refleksije i evaluacije vrsta, uloge, utjecaja, značaja sadržaja TV programa u odgojno obrazovnom procesu pri ostvarivanju općeg uspjeha, psihofizičkog i socijalnog razvoja učenika osmih razreda kao i utjecaj TV sadržaja na uspjeh iz pojedinih nastavnih predmeta.

Dosada se najčešće analizirao utjecaj iz jednog, dva nastavna predmeta a mi smo istraživali iz devet nastavnih predmeta što će osvijetliti druge aspekte ove problematike koja dosad nije imala ovaj koncept i pristup problematike sadržaja tv programa i kako je sagledavaju učenice i učenici osmih razreda. Posljedice mogu biti pozitivne i negativne. Jedne i druge ovise o sadržaju koji se prikazuje. Prema faktorskoj analizi: postoje tri vrste sadržaja koje prenose televizijski programi, a to su: edukativni sadržaji, zabavni sadržaji i uzbudljivi sadržaji. Edukativni sadržaji prikazuju emisije i filmove koji imaju, prije svega, obrazovnu narav. U te programe spadaju kulturno-umjetničke emisije, informativno-političke emisije, dokumentarni programi i obrazovni školski programi. U 21-om vijeku bitan agens socijalizacije mada se danas sve manje pažnje poklanja kvaliteti televizijskog programa i sve se manje koristi uloga i moć televizije u odgojno obrazovne svrhe tako da je veliki zadatak na roditeljima da svoju djecu osposobe da sami vrše selekciju programa i gledaju samo one sadržaje koji će im biti od koristi. Velike su mogućnosti obrazovanja putem TV emisija bilo da se radi o obrazovnim, zabavnim, dokumentarnim ili nekim drugim emisijama koje pripadaju različitim žanrovima. Zbog toga je važno sistematsko planiranje i produciranje televizijskih emisija na kojima se trebaju angažirati stručnjaci, prije svega pedagozi i psiholozi a potom ekspert svih naučnih oblasti i na takvim emisijama trebaju raditi produkcijske ličnosti koje će znati odabrati produkcijski jezik i znati ga prilagoditi dječijoj dobi i načinu na koji oni to doživljavaju.

Prate se i vrednuju: praćenje i napredovanje za svaki nastavni predmet odnosno oblast, za znanje, vještine, navike, interesovanja, samostalnost, psihofizički i socijalni razvoj-nivo razvijenosti socijalnih kompetencija, što ćemo ovim radom istraživati.

## DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

Svi navedeni negativni utjecaji televizije nisu razlog da se potpuno zabraniti gledanje televizije, jer televizija je kao i drugi mediji, donijela puno dobrog: sjetite se koliko ste zanimljivih i edukativnih stvari naučili iz TV programa. Nikad niste bili u Egiptu, a neke piramide znate u detalje, gradska djeca kravu nisu nikada vidjela uživo ali savršeno dobro znaju kako izgleda. Nijedan medij ne može tako dobro prenijeti ratove i patnje naroda na udaljenim kontinentima, što je sigurno pridonijelo većoj senzibilizaciji javnosti i mobilizaciji

boraca za prava slabijih. Televizija, kao ni većina drugih stvari, nije ni crna ni bijela, nego ovisi kako je netko uzme i što od nje napravi. Proces učenja, stjecanja novih i promjena postojećih oblika ponašanja, zasnovan na opažanju ponašanja druge osobe-modela i posljedica potkrepljenja, što ih je model svojim ponašanjem izazvao. Televizija igra veliku ulogu u životu djece. Američka djeca na završetku srednje škole dokazano je da su provela više vremena pred televizorom nego u školi. Dijete više sati dnevno provodi bez vašeg nadzora. Zaista, djeluje li dugotrajno gledanje filmova sa scenama nasilja loše na djecu, ali i na odrasle? Sve češće postavlja se pitanje o posljedicama pretjeranog izlaganja utjecaju televizije, tj. Kako vrijeme provedeno pred televizijom utječe na odgoj djece. Posljedice svakodnevnog praćenja TV programa mogu biti pozitivne i negativne. Jedne i druge ovise o sadržaju koji se prikazuje (Mikić, 2001, str. 250). Prema faktorskoj analizi postoje tri vrste sadržaja koje prenose televizijski programi, a to su: edukativni sadržaji, zabavni sadržaji i uzbudljivi sadržaji.

Mnoge reality show emisije također imaju negativne posljedice na ponašanje djece, na usvajanje negativnih odgojnih vrijednosti te na iskrivljavanje morala. Sadržaji tih emisija neprimjereni su i za odrasle, a samim time i za djecu. Reality show emisije koje smo imali prilike gledati: „Big Brother“, „Fear Factor“ i druge, samo su neke u nizu mnogih u kojima se vrijeđa dostojanstvo čovjeka, potiče na konzumiranje alkohola i droga, nepotrebno obnašanje, javno prikazivanje seksualnih odnosa, poticanje voajerskog ulaženja u tuđu intimu i privatni život, mjesta gdje se vode isprazni razgovori.

Općenito gledano, cjelokupni kontekst voajerskim pristupom tuđim životima vrijeđa razum i dostojanstvo čovjeka pokušavajući nametnuti neke nove, poželjne i progresivne standarde ponašanja“ (Miliša i Zloković, 2008, str. 68). Dosadašnja istraživanja imala su za cilj isticanje značaja i važnosti nekih drugih varijabli bitnih za rezultate učenja. Procjene utjecaja tv sadržaja na znanje i vještine učenika najčešće istraživani iz jednog, dva nastavna predmeta i kao prateće varijable. Rezultate ranije provedenih istraživanja o percepcijama djece i mladih o TV-sadržajima uzeli smo kao polaznu osnovu u našem istraživanju. U narednom dijelu rada prikazali smo metodologiju istraživanja.

## METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Metodološki okvir istraživanja smo izgradili prema prirodi predmeta pri čemu smo koristili s ciljem da dođemo do novih spoznaja. Uzeli smo u obzir složenost fenomena televizije, utjecaja TV sadržaja na ponašanje mladih posebno osnovnoškolskog uzrasta. Naše istraživanje fenomena televizijskih sadržaja, njihov pozitivan i negativan utjecaj na formiranje stavova učenika osmih razreda u osnovnim školama Mostara zasnivalo se na cjelovitom pristupu i svim relevantnim segmentima, što je bilo u središtu konkretizacije metodološkog pristupa. Percepcija TV sadržaja po dosadašnjim istraživanjima su davno prerasla lični nivo postavši pedagoško psihološko i kulturno pitanje. Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da je praćenje TV sadržaja: navika, bijeg od „stvarnoga“ života, zabava, učenje, dosada. Sve češće se postavlja pitanje o posljedicama pretjeranog izlaganja TV sadržajima. Posljedice mogu biti pozitivne i negativne. Jedne i druge ovise o sadržaju koji se prikazuje (Mikić,

2001, str. 250). TV sadržaji povezani sa procesom učenja –pomažu pri usvajanju novih znanja (Muratagić-Tuna, 2002). Procjene o povezanosti tv sadržaja i učeničkog znanja, vještina i njihovog ponašanje istraživani su najviše iz jednog ili dva nastavna predmeta.

### PREDMET ISTRAŽIVANJA

Predmet našeg istraživanja su percepcije učenika osmog razreda o tv sadržajima koji su povezani sa usvajanjem znanja iz pojedinih nastavnih predmeta. Koji sadržaji i kako impliciraju na znanje i ponašanje učenika/ca. Da istražimo, ispitamo, analiziramo i obrazložimo povezanost gledanja tv sadržaja sa znanjem iz pojedinih predmeta učenika osmog razreda iz 5 osnovnih mostarskih škola.

### GLAVNA HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA

Hipoteza istraživanja je glasila: „primjenom instrumenata i obradom dobivenih rezultata istraživanja iz percepcija i procjena učenika/ca utvrditi će se postojanje povezanosti indikatora i modaliteta o praćenju tv sadržaja sa ponašanjem učenika i njihovim usvajanjem znanja iz pojedinih nastavnih predmeta u osmom razredu.

### METODE ISTRAŽIVANJA

Na osnovu definisanog problema, predmeta, cilja, zadataka i hipoteza istraživanja proizilazi da proučavanje medijskog utjecaja na učenike osnovnih škola s posebnim fokusom na televiziju veoma složen, specifičan, aktuelan problem naročito ako se želi sagledati istražiti, definisati sa više aspekata te smo smatrali da je najefikasnije i najekonomičnije koristiti više istraživačkih metoda: servey-metodu, metodu teorijske analize i sinteze, komparativnu metodu, analitičko-deskriptivnu metodu

### CILJ I UZORAK ISTRAŽIVANJA

Cilj našeg rada i istraživanja bio da na osnovu naučnih saznanja, opredeljenja, vjerodostojnih pokazatelja, dosadašnjih rezultata, rezultata našeg istraživanja se u nastojanjima da se konkretiziranjem cilja ogleda da se utvrdi: klasifikacija faktora znanja iz pojedinih nastavnih predmeta, ponašanje učenika i povezanost sa TV sadržajima. 6352 učenika iz 10 redovnih osnovnih škola u Mostaru (u kojima se nastava izvodi na bosanskom jeziku) raspoređeni su u odjeljenja od I-IX razreda. Nastavu u VIII razredu pohađa 603 učenika (podaci iz 2013 god.). Uzorkom istraživanja bili su obuhvaćeni učenici pet gradskih škola a ukupan broj učenika koji je bio obuhvaćen je 325 ili 53,89%.

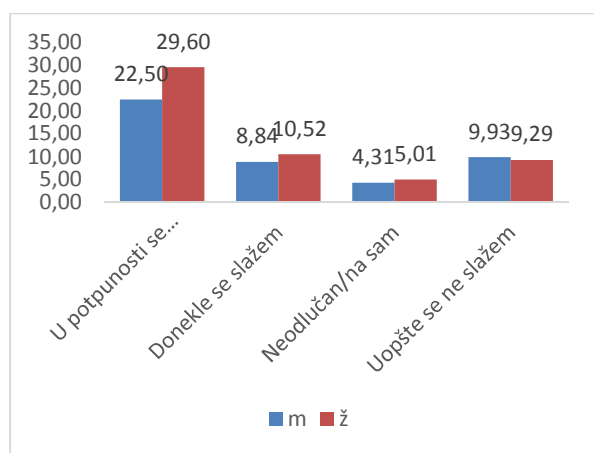
**Tabela 1.** Struktura uzorka učenika u školama

R. br.	Mjesto škole	Naziv osnovne škole	Broj odjelj.	Broj učenika
1.	Mostar	JU O. Š. "Mustafa Ejubović-Šejh Jujo"	4	99
2.	Mostar	JU "Osnovna škola", „IV	4	84

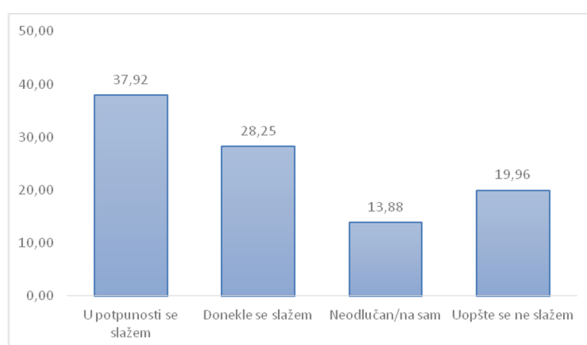
3.	Mostar	JU „VI osnovna škola,,	1	72
4.	Mostar	JU „Osnovna škola Zalik,,	3	72
5.	Mostar	JU O. Š. "Mujaga Komadina"	2	47
Ukupno			14	325

### ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

U ovom dijelu našeg rada analizirani su i prezentirani rezultati proučavanja relevantne literature. Empirijsko-neeksperimentalnim pristupom utvrdili smo indikativne pokazatelje, mišljenja i stavove učenika osmih razreda u osnovnim školama, uže gradske jezgre Mostara, o stavovima učenika vezanih za TV sadržajima, te indikatorima koji imaju učešće na formiranje stavova. Identifikovali smo determinante, izvršili klasifikaciju i obilježje. Našim istraživanjem obuhvatili smo percepcije učenika o TV sadržajima te doprinosu takvih sadržaja edukaciji i razvoju učenika. Učenici su iskazali mišljenje na tri skale stavova o TV sadržajima. Skale obuhvaćaju percepciju o povezanosti TV sadržaja na ponašanje učenika i učenica, stav o doprinosu TV sadržaja u učenju i usvajanju pojedinih nastavnih predmeta. Modalitete odnosno faktore oblikovane tvrdnjama svake pojedine skale, formirali smo na način da smo frekvencije pojedinih odgovora na skalama zbrojili podijelivši ih ukupnim brojem tvrdnji te ih prikazali u postocima. Tvrdnje su prethodno rotirane kako bi označavale isti smjer. Odgovore na korištenoj skali pri čemu 1 znači potpuno slaganje, 2 slaganje, 3 neodlučnost te 4 potpuno neslaganje sa svakom pojedinom tvrdnjom, prikazali smo u obliku postotaka odgovora na svaku pojedinu tvrdnju. Izračunavanje računa sa postocima nam u našem slučaju omogućuje detaljan prikaz nego frekvencije koje zbrajanjem tvrdnji pri formiranju modaliteta u pravilu postaju decimalni brojevi. Utvrdili smo indikativne pokazatelje, mišljenja, percepcije učenika osmog razreda uže jezgre grada Mostara, HNK o TV sadržajima, o povezanosti gledanog TV sadržaja i znanja učenika osmog razreda, o stavu učenika koliko, kako i koji TV sadržaji imaju utjecaja na razvoj osnovaca, stavovi o utjecaju TV sadržaja na uspjeh iz pojedinih nastavnih predmeta. Znači u ovom dijelu našeg rada ćemo obrazložiti faze i aktivnosti tokom istraživanja i interpretaciju rezultata i to: - rezultat procjene učenika o modalitetu povezanosti i djelovanja TV sadržaja na ponašanje učenika/ica. Rezultati procjene učenika o indikatorima: pozitivnom djelovanju TV sadržaja, rezultati procjene o indikatoru „dužine praćenja TV programa“. Rezultati procjene učenika i nastavnika o modalitetu, odnos gledanja TV sadržaja i znanja učenika rezultati procjene učenika o modalitetu doprinos praćenja TV sadržaja u učenju iz pojedinih nastavnih predmeta u VIII razredu: a) biologija, b) likovna kultura, c) muzička kultura d) strani jezik, e) historija, f) tjelesni odgoj, g) matematika, h) tehnička kultura, i) bosanski jezik i književnost, j) likovna kultura. Rezultati procjene učenika indikatora modaliteta prisutnost elementa nasilja u TV sadržajima. Predstaviti ćemo samo jedan segment istraživanja.



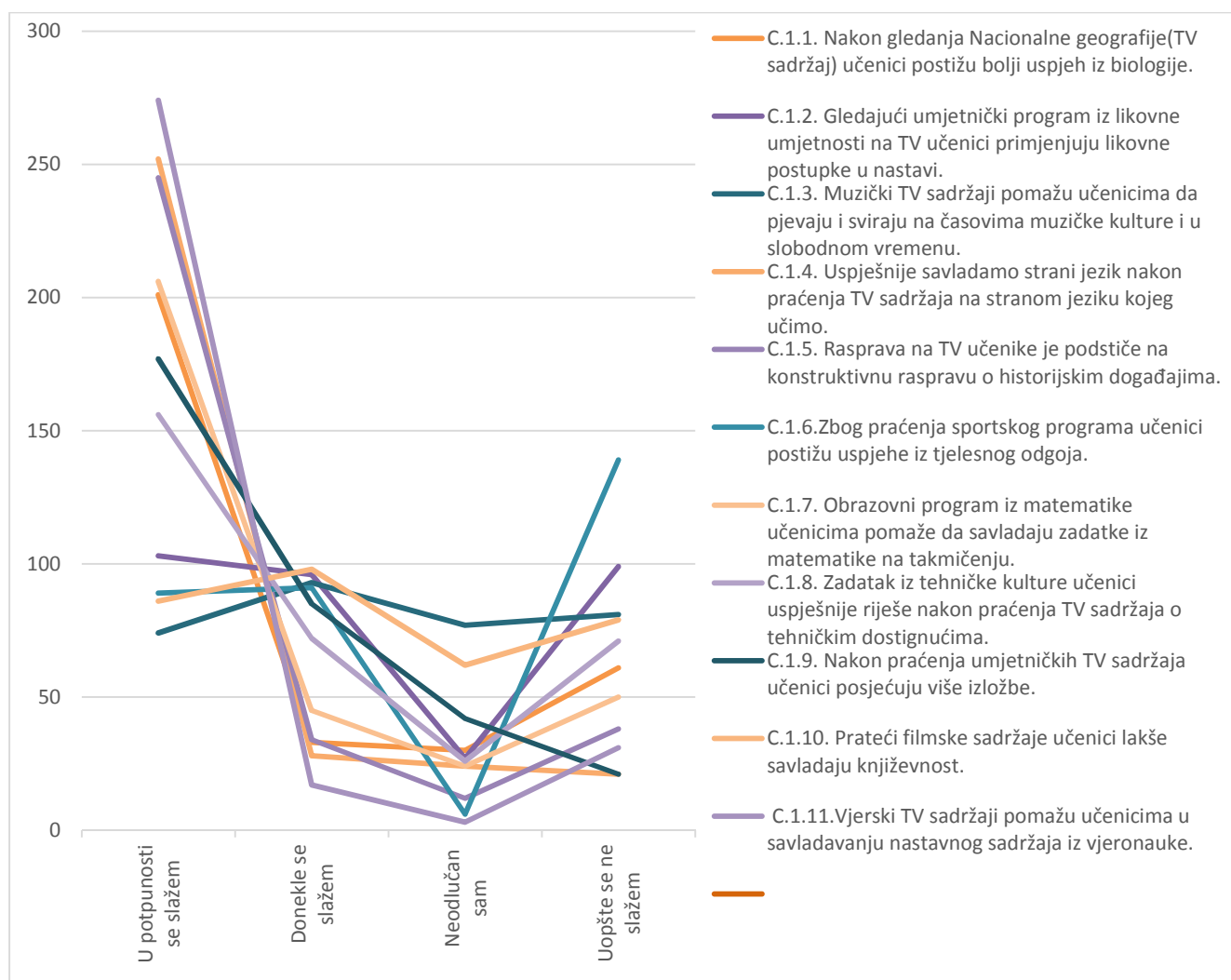
**Grafikon 1.** Procjene učenika o doprinosu percipiranih tv sadržaja na usvajanje sadržaja pojedinih predmeta obzirom na spol



**Grafikon 2.** Procjena učenika o povezanosti percipiranih TV sadržaja sa usvajanjem znanja iz pojedinih nastavnih predmeta

**Tabela 2.** Frekvencija procjena učenika indikatora modalitet o povezanosti percipiranih tv sadržaja sa usvajanjem sadržaja pojedinih nastavnih predmeta

TV SADRŽAJI I NIVO USVOJENIH SADRŽAJA UČENIKA IZ POJEDINIH NASTAVNIH PREDMETA								
	1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
C.1.1. Nakon gledanja nacionalne geografije (TV sadržaj) učenici postižu bolji uspjeh iz biologije.	201	61,84	33	10,15	30	9,23	61	18,76
C.1.2. Gledajući umjetnički program iz likovne umjetnosti na TV učenici primjenjuju likovne postupke u nastavi.	103	31,69	96	29,53	27	8,30	99	30,46
C.1.3. Muzički TV sadržaji pomažu učenicima da pjevaju i sviraju na časovima muzičke kulture i u slobodnom vremenu.	74	22,76	93	28,61	77	23,69	81	24,92
C.1.4. Uspješnije savladamo strani jezik nakon praćenja TV sadržaja na stranom jeziku kojeg učimo.	252	77,53	28	8,61	24	7,38	21	6,46
C.1.5. Historijski tv sadržaji učenike podstiču na konstruktivnu raspravu o tim događajima.	245	75,38	34	10,46	12	3,69	38	11,69
C.1.6. Zbog praćenja sportskog programa učenici postižu uspjehe iz tjelesnog odgoja.	89	27,38	91	28,00	6	1,84	139	42,76
C.1.7. Obrazovni program iz matematike učenicima pomaže da savladaju zadatke iz matematike.	206	63,38	45	13,84	24	7,38	50	15,38
C.1.8. Zadatak iz tehničke kulture učenici uspješnije riješe nakon praćenja TV sadržaja o tehničkim dostignućima.	156	48,00	72	22,15	26	8,00	71	21,84
C.1.9. Nakon praćenja umjetničkih TV sadržaja učenici posjećuju više izložbe.	177	54,46	85	26,15	42	12,92	21	6,46
C.1.10. Prateći filmske sadržaje učenici lakše savladaju književnost.	86	26,46	98	29,53	62	19,07	79	24,30
C.1.11. Vjerski TV sadržaji pomažu učenicima u savladavanju nastavnog sadržaja iz vjeronauke.	274	84,30	17	5,23	3	0,92	31	9,53



**Grafikon 3.** Frekvencije procjena učenika indikatora o povezanosti percipiranih sadržaja TV programa sa usvajanjem sadržaja pojedinih nastavnih predmeta

**Tabela 3.** Zbirni rezultati frekvencija procjena učenika indikatora modaliteta o povezanosti percipiranih sadržaja TV programa sa usvajanjem sadržaja pojedinih predmeta

TV sadržaj pomaže usvajanju sadržaja nastavnih predmeta											
		4		3		2		1			
R. br	Indik.	f	fx4	f	fx3	f	fx2	f	fx1	SV	Rang
1	1.1.	201	804	33	99	30	60	61	61	1024	6
2	1.2.	103	412	96	288	27	54	99	99	853	8
3	1.3.	74	296	93	279	77	154	81	81	810	10
4	1.4.	252	1008	28	84	24	48	21	21	1161	2
5	1.5.	245	980	34	102	12	24	38	38	1144	3
6	1.6.	89	356	91	273	6	12	139	139	780	11
7	1.7.	206	824	45	135	24	48	50	50	1057	5
8	1.8.	156	624	72	216	26	52	71	71	963	7
9	1.9.	177	708	85	255	42	84	21	21	1068	4
10	1.10.	86	344	98	294	62	124	79	79	841	9
11	1.11.	274	1096	17	51	3	6	31	31	1184	1

Analizirajući rezultate frekvencija procjena učenika indikatora modaliteta o povezanosti percipiranih sadržaja TV programa sa usvajanjem sadržaja pojedinih nastavnih predmeta predviđenih nastavnim planom i programom za VIII razred osnovne škole konstatujemo

da smo na osnovu izračunatih vrijednosti hi kvadrata potvrdili našu hipotezu koja je glasila da će se *utvrditi postojanje* statistički značajnih razlika u frekvencijama procjene učenika o povezanosti sadržaja TV programa sa usvajanjem sadržaja iz pojedinih nastavnih predmeta

u VIII razredu i to: a) biologija, b) likovna kultura, c) muzička kultura, d) strani jezik, e) historija, f) tjelesni odgoj, g) matematika, h) tehnička kultura, i) bosanski jezik i književnost, i) vjeronauka.

## ZAKLJUČAK

Učenici percipiraju obrazovni i naučni program koji su slabo zastupljeni na većini državnih TV kanala ali ih učenici prate na kablovskim TV programima. Uvidom u stručnu i naučnu literaturu došli smo do zaključka da su sadržaji TV programa bitni u životu osnovaca. Učenici pokazuju jednak stav o povezanosti percipiranih sadržaja TV sa njihovim ponašanjem. Percepcije učenika (s obzirom na spol  $\chi^2=1,782$ ) su skoro podjednaki kada je u pitanju odnos percipiranih sadržaja TV programa i njihovog ponašanja. Naravno da nisu bili primarni, jedini faktori za modificiranje njihovog ponašanja ali sigurno jesu bitan faktor mada su sve više utjecajni i drugi mediji posebno internet. Utvrdili smo da je postoji statistički značajna povezanost u frekvencijama procjena učenika o povezanosti percipiranih sadržaja TV programa i ponašanja učenika osnovnoškolskog uzrasta ( $\chi^2=39,984$ ). Posebno je povezanost u procjenama bila je izražena između percipiranih sadržaja TV programa i pojave, ispoljavanja znakova nasilja i agresivnosti. U našem istraživanju pretpostavili smo da nećemo utvrditi postojanje statistički značajne povezanosti percipiranih sadržaja TV programa sa znanjem učenika. Statističkom obradom dobijenih rezultata istraživanja utvrđeno da postoji statistički značajna povezanost percipiranih sadržaja TV programa sa znanjem učenika a posebno kada se radi o sadržajima koji im pomažu i unapređuju njihova znanja. Učenici su iskazali pozitivan stav o percipiranim sadržajima TV programa i to potvrđuju višesatnim dnevnim praćenjem istih. Posebno su učenici izdvojili filmske i obrazovne sadržaje (*National Geographic, Mini school, Galileo, Animal planet, Discovery*). Potvrđena je hipoteza da percipirani sadržaji TV programa su prezasićeni elementima nasilja, najviše u filmskom programu, kriminalistički i horor žanru.

Elementi nasilja u percipiranim sadržajima TV programa su jedan od bitnih faktora koji podstiču mlade na agresivnost jer to postaje model njihovog ponašanja. Potvrđena je naša hipoteza koja se odnosila na postojanje povezanosti percipiranih sadržaja TV programa obrazovnog karaktera sa usvajanjem sadržaja predmeta biologije, historijske rasprave, tehničke vještine, književnosti, umjetnosti, tjelesnih aktivnosti, stranih jezika i vjeronauke. Iskazana je povezanost u frekvencijama procjena učenika u percipiranju sadržaja TV programa obrazovnog vjerskog karaktera sa usvajanjem sadržaja iz nastavnog predmeta vjeronauka

i ostalih nastavnih predmeta. Na osnovu frekvencija procjena učenika o povezanosti percipiranih sadržaja TV programa sa njihovim pozitivnim utjecajem na usvajanje i savladavanje sadržaja iz nastavnih predmeta učenici su u 1. rang stavili sadržaje vjeronauke, 2. stranog jezika, 3. historijske rasprave, 4. sadržaje iz predmeta likovne kulture, 5. matematike, 6. biologije, 7. tehničke kulture, 8. sadržaje likovnog odgoja, 9. sadržaje jezika i književnosti, 10. sadržaje muzičke kulture i 11. sadržaje tjelesnog odgoja. Navedeni rezultati procjena učenika opšuvne škole pokazuju da percipirani sadržaji TV programa im ne služe samo za zabavu, dokoličarenje. Pozitivni aspekti našeg istraživanja očituju se u procjenama učenika o poboljšanju znanja, vještina i navika iz pojedinih nastavnih predmeta percipiranjem adekvatnih sadržaja TV programa. Edukativni sadržaji, kojih nažalost nema mnogo na TV programima, prema procjeni učenika posebno su povezani pri savladavanju nastavnih sadržaja vjeronauke, učenja stranih jezika, konstruktivnih rasprava o historijskim događanjima, posjetama izložbi i pri izučavanju historije i sl. Imajući u vidu prezentirane rezultate istraživanja smatramo da je neophodno postaviti granice percipiranja sadržaja TV programa a vezano za dužinu dnevnog trajanja shodno uzrastu konzumenata.

Rezultati istraživanja su pokazali da učenici vrše selekciju sadržaja TV programa, jer percipirane sadržaje koriste kao izvore znanja, te se samostalno putem ovog medija odgajaju i obrazuju.

## LITERATURA

- Bourdieu, P. (1998). *Sociology*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- Kundačina, M., & Bandur, V. (2007a). *Metodološki praktikum*. Beograd: Merlin company.
- Kundačina, M., & Bandur, V. (2007b). *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Mikić, K. (2001). *Film u nastavi medijske kulture*. Zagreb: Educa.
- Miliša, Z. i Zlokovic, J. (2008). *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji medijima*. Zagreb: Markom.
- Muratagić-Tuna, H. (2002). *Obrazovanje mladih. Časopis za obrazovanje i kulturu, II, 17-33.*
- Mužić, V. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Potkonjak, N., & Pijanović, P. (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavna sredstva Srbije.
- Todorović, N. (2004). *Upustvo za upotrebu televizije*. Zagreb: Školska knjiga.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Seada Kuštrić

JU IV osnovna škola Mostar  
Salke Šestića br. 23  
e-mail: seada.kustric@gmail.com

### Husejn Musić

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Nastavnički fakultet Mostar  
e-mail: husejn.music@gmail.com



## Savremeni metodološko-metodički pristup nastavi historije jezika u osnovnoj školi

Edita Kevro

**SAŽETAK:** Cilj ovog rada je da se ukaže na neopravdanu zanemarenost historije jezika (razvoja standardnog jezika) kao nastavnog sadržaja u osnovnim školama. Istraživanje će obuhvatiti Nastavni plan i program od VI do IX razreda devetogodišnje osnovne škole za predmet Bosanski jezik i književnost, a analizirat će se programski sadržaji jezičkog nastavnog područja koji obuhvataju razvoj standardnog jezika (historiju jezika). Primjenom različitih vrsta naučnih teorija istraživanje će se temeljiti na stvaranju novog modela škole koju treba razvijati po konceptu škole kao zajednice koja je visoko profesionalizirana, otvorena za nove spoznaje i veoma fleksibilna. Za nastavu historije jezika neizostavna je znanstvena utemeljenost, ali i spremnost, te otvorenost učenika, nastavnika, škole i društva ka promjenama. U radu će se predstaviti neki od praktičnih i inovativnih načina za postizanje zavidnih rezultata u nastavi historije jezika, te će se ponuditi mogući koncept za izučavanje razvoja standardnog jezika u osnovnoj školi. Primjenom različitih savremenih nastavnih metoda i oblika rada u nastavi ukazat će se da nastava historije jezika u osnovnim školama može biti intelektualno poticajna, interesantna i istraživačka, a kao takva zahtijeva proširenje spoznaja koje trebaju unaprijediti i kreirati novi koncept nastavnog plana i programa za osnovne škole.

**Ključne riječi:** *nastavni plan i program, historija jezika (razvoj standardnog jezika), savremene nastavne metode*

## Contemporary Methodological Approaches in Teaching the History of Language in Elementary Schools

**ABSTRACT:** This paper tries to suggest that the History of Language (development of the standard language) is unjustifiably neglected in elementary schools. Research will be based on the curricula for VI-IX grades of elementary school for the subject of Bosnian Language and Literature, focusing on the content on the language standardization (language history). By applying different types of scientific theories, the research will be based on creating a new model of school which is to be developed as a highly professionalized and very flexible community, open to new knowledge. To teach history of language, it is necessary to have a scientific basis, but also readiness and openness of pupils, teachers, schools and the society itself toward changes. The paper will present some practical and innovative ways of reaching enviable results in teaching of the history of language, and it will offer a possible concept for studying of development of the standard language in elementary schools. By applying different modern teaching methods and techniques, it will be pointed out that the history of language in elementary schools can be intellectually inspiring, interesting and scientifically based, which requires deepening of its understanding in order to develop a new curriculum for elementary schools.

**Keywords:** *curriculum, history of language (development of a standard language), contemporary teaching methodology*

### UVOD

Bosanski jezik nastavni je predmet koji je najopsežniji i najviše je povezan s ostalim predmetima u osnovnoj školi. Sva nastavna komunikacija ostvaruje se bosanskim jezikom. Predmet je zastupljen od prvog do devetog razreda i ima četiri nastavna područja: bosanski jezik, književnost, jezičko izražavanje i medijska kultura.

Sadržaji svih nastavnih područja bosanskoga jezika međusobno su povezani, nadopunjuju se i prožimaju prema načelu unutarpredmetnog povezivanja, a s drugim povezuju se po načelu međupredmetnog povezivanja.

Nastava omogućuje učenicima stjecanje znanja, sposobnosti, vrijednosti i navika kako bi bili aktivni

članovi društva. Kako je struktura ovoga nastavnog predmeta vrlo složena, potrebno je naglasiti da svako predmetno područje ravnopravno pridonosi osposobljavanju učenika za jezičnu komunikaciju u svim životnim situacijama. Komunikacija se ostvaruje primanjem i odašiljanjem poruka.

Amandman XXIX Odluke o izmjenama i dopunama Ustava Federacije BiH tretira pitanje jezika i pisma, te je u njemu eksplicitno navodeno:

(1) *Službeni jezici Federacije Bosne i Hercegovine su: bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik. Službena pisma su latinica i ćirilica.*

(2) *Ostali jezici mogu se koristiti kao sredstvo komunikacije i nastave.*

Ministarstvo nauke kulture i sporta Hercegovačko-neretvanskog kantona 26. 8. 2014. godine donijelo je Odluku o donošenju usaglašenih i na zajedničkoj jezgri utemeljenih nastavnih planova i programa za devetogodišnji osnovni odgoj i obrazovanje (broj: 05-02-40-1310/14). Ovom Odlukom na području Hercegovačko-neretvanskog kantona usaglašeni su i na zajedničkoj jezgri utemeljeni:

- Nastavni plan i program na bosanskom jeziku i
- Nastavni plan i program na hrvatskom jeziku.

U Odluci je navedeno da će se ovi Nastavni planovi i programi primjenjivati od školske 2014/15. godine, a Odluku je potpisao nadležni ministar.

Na službenoj web-stranici Ministarstva nauke kulture i sporta Hercegovačko-neretvanskog kantona u odjeljku *Sektori - Predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje – Dokumenti* dostupni su:

1. NPP devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja u HNK
2. NPP za sve razrede predmetne nastave HNK

Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Hercegovačko-neretvanskoj županiji/kantonu nije dostupan na službenoj web-stranici Ministarstva nauke kulture i sporta HNK/Ž. Projekt izrade Nastavnoga plana i programa vodili su i izradili Županijska ministarstva prosvjete i Koordinacija hrvatskih županijskih ministara prosvjete, znanosti, kulture i športa Federacije BiH, Služba za opću upravu i društvene djelatnosti općine Žepče, Zavod za školstvo Mostar i izrađen je 2014. godine, te se koristi u školama koje izvode nastavu na hrvatskom jeziku. U Predgovoru je istaknuto:

*„Navedeni Nastavni plan i program uglavnom se oslanja na dosadašnje planove i programe na hrvatskome jeziku u Hercegovačko-neretvanskoj županiji, slijedi suvremene domaće i međunarodne dokumente, standarde, zakone i postignuća u oblasti odgoja i obrazovanja, uvažava usuglašenu Zajedničku jezgru i okvirne planove i programe u BiH“* (Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Hercegovačko-neretvanskoj županiji/kantonu, 2014, str. 6).

U Nastavnom planu i programu devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja Hercegovačko-neretvanskog kantona u čijem zaglavlju je navedeno i Ministarstvo obrazovanja, nauke kulture i sporta i u kojem je priložena navedena Odluka nadležnog ministarstva na 677 stranica zasupljeni su nastavni sadržaji za nastavne predmete od I do V razreda, iako je dat tabelarni pregled Nastavnoga plana i programa osnovnog odgoja i obrazovanja na bosanskom jeziku za sve razrede (od I do IX razreda) sa nastavnim predmetima i brojem nastavnih časova sedmično i godišnje po razredima. Kantonalni program za učenike od VI do IX razreda nije dio ovoga Nastavnoga plana i programa osnovnog odgoja i obrazovanja na bosanskom jeziku (nema navedenu godinu), pa možemo zaključiti da još uvijek nije izrađen.

Nastavni plan i program osnovnog odgoja i obrazovanja na bosanskom jeziku za predmetnu nastavu od VI do IX razreda dostupan je na službenoj web-stranici Ministarstva nauke kulture i sporta Hercegovačko-neretvanskog kantona.

Uporedimo li ovaj Nastavni plan i program osnovnog odgoja i obrazovanja na bosanskom jeziku za predmetnu nastavu u HNK i Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine za bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost uočićemo da su identični s napomenom na 276. str. da je nastavni predmet Vjeronauka/Vjeronauk reguliran kantonalnim obrazovnim zakonodavstvom.

Stručna komisija za izradu okvirnog nastavnog plana i programa, standarda i normativa za devetogodišnju osnovnu školu sa potkomisijama definisala je okvirni nastavni program za svaki predmet, kao osnovu, okvir za koncipiranje i realizaciju kantonalnih nastavnih programa, na osnovu kojih se ostvaruje nastavni proces u Federaciji Bosne i Hercegovine.

Na službenoj web-stranici Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke u odjeljku - Dokumenti - Udžbenička politika dostupan je jedino *Okvirni nastavni plan i program za 9. razred devetogodišnje osnovne škole u FBiH* na bosanskom jeziku.

Zavod za školstvo Mostar i Pedagoški zavod Mostar na svojim službenim web-stranicama nemaju Nastavne planove i programe po kojima se izvodi nastava u Hercegovačko-neretvanskom kantonu/županiji.

### **ZASTUPLJENOST NASTAVE HISTORIJE JEZIKA/RAZVOJA STANDARDNOG JEZIKA U NPP HNK/Ž I ODOBRENIM UDŽBENICIMA**

Evidentno je da u HNK trenutno ne postoji kantonalni Nastavni plan i program na bosanskom jeziku za predmetnu nastavu, te da se koristi Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine za bosanski jezik.

Prethodno se od školske 1998/99. godine na nivou Federacije Bosne i Hercegovine koristio Nastavni plan i program osnovne škole [NPP] (1998), za koji je ekspertni tim uradio programske jezgre i koristio se kao model za izradu novih programa osnovne škole u kantonima. Iz rješenja o imenovanju ekspertnog tima (str. 24) broj: UP-I-03-61-7619/97. Jasno je da je tim formiran za utvrđivanje obima programskih jezgri za predmete u osnovnoj i srednjoj školi, te obima zajedničkih programskih jezgri. U Zaključcima ekspertnog tima za utvrđivanje obima programskih jezgri od 9. 02. 1998. godine pod tačkom tri (3) navedeno je (str. 9):

3. *Zajednička programska jezgra treba da se zasnivaju na sljedećim principima:*

- a) *naučnosti,*
- b) *izučavanja sadržaja koji tretiraju historiju i kulturu Bosne i Hercegovine,*
- c) *racionalnosti.*

Rješenjem o imenovanju ekspertnih timova za izradu nastavnih programa za osnovnu školu i opću gimnaziju broj: 03-6-2080/98. federalni ministar obrazovanja, nauke, kulture i sporta/športa imenovao je za svaki nastavni predmet ekspertni tim, pa tako iz citiranog dokumenta možemo vidjeti ko su bili članovi tima za bosanski i hrvatski jezik (str. 13):

- A) *Za jezik bosanski i hrvatski*
  1. *Prof. dr. Velimir Lazinbat*
  2. *Prof. Muhamed Šator*
  3. *Prof. dr. Naila Valjevac*

Interesantno je da je ovaj tim za svaki razred osmogodišnje osnovne škole naveo programske sadržaje iz *Razvoja književnog jezika* što možemo vidjeti iz sljedećeg tabelarnog pregleda.

**Tabela 1.** Programski sadržaji iz razvoja književnog/standardnog jezika u NPP (1998)

<b>V razred (str. 47):</b>
<i>Razvoj bosanskog jezika – razvoj hrvatskog jezika</i> <i>Hrvatski književni/standardni jezik</i> <i>Bosanski jezik književni/narodni jezik</i> <i>Značaj i funkcija jezika</i>
<b>VI razred (str. 52):</b>
<i>Razvoj bosanskog jezika</i> <i>Prvi zapisi na bosanskom jeziku (Povelja Kulina-bana).</i> <i>Nazivi jezika kroz historiju. Prva djela na bosanskom jeziku.</i> <i>Razvoj hrvatskog jezika</i> <i>Prvi zapisi na hrvatskom jeziku, prve tiskare, prva tiskana djela; hrvatski narodni govori (štokavski, kajkavski čakavski); književnost na tri narječja.</i>
<b>VII razred (str. 57):</b>
<i>Bosanski jezik</i> <i>Razvoj bosanskog književnog jezika; Pisma u svijetu (informativno)</i> <i>pisma bosanskog jezika (latinica, ćirilica, bosanlica, arabica)</i> <i>Hrvatski jezik</i> <i>Razvoj hrvatskog književnog jezika</i> <i>Hrvatska pisma (glagoljica, latinica, bosančica*)</i> <i>Hrvatski pravopisni priručnici* i žasopisi*</i>
<b>VIII razred (str. 60):</b>
<i>Bosanski jezik</i> <i>Bosanski časopisi, gramatike; Bosanski jezik od 1994. g. Bosanski pravopis. Leksika bosanska.</i> <i>Hrvatski jezik</i> <i>Narječja hrvatskog jezika; rasprostranjenost, dijalekti i govori</i> <i>Hrvatski književni jezik u 19. i 20 stoljeću 1990. godine</i> Napomena: * vjerovatno se radi o štamparskoj pogrešci gdje je umjesto grafema č štampan grafem ž

U Uputama za realizaciju programskih sadržaja nastave bosanskog jezika i književnosti, hrvatskog jezika i književnosti programski sadržaji nastave jezika su navedeni ovako (NPP, 1998, str. 64):

#### 1. JEZIK

##### 1.1. Gramatika

##### 1.2. Ortografija i ortoepija

##### 1.3. Razvoj književnog jezika

Nastavno područje *razvoja književnog jezika* nije obrazloženo nikakvim uputama, iako su za ostale programske sadržaje područja *jezika* navedene upute (str. 64-65), te se vjerovatno radi o propustu. Međutim, prethodno su navedeni ciljevi i zadaci, pa je jedan od ciljeva nastave bosanskog/hrvatskog jezika i književnosti (str. 27):

- *razvijanje ljubavi i brige prema svom jeziku kao značajnoj odrednici bića;*

a u zadacima (str. 28) je navedeno:

- *da razvija poštovanje prema kulturnoj baštini svih naroda, duhu demokratije i tolerancije;*

Kakav je savremeni pristup programskim sadržajima iz razvoja standardnog/književnog jezika što možemo vidjeti komparirajući Nastavni plan i program osnovnog

odgoja i obrazovanja na bosanskom jeziku za predmetnu nastavu od VI do IX razreda i Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Hercegovačko-neretvanskoj županiji/kantonu [NPP HNK] (2014).

**Tabela 2:** Programski sadržaji iz razvoja književnog/standardnog jezika za bosanski i hrvatski jezik u NPP HNK (2014)

<b>VI razred</b>
<i>Bosanski jezik</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bosanski, hrvatski, srpski jezik u porodici srodnih jezika</i></li> <li>• <i>Historija Južnih Slavena i jezici južnoslavenskih naroda</i></li> <li>• <i>Počeci slavenske pismenosti i staroslavenski jezik</i></li> <li>• <i>Pisma u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku - historijski presjek: glagoljica, ćirilica (bosančica), arabica, latinica</i></li> <li>• <i>Spomenici pismenosti u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku (Humačka ploča, Povelja Kulina bana, natpisi na stećcima, prvi rječnici i gramatike); prve štamparije, prva štampana djela, narodni govori</i></li> </ul>
<i>Hrvatski jezik</i>
15. <i>Hrvatski jezik - prošlost i sadašnjost</i> <i>Ključni pojmovi: hrvatski književni jezik, uloga književnoga jezika u nacionalnoj kulturi i javnoj djelatnosti. (str.71)</i>
16. <i>Hrvatski jezik i drugi jezici u BiH</i> <i>Ključni pojmovi: materinski jezik, hrvatski jezik, drugi jezici u BiH (bosanski jezik, srpski jezik, manjinski jezici). (str. 71)</i>
<b>VII razred</b>
<i>Bosanski jezik</i> /
<i>Hrvatski jezik</i>
15. <i>Počeci hrvatske pismenosti</i> <i>Ključni pojmovi: hrvatska pisma: latinica, glagoljica, ćirilica; Bašćanska ploča, prvotisak. (str. 84)</i>
<b>VIII razred</b>
<i>Bosanski jezik</i> /
<i>Hrvatski jezik</i>
15. <i>Povijest hrvatskoga književnoga jezika</i> <i>Ključni pojmovi: prvi tiskani rječnik i prva tiskana slovnica (gramatika); Gajeva reforma, gajica, zajednički jezik svih Hrvata. (str. 96)</i>
16. <i>Razvoj hrvatskoga jezika u BiH</i> <i>Ključni pojmovi: hrvatski jezik u BiH u 11. stoljeću, prvi zapisi, dijalekti i govori u BiH, sakralni spomenici. (str. 96)</i>
<b>IX razred</b>
<i>Bosanski jezik</i> /
<i>Hrvatski jezik</i>
12. <i>Osnovna obilježja hrvatskih narječja</i> <i>Ključni pojmovi: hrvatska narječja, štokavsko narječje i hrvatski književni jezik, hrvatski standardni jezik. (str. 109)</i>

13. Zavičajni govor i narječje prema književnome jeziku

*Ključni pojmovi: zavičajni govor i hrvatski književni jezik. (str. 109)*

\*15. Povijest hrvatskoga jezika od 20. stoljeća

*Ključni pojmovi: Novosadski dogovor, Deklaracija o nazivu i položaju hrvatskoga jezika. (str. 110)*

16. Razvoj hrvatskoga jezika u BiH (hrvatski jezik u BiH u 19. i 20. stoljeću)

*Ključni pojmovi: hrvatski jezik i nacija, nacionalna kultura (značaj povezanosti); gramatike, pravopisi. (str. 110)*

Napomena: \* 14. Pisanje višestanih imena (str. 110)

U prijedlogu programa za VI razred devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja za nastavu bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika i književnosti zastupljeni su programski zahtjevi iz razvoja standardnog (književnog) jezika, ali bez odgojno-obrazovnih ciljeva i ishoda učenja (minimalnih i optimalnih) kako su tabelarno prikazani programski zahtjevi za rječnik i gramatiku od 16. do 21. str. Na isti način su prikazani rječnik, gramatika, pravopis i pravogovor (str. 278-279) u Okvirnom nastavnom planu i programu za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine za bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost, kao i razvoj standardnog (književnog) jezika na 281. str. sa identičnim programskim zahtjevima.

Interesantno je da Nastavni plan i program osnovnog odgoja i obrazovanja na bosanskom jeziku za predmetnu nastavu od VI do IX razreda na službenoj web-stranici Ministarstva nauke kulture i sporta Hercegovačko-neretvanskog kantona i Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine za bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost nemaju programske sadržaje iz razvoja standardnog jezika za VII, VIII i IX razred, dok su u Nastavnom planu i programu osnovne škole (1998) koji se koristio od školske 1998/99. godine na nivou Federacije Bosne i Hercegovine za svaki razred od V do VIII razreda osmogodišnje osnovne škole navedeni programski sadržaji iz Razvoja književnog jezika (tabela 1.).

Vlada Hercegovačko-neretvanskog kantona je na 24. sjednici, održanoj 30.6.2016. godine, donijela Odluku o upotrebi udžbenika i priručnika u osnovnim i srednjim školama u kojoj je navedeno:

*Udžbenici i priručnici koji su odobreni od strane Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta za upotrebu u osnovnim i srednjim školama na području Hercegovačko-neretvanskog kantona za školsku 2015/2016. godinu ostaju u upotrebi narednih pet školskih godina. (...) Odobravanje i odabir novih udžbenika i priručnika može se vršiti samo u slučaju donošenja novih i izmjene i dopune postojećih nastavnih planova i programa.*

Spisak odobrenih radnih udžbenika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke i stručne škole u školskoj 2016/17. godini dostupan je na službenoj web-stranici Ministarstva nauke kulture i sporta HNK/Ž, kao i Popis obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za školsku 2015./2016. godinu za

osnovne škole na hrvatskom jeziku u HNŽ devetogodišnje obrazovanje.

Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Hercegovačko-neretvanskoj županiji/kantonu (2014) kroz nastavno područje jezik sadrži teme iz povijesti jezika za VI, VII, VIII i IX razred koje su obrađene u odobrenim udžbenicima.

Nastavni plan i program osnovnog odgoja i obrazovanja na bosanskom jeziku za predmetnu nastavu od VI do IX razreda na službenoj web-stranici Ministarstva nauke kulture i sporta Hercegovačko-neretvanskog kantona i Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine za bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost nemaju programske sadržaje iz razvoja standardnog jezika za VII, VIII i IX razred, a u odobrenim udžbenicima za bosanski jezik nastava iz razvoja standardnog jezika/historije jezika zastupljena je u sljedećim udžbenicima:

1. Džibrić, A. i Džibrić, I. (2009). *Naš jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska riječ
2. Kevro, E. i Ćemalović-Dilberović, E. (2010). *Bosanski jezik za 7. razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska riječ



**Slika 1.** Odobreni udžbenici u kojima su zastupljeni nastavi sadržaji iz razvoja standardnog jezika/historije jezika

*Naš jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole (Džibrić i Džibrić, 2009) sadrži programske sadržaje iz razvoja standardnog/književnog jezika:*

- Bosanski, hrvatski, srpski jezik u porodici srodnih jezika (str. 150)
- Pisma u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku (str. 151) s faksimilom pisama (str. 152)
- Pisani spomenici bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika (str. 153)
- Prvi rječnici i gramatike (str. 154)
- Prve stamparije i prva štampana djela (str. 154-155)
- Pisana i usmena riječ (str. 156)
- Narodni govori i narječja (str. 157-159)

*Bosanski jezik za 7. razred devetogodišnje osnovne škole (Kevro i Ćemalović-Dilberović, 2010) obrađuje teme iz historije jezika:*

- Razvoj pisama na području Bosne i Hercegovine (str. 162-164)
- Prvi pisani spomenici (str. 165-167)

- Zajednička osnova književnih jezika – bosanskoga, hrvatskoga, srpskoga (str. 168)
- Dijalekti bosanskoga jezika (str. 169-170)

*Naš jezik* za 6. razred devetogodišnje osnovne škole je jedini odobreni udžbenik za nastavu jezika, dok za VII razred imamo pet (5) odobrenih udžbenika od kojih tri (3) imaju naziv *Naš jezik*, a dva (2) *Bosanski jezik* o čemu bi naučnici trebali donijeti naučni stav kako bismo u budućnosti imali jedinstven naziv udžbenika po kojima bi se izvodila nastava.

Nastava se izvodila po osmogodišnjem sistemu obrazovanja do 2004. godine, a Zajednička jezgra nastavnih planova i programa (ZJNPP-a) utvrđena je 2003. godine. ZJNPP-a sadrži programske sadržaje i spiskove nastavnih predmeta u postojećim nastavnim planovima i programima (NPP-i) osnovnih škola i gimnazija. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje [APOS0] (2013) izradila je dokument koji je definisan na osnovu ishoda učenja za maternji jezik i nastao je unutar reformskog procesa u Bosni i Hercegovini prateći međunarodne edukacijske standarde, a u kojem se navodi:

*Postojeća ZJNPP-a ne odgovara potrebama trenutno važećeg devetogodišnjeg sistema obrazovanja, jer je ZJNPP-a utvrđena za osnovnu osmogodišnju školu samo prenumerisana za novi devetogodišnji sistem obrazovanja tako što je prvi razred prenumerisan u drugi, drugi razred u treći i tako redom do devetog razreda devetogodišnje osnovne škole (str. 5).*

#### **Metodološki pristup i izučavanje razvoja standardnog jezika/historije jezika u osnovnoj školi**

U predhodnom poglavlju već je ukazano na neopravdanu zanemarenost historije jezika (razvoja standardnog/književnog jezika) kao nastavnog sadržaja u osnovnim školama. Za nastavu historije jezika neiozostavna je znanstvena utemeljenost, ali i spremnost, te otvorenost učenika, nastavnika, škole i društva ka promjenama. U *Leksikonu ključnih pojmova*

APOS0 (2013) navedena je definicija pismenosti za 21. vijek u kojoj se, između ostaloga, navodi:

*U 21. vijeku, pismenost se sastoji od sposobnosti nalaska, ocjene, korištenja izvora i komunikacije putem širokog opsega izvora, među kojima su tekst, audio zapisi, vizualni izvori i digitalne tehnologije. Pismeni pojedinci upravljaju, analiziraju i sintetiziraju višestruke tokove informacija koje dolaze istovremeno; stvaraju, kritiziraju, analiziraju i ocjenjuju informacije iz multimedijalnih izvora te se brinu za etičke odgovornosti koje se traže u ovako složenim okruženjima (str. 42).*

Nastava proizlazi iz ciljeva Konceptije osnovne škole, a temelji se na nastavnim principima: individualizacije, racionalizacije, aktuelnosti, naučnosti, sistematičnosti, postupnosti i povezanosti teorije sa praksom.

Općepoznata činjenica je da se Nastavni planovi i programi kantona sastoje se od:

1. Općeg dijela - zajedničke jezgre
2. Posebnog dijela - lokalne komponente

Posebni dio ili lokalna komponenta nam ostavlja mogućnost integracije neopravdano zapostavljene historije jezika u godišnje NPP. Ovaj dio programa daje mogućnost školama, općinama i kantonima da razviju vlastite programe, birajući sadržaje i područja učenja.

Mogući pristup izučavanja historije jezika u osnovnim školama HNK bi bio.

**Tabela 3.** Prijedlog programskih sadržaja za izučavanje razvoja književnog/standardnog jezika za bosanski jezik u HNK

<b>VI razred</b>
<i>Bosanski jezik</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bosanski, hrvatski, srpski jezik u porodici srodnih jezika</i></li> <li>• <i>Historija Južnih Slavena i jezici južnoslavenskih naroda</i></li> <li>• <i>Počeci slavenske pismenosti i staroslavenski jezik</i></li> <li>• <i>Pisma u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku - historijski presjek: glagoljica, ćirilica (bosančica), arabica, latinica</i></li> <li>• <i>Spomenici pismenosti u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku (Humačka ploča, Povelja Kulina bana, natpisi na stećcima, prvi rječnici i gramatike); prve štamparije, prva štampana djela, narodni govori</i></li> </ul>
<b>VII razred</b>
<i>Bosanski jezik</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Razvoj pisama na području Bosne i Hercegovine</i></li> <li>• <i>Ključni pojmovi: naziv, nastanak, grafija, reforma, reformatori, spomenici, djela</i></li> <li>• <i>Prvi pisani spomenici na području Bosne i Hercegovine</i></li> <li>• <i>Ključni pojmovi: Humačka/Humska ploča, Povelja Kulina bana (original i prijepisi), Ploča Kulina-bana, stećci, epigrafika</i></li> <li>• <i>Zajednička osnova književnih jezika – bosanskoga, hrvatskoga, srpskoga</i></li> <li>• <i>Ključni pojmovi: porodica jezika, sličnosti i razlike, flektivni jezici, Bečki književni dogovor</i></li> <li>• <i>Dijalekti bosanskoga jezika</i></li> </ul> <p><i>Ključni pojmovi: južnoslavenski jezici, knjiženi jezik, standardni jezik, dijalekat, narječje, mjesni govor, dijalektologija</i></p>
<b>VIII razred</b>
<i>Bosanski jezik</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Faze razvoja bosanskoga jezika</i></li> <li>• <i>Ključni pojmovi: Periodizacija historije bosanskog jezika</i></li> <li>• <i>Krajišnička pisma</i></li> <li>• <i>Ključni pojmovi: službena prepiska, kancelarije, bosančica, stil, leksika</i></li> <li>• <i>Alhamijado književnost i književnost na orijentalnim jezicima</i></li> <li>• <i>Ključni pojmovi: najznačajnija djela i autori</i></li> <li>• <i>Počeci standardizacije jezika u BiH</i></li> </ul> <p><i>Ključni pojmovi: prvi rječnik, najznačajnija djela i autori</i></p>
<b>IX razred</b>
<i>Bosanski jezik</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pokretanje Vilajetske štamparije</i></li> <li>• <i>Ključni pojmovi: Prvi časopisi i listovi, prvi udžbenici za osnovnu školu u Bosni i Hercegovini</i></li> <li>• <i>Nominacija jezika u Bosni i Hercegovini za vrijeme austrougarske vlasti</i></li> </ul>



- **Ključni pojmovi:** Komisija za jezik, nazivi jezika, Franjo Vuletić, prva gramatika, ukidanje naziva bosanski jezik

- **Razvoj b/h/s književnog jezika u XX stoljeću**

**Ključni pojmovi:** Novosadski dogovor, Kongres slavista, Časopis „Život“, savremeni procesi normiranja

- **Leksikografska djela bosanskoga jezika**

**Ključni pojmovi:** pravopis, gramatike i rječnici

- **Zaštićeni nacionalni spomenici iz razvoja standardnog jezika u mom zavičaju**

**Ključni pojmovi:** Natpis Mastana Bujanjića, nekropola sa stećcima lokalitet Crkvina (Pod) s ostacima temelja srednjovjekovne građevine, Sritna njiva, Stari krstovi

Novije strategije učenja i podučavanja podrazumijevaju problemsko učenje, učenje putem otkrića, integrativno učenje, akceleratивно učenje, učenje softverskih paketa i istraživačko učenje.

Znanje, transparentnost, učestvovanje, ponavljanje i umjerenost predstavljaju pet načela za definisanje ishoda učenja (IU). Svako od ovih načela važno je za kvalitetan razvoj ishoda učenja.

U skladu sa savremenim obrazovnim trendovima, potrebno je modernizirati pristup izvođenja nastave historije jezika u osnovnoj školi. Neki od mogućih savremenih pristupa su:

- **Korištenje stripova**

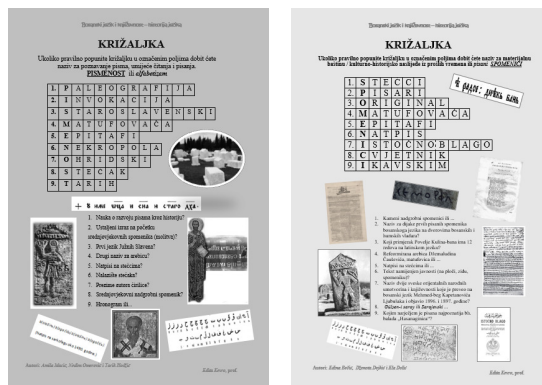
Strip se sve češće pojavljuje i u nastavi jezika. Vizuelnim medijem učenici će se zainteresirati za nastavu, pa je pogodan kao motivacija za obradu. Motivacija je, uz ostale prednosti, razlog zašto je strip neophodno uključivati u nastavni proces. Strip, sa svim svojim prednostima, nije dovoljno zastupljen u nastavi.



**Slika 2.** strip (Ćiril i Metod: slavenski apostoli i prosvjetitelji)

- **Izrada nastavnih materijala**

Ispunjaljke i križaljke korisne su za usvajanje određenih pojmova, novih termina, ali i za sistematizaciju gradiva. Učenici na osnovi postojećeg znanja dolaze do rješenja koji označava neki novi pojam. Korisne je da imaju slikoviti prikaz bitnih pojmova koji učenicima služi kao podsjetnik.



**Slika 3.** Križaljke-nastavni materijali u čijoj izradi su učestvovali učenici (OŠ „Drežnica“, 01. 6. 2016. god.)

- **Kvizovi**

Kvizovi su uvijek aktuelni i zanimljivi. Mogu biti različiti, što zavisi od toga da li želimo uključiti sve učenike ili samo pojedine. Može se kreirati kviz gdje se mogu natjecati svi učenici, grupe ili samo pojedini učenici. Uz kvizove poželjno je koristiti muziku, a za historiju jezika najkorisnije su autentične fotografije i dokumenti, kraće filmovi i drugi vidovi vizualizacije.



**Slika 4.** Vremeplov u Historiju jezika – interaktivni kviz (autor E. Kevro, OŠ „Drežnica“)

- **Izrada plakata**

Plakat kao didaktičko-metodičko sredstvo sve češće se koristi u savremenoj nastavi. Prednosti prezentovanja nastavnih sadržaja putem plakata su: savladavanje vještine izdvajanja suštinskih elemenata određene teme, podsticanje kreativnosti i aktivnog učenja, objedinjavanje bitnih činjenica, efektnost u vizuelnom dočaravanju određenih pojmova, timski rad, itd.



**Slika 5.** Časopisi bosanskoga jezika – nagrađeni radovi (dodatna nastava, OŠ „Drežnica“)

- **Snimanje filmova**

Napretkom tehnologije pravljenje digitalnih filmova je postalo dostupno i za učenike. Jedan od alata za pravljenje digitalnih filmova je Windows Movie Maker koji je vrlo jednostavan za učenje i korištenje u učionici,

kako za pravljenje učeničkih projekata u formi kratkog digitalnog filma, tako i za pravljenje digitalnih filmova za nastavu čiji je autori su učenici.



**Slika 6.** Film „Baštinimo baštinu“ o aktivnostima očuvanja i zaštićenih nacionalnih spomenika na lokalitetu Drežnice i vršnjačkoj edukaciji šk. 2015/16. godine (OŠ „Drežnica“)

- *Posjeta zaštićenim nacionalnim spomenicima u užem zavičaju i vršnjačka edukacija*

Učenici OŠ „Drežnica“ aktuelizirali su znanja o nacionalnim spomenicima Bosne i Hercegovine na lokalitetu Drežnice. Stjecanjem znanja borimo se protiv neznanja, proširujemo vlastite spoznaje i pobjeđujemo opasnost od zaborava kulturno-historijskog naslijeđa.



**Slika 7.** Raščišćavanje spomenika Stari krstovi od samoniklog rastinja i vršnjačka edukacija (Dnevni list)

- *Vannastavne aktivnosti*

Performans „Bosna prkosna od sna“ je teatarski prikaz izbora poezije iz zbirke pjesama „Kameni spavač“ Maka Dizdara. U jeziku ove zbirke pjesama sublimirana je tradicija i bogato jezičko naslijeđe Bosne, Huma i Hercegovine. Riječ je o idiomu koji je u osnovi svih savremenih jezičkih standarda zasnovanih na novoštokavštini.



**Slika 8.** Performans „Bosna prkosna od sna“ (OŠ „Drežnica“)

- *Inkluzija*

Za učenike sa posebnim potrebama u obrazovni sistem neophodno je uraditi prilagođavanje

individualnim potrebama svakog djeteta. Kad se govori o djeci sa posebnim potrebama misli se na djecu koja zahtijevaju diferencirane i individualizirane oblike učenja i podučavanja.



**Slika 9.** Slagalica – prilagođeni zadatak (OŠ „Drežnica“)

- *Obilježavanje 21. februara, Međunarodnog dana maternjeg jezika*

Obilježavajući Međunarodni dan maternjeg jezika izražavamo poštovanje i ljubav prema bogatom naslijeđu na maternjem jeziku, ukazujemo na važnost učenja bosanskog jezika, ali i prava na izražavanje i obrazovanje na maternjem jeziku.



**Slika 10.** Izložba povodom Međunarodnog dana maternjeg jezika šk. 2016/17. god. (OŠ „Drežnica“)

Nije moguće predstaviti sve inovativne i moderne pristupe izučavanju historije jezika u osnovnoj školi, ali uspješna nastava je ona koja motiviše učenike za učenje, koja budi njihovu aktivnost i pokreće ih da napreduju. Takvu nastavu u najvećoj mjeri karakterišu: aktivna pozicija učenika u planiranju, realizaciji i evaluaciji rada na času, uvažavanje individualnih razlika učenika i podržavanje različitih stilova učenja, učenje učenja, povezanost sadržaja jednog predmeta sa sadržajima drugih predmeta i/ili sadržajima iz svakodnevnog života, itd.

## ZAKLJUČAK

Evidentno je da u HNK ne postoji kantonalni Nastavni plan i program na bosanskom jeziku za predmetnu nastavu, te da se koristi Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine za bosanski jezik u kojem je zastupljena historija jezika samo u VI razredu. Neophodno je stvaranje novog modela škole koju treba razvijati po konceptu škole kao zajednice koja je visoko profesionalizirana, otvorena za nove spoznaje i veoma fleksibilna.

U radu je ponuđen mogući koncept za izučavanje razvoja standardnog jezika u osnovnoj školi i predstavljeni su neki od praktičnih i inovativnih načina za postizanje zavidnih rezultata u nastavi historije jezika. Primjenom različitih savremenih nastavnih metoda i oblika rada u nastavi potvrđena je hipoteza da nastava

historije jezika u osnovnim školama može biti intelektualno poticajna, interesantna i istraživačka, a kao takva zahtijeva proširenje spoznaja koje trebaju unaprijediti i kreirati novi koncept nastavnog plana i programa za osnovne škole, kako okvirnog tako i kantonalnog iz kojih nikako ne bi trebala, ni smjela, biti izostavljena historija jezika. Za tu aktivnost trebalo bi angažirati eminentne stručnjake i naučnike za navedenu oblast. Neophodno je i kontinuirano stručno usavršavanje nastavnog kadra, obzirom da se dolazi do novih naučnih činjenica i otkrića koji nisu zatupljeni u udžbenicima.

Živjeti u bogatoj jezičkoj i kulturnoj raznolikosti Bosne i Hercegovine je prednost. Možemo razvijati dvojezičnost ili višejezičnost, čime izražavamo poštovanje prema maternjim jezicima drugih naroda, koje treba uvažavati onako kako volimo, poštujemo i čuvamo svoj maternji jezik.

## LITERATURA

- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. (2013). *ZJNPP-a definisana na osnovu ishoda učenja za maternji jezik*. Mostar: Autor.
- Develić, R. i Horvatinić, D. (1985). *Ćiril i Metod: slavenski apostoli i prosvjetitelji: strip s komentarom*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Džibrić, A. i Džibrić, I. (2009). *Naš jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska riječ
- Kevro, E. i Ćemalović-Dilberović, E. (2010). *Bosanski jezik za 7. razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska riječ.
- Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Hercegovačko-neretvanskoj županiji/kantonu. (2014). Mostar: Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa. Hercegovačko-neretvanska županija/kanton.
- Nastavni plan i program osnovne škole. (1998). *Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta*. Fojnica: DD Štamparija Svjetlost.

Nastavni plan i program osnovnog odgoja i obrazovanja na bosanskom jeziku za predmetnu nastavu od VI do IX razreda. (n.d.). Preuzeto s <http://cms.monkshnk.gov.ba/Upload/Dokumenti/NPP%20za%20sve%20razrede%20predmetne%20nastave%20HNK-c69a3c8.pdf>

Odluka o izmjenama i dopunama Ustava Federacije Bosne i Hercegovine (Odluka br. 149/02). "Službene novine Federacije BiH", broj 16/02.

Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine za bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost. (n.d.). Preuzeto s [http://www.skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7a098838\\_01OkvirniNPPzadevetogodisnjuskoluuFBiH.pdf](http://www.skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7a098838_01OkvirniNPPzadevetogodisnjuskoluuFBiH.pdf)

Popis obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za školsku 2015./2016. godinu za osnovne škole na hrvatskom jeziku u HNŽ devetogodišnje obrazovanje. (2015). Preuzeto s <http://cms.monkshnk.gov.ba/Uload/Domenti/2016.%20godinu%E2%80%9C%20za%20oovne%20%C5%A1kol e%20na%20hrvatskom%20jeziku%20u%20HN%C5%BD-K-2040b28.pdf>

Spisak odobrenih radnih udžbenika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke i stručne škole u školskoj 2016/17. godini. (2016). Preuzeto s <http://cms.monkshnk.gov.ba/Upload/Dokumenti/Spisak%20odobrenih%20ud%C5%BEbenika%20za%20%C5%A1kolsku%202016-2017%20godinu-b1e05d2.pdf>

Vlada Hercegovačko-neretvanskog kantona. (2016). Odluka o upotrebi udžbenika i priručnika u osnovnim i srednjim školama. Preuzeto s <http://cms.monkshnk.gov.ba/Upload/Dokumenti/Odluka%20o%20upotrebi%20ud%C5%BEbenika%20i%20prir u%C4%8Dnika%20u%20osnovnim%20i%20srednjim%20%C5%A1kolama%20HNK-827361b.pdf>

## INFORMACIJE O AUTORU

**Edita Kevro**

JU OŠ "Drežnica"

88 215 Drežnica, Mostar

e-mail: editakevro@gmail.com



## Engleski jezik na visokoškolskim ustanovama u odnosu na stvarni svijet - što poučavamo?

Lana Mesmar Žegarac, Ivana Grabar

**SAŽETAK:** Učenje stranog jezika, posebice engleskog, postavljeno je kao jedan od najpoželjnijih ciljeva i vještina traženih na lokalnom i međunarodnom tržištu rada. U Hrvatskoj učenje jezika počinje vrlo rano, te se često nastavlja sve do visokoškolske razine. Postavlja se pitanje vrste jezika koji pojedinac u stvarnosti treba za napredovanje u karijeri ili uspjeh u poslovnom svijetu – radi li se o jeziku za posebne potrebe, općem, poslovnom ili akademskom jeziku? To pitanje povlači nedoumicu o tome nudi li tercijarna razina učenje jezika koji se smatra potrebnim prema nekim općenitim kriterijima ili je taj jezik prilagođen stvarnoj situaciji u poslovnom svijetu u koji studenti kreću nakon završetka studija? Odgovore smo pokušali pronaći provođenjem ankete među studentima i zaposlenicima u zanimanjima srodnima onima za koje studente priprema studijski program. Anketa je otkrila razlike u pogledu vrste jezika koji studenti smatraju da trebaju i onog koji će zaista trebati prema mišljenju onih koji u tom polju raspoložuju nekim iskustvom. U skladu s dobivenim saznanjima potrebno je razmotriti silabus prema kojem se studentima oblikuju seminari, vježbe i predavanja iz engleskog jezika: predajemo li jezik imajući na umu stvarne potrebe ili samo kako bismo zadovoljili formu?

**Ključne riječi:** *tercijarno obrazovanje, svrha, analiza potreba, silabus engleskog jezika, stvarne potrebe*

### University English vs. the real world – what are we teaching?

**ABSTRACT:** Learning a foreign language (most of all English) has become established as one of the most desired goals of individuals trying to be competitive in the national and international labor markets. In Croatia, learning a foreign language starts very early and is continued up to tertiary education at the majority of institutions. The questions that arise entail the kind of language an individual requires while pursuing their career – whether it is general, academic, business, or for specific purposes (English) - and, in accordance with the need – whether formal tertiary education provides this specific type of language. The authors have tried to answer the questions by conducting a needs analysis among students of bachelor programs and individuals working in business sector to compare the students' ideas and business people's experiences. The answers given by participants in an online questionnaire were collected and analyzed using the SPSS software. The results obtained show a discrepancy between the language students think is needed and what those with experience in the labor market actually use. This opens up a possible issue with regard to the syllabus at university in the relation to actual needs: Are we teaching a foreign language by having a real need and purpose in mind or are we just teaching the language for the sake of teaching it?

**Keywords:** *tertiary education, purpose, needs analysis, English syllabus, business needs*

#### UVOD

Učenje engleskog jezika široko je priznato kao jedan od prioriteta obrazovnog sustava u svijetu, kao i u Republici Hrvatskoj. Počevši često čak od predškolske razine, nastava tog jezika nastavlja se kroz sve razrede osnovne, srednje škole, te formalno završava studijem. Tercijarna razina često nije posljednja etapa u ovom dugotrajnom procesu: kao što autorice ovog članka mogu posvjedočiti svojim iskustvom u radu s odraslim polaznicima škola stranih jezika, engleski jezik uči se u sklopu cjeloživotnog obrazovanja kroz sve dobne skupine i kroz sva područja djelatnosti. Iako dio polaznika tih škola jezik uči iz vlastite privatne motivacije, najčešće je razlog izražena potreba vezana uz radno mjesto, intervju za posao koji se sve češće vode na engleskom, testiranja znanja jezika koja određuju hoće li netko dobiti posao ili promaknuće. Time

engleski jezik postaje izrazito važna komponenta ekonomske prednosti u smislu mogućnosti sklapanja poslova s vanjskim poduzećima ili kompetitivne prednosti kod zaposlenja. Uzevši u obzir važnost samog predmeta, postavlja se pitanje je li on i na prikladan i adekvatan način osmišljen, prvenstveno na toj posljednjoj stepenici formalnog obrazovanja, studiju, kao direktnoj poveznici između obrazovanja i zaposlenja. Pruža li nastava engleskog jezika na tercijarnoj razini učinkovitu podlogu za ono što studente čeka kao buduće zaposlenike i natjecatelje za određeno radno mjesto ili se svodi na recikliranje materijala iz srednje škole i kolegij koji nema ni važnost ni naglasak koji zaslužuje? Autorice ovog članka pokrenule su preliminarno istraživanje kako bi opravdale sumnju da je posljednje navedeno zapravo bliže istini, te su, u želji da se kolegij engleskog jezika u ustanovi u kojoj rade približi što je više moguće stvarnom svijetu, odlučile

ciljna pitanja postaviti i struci – ljudima koji u stvarnom poslovnom svijetu svaki dan trebaju i koriste engleski jezik.

Međutim, postavlja se pitanje razlikuje li se uopće predmet engleskog jezika na različitim razinama obrazovnog sustava. U ovom se kontekstu uzima u obzir razlika između pojmova općeg jezika te jezika za posebne namjene – General English (GE) te English for Specific Purposes (ESP). Opći engleski jezik pokriva općenite teme svakodnevnog života, gramatiku i vokabular jednak za sve polaznike, učenike, studente. ESP se razlikuje po tome što uključuje potrebu za autentičnim tekstovima, vezan je uz specifične poslovne situacije, predviđa buduće potrebe studenata na radnom mjestu s maksimalnim fokusom na na komunikativne sposobnosti i kompetencije (Geng, 2014; Rahman, 2015). Prema tome, takva nastava mora se bazirati na fleksibilnosti i biti strukturirana prema provedenim analizama potreba. Dakle, obaveza i zadatak je nastavnika, kao vodiča u procesu usmjeravanja i limitiranja učenja jezika na relevantne kompetencije, nadograđivati i rekreirati silabus prema aktualnim analizama potreba studenata. Takav pristup uzima u obzir potrebe vezane uz stvarnu situaciju, osobne potrebe i želje vezane uz učenje i nedostatke koje studenti percipiraju u svom trenutnom stanju (vidi Hutchinson i Waters 1987; Rahman, 2015).

### STRANI JEZIK NA SVEUČILIŠTU

Sveučilište Sjever, na kojem engleski jezik poučavaju obje autorice rada, postoji od 2001. (u početku Visoka elektrotehnička škola s jednim studijskim programom, kasnije Veleučilište u Varaždinu sa šest studijskih programa, a danas najmlađe hrvatsko sveučilište s 11, a od nove akademske godine 2017./2018. s 13 studijskih programa od kojih neki na preddiplomskoj, a neki na diplomskoj razini). Na Sveučilištu u dva Sveučilišna centra (Varaždin i Koprivnica) studira oko 3500 studenata. Svi oni su u nekom trenutku trebali položiti engleski jezik koji se u nazivu i silabusu razlikuje od studija do studija. S obzirom da su studenti grupirani prema tome jesu li redovni ili izvanredni studenti (a ne prema razini poznavanja jezika) zbog tehničkih razloga, grupe su izrazito heterogene u pogledu razine poznavanja jezika. Osim što su grupe studenata velike (oko 30-ak studenata), silabus je jednak za sve, bez obzira jesu li u osnovnoj i srednjoj školi učili engleski ili njemački kao prvi strani jezik. Nažalost, ne postoje pripremni kolegiji za niže razine.

Nadalje, engleski jezik studenti imaju na svim studijima samo dva semestra tijekom preddiplomskog studija, a na diplomskom ga ni nema. To je jako malo vremena za "prave stvari". Iz toga proizlazi da se studente poučava do one mjere koja je potrebna da polože ispit iz kolegija.

Engleski se u navedenom obliku tretira kao sporedan predmet, što je vidljivo i u nedostatku motivacije studenata za angažiran rad u nastavi (Kovačić, Kirinić i Divjak, 2009).

Uz sve navedeno, materijali za pojedine struke ne postoje u gotovom obliku već je na nastavniku da prikuplja i oblikuje materijale za nastavu.

S obzirom da autorice iza sebe imaju iskustvo rada u nastavi u školama stranih jezika (s različitim uzrastima, razinama i vrstama jezika), kao i dobar odnos sa

sadašnjim i bivšim studentima, dolazi se do ideje da je nešto potrebno mijenjati. S obzirom da su neki od problema tehničke naravi, ono što se može prilagoditi jest samo poučavanje. Da bi se to omogućilo i odradilo na najučinkovitiji način, prvo je bilo potrebno identificirati i analizirati potrebe studenata u budućem profesionalnom životu, identificirati potrebne jezične vještine te zabilježiti prijedloge vezane uz buduće planiranje nastave, što su ujedno postali ciljevi preliminarnog istraživanja koje opisuje ovaj rad.

### METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u ožujku 2017., a korištena metoda je online upitnik kojeg su izradile autorice rada koristeći Google obrazac. Upitnik je izrađen na način da se ispitanici već pri prvom pitanju svrstavaju u 3 skupine: nastavnici, studenti i zaposlenici. Na taj način se omogućuje sagledavanje trenutnog stanja u kojem se nalazi strani jezik na sveučilišnoj razini, ali i potencijalnih poboljšanja na temelju stvarne situacije u struci.

Upitnik je bio dostupan na poveznici kojoj su mogli pristupiti studenti te su je mogli proslijediti svojim kolegama. Poveznica je prosljeđena i djelatnicima iz različitih područja koji su isto tako zamoženi da poveznicu prosljede poznanicima. Sve je ponovljeno i s profesorima koji se bave jezikom struke. Rok za popunjavanje bio je 7 dana.

U istraživanju su sudjelovala 64 ispitanika (38 studenata, 20 zaposlenih u nekoj gospodarskoj djelatnosti i 6 nastavnika). S obzirom da je upitnik popunio malen broj nastavnika, za ovo su se istraživanje autori odlučili isključiti nastavnike te se fokusirati na studente, kao predstavnike onih koji trenutno sudjeluju u nastavnom procesu, i zaposlene u nekoj od djelatnosti koja ima dodirne točke sa studijima koji se provode na Sveučilištu Sjever, kao ispitanike koji bi mogli dati realnu sliku o potrebama za stranim jezikom u nekoj od djelatnosti.

Najveći broj ispitanika pripada populaciji studenata kao ciljanoj populaciji ovog istraživanja i to studenata Svučilišta Sjever i Sveučilišta u Zagrebu. Zaposlenici dolaze iz različitih gospodarskih djelatnosti (turizam, informatika, novinarstvo, programiranje, proizvodnja, građevina, ekonomija, prodaja, komercijala, energetika).

Upitnik se sastojao od nekoliko pitanja koja su se razlikovala ovisno o grupi ispitanika, odnosno bila su prilagođena pojedinoj grupi. Pitanja su bila fokusirana na poželjnu i potrebnu razinu jezika i vrstu jezika, željene i potrebne vještine te jezični segment, odnosno kojim bi se jezičnim segmentom poučavanje jezika trebalo/bilo korisno baviti.

Studenti su trebali navesti naziv studija, razinu jezika prema vlastitoj samoprocjeni prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za strane jezike (ZEROJ), vrstu jezika koju bi htjeli učiti na visokoškolskoj ustanovi (moguć odabir između kategorija Opći engleski, Akademski engleski, Poslovni engleski, Engleski za posebne namjene, Uopće ne želim učiti engleski), vještinu koju bi posebno htjeli razviti na nastavi stranog jezika (čitanje, pisanje, slušanje, govor), vještinu koju smatraju najpotrebijom/najkorisnijom za svoju buduću struku (čitanje, pisanje, slušanje, govor), koliko je važno pojedino područje jezika pri učenju

engleskog jezika (moguć odabir između kategorija Poznavanje vokabulara, Poznavanje gramatike, Poznavanje kulture vezane uz englesko govorno područje, Fluentnost u komunikaciji), koja vrsta engleskog jezika je prema njihovom mišljenju potrebna/korisna za buduću struku (moguć odabir između kategorija Opći engleski, Akademski engleski, Poslovni engleski, Engleski za posebne namjene) te što očekuju od nastave engleskog jezika na visokoškolskoj ustanovi. Posljednje pitanje bilo je opcionalno jer je bilo u obliku eventualnih napomena.

Zaposlenicima su postavljena slična pitanja. U početku su odmah trebali navesti naziv djelatnosti kojom se bave, zatim koliko često koriste engleski jezik na radnom mjestu, razinu jezika prema vlastitoj samoprocjeni prema ZEROJ-u, vrstu jezika za koju smatraju da je potrebna/korisna u njihovom radnom okruženju (moguć odabir između kategorija Opći engleski, Akademski engleski, Poslovni engleski, Engleski za posebne namjene, Poznavanje engleskog jezika uopće nije potrebno), vještinu koju smatraju najpotrebnijom/najkorisnijom u njihovom radnom okruženju (čitavanje, pisanje, slušanje, govor), koliko je važno pojedino područje engleskog jezika u radnom okruženju (moguć odabir između kategorija Poznavanje vokabulara, Poznavanje gramatike, Poznavanje kulture vezane uz englesko govorno područje, Fluentnost u komunikaciji) te što bi preporučili (ukratko opisali) kao obaveznu temu, područje, dio gramatike i slično u nastavi engleskog jezika na visokoškolskoj ustanovi. Posljednje pitanje bilo je opcionalno jer je bilo u obliku eventualnih napomena.

## REZULTATI I RASPRAVA

Detaljnom analizom prikupljenih odgovora, dobiveni podaci upućuju na zanimljive rezultate.

### Studenti

Studenti su se većim dijelom izjasnili da je prema vlastitoj samoprocjeni njihova razina poznavanja jezika prema ZEROJ-u B2 (39,5%). Njih nešto manje se izjasnilo za B1 (36,8%). Navedena razina odgovara potrebnoj sveučilišnoj razini poznavanja jezika.

44,7% studenata bi htjelo učiti Poslovni engleski jezik, njih 21,1% Opći engleski, 18,4% Engleski za posebne namjene te 15,8% Akademski engleski. Iz navedenoga proizlazi da su studenti osviješteni da će se od njih očekivati primjenjivost jezika u stvarnom poslovnom okruženju.

Studenti su se u sljedećem pitanju trebali izjasniti o vještini koju bi posebno htjeli razviti na nastavi stranog jezika (čitavanje, pisanje, slušanje, govor). Mogli su svakoj od vještina pridodati brojku od 1-5 (gdje je 1 "uopće ne", a 5 "svakako"). Najviše studenata pridružilo je odgovor "svakako" uz vještinu govora, što ne iznenađuje s obzirom na učestalost komunikaciju na engleskom jeziku na globalnoj razini (Smith, 2015). To se i poklapa s njihovim očekivanjima o kojima će biti govora kasnije u radu.

Slijedom navedenog, govor smatraju najpotrebnijom/najkorisnijom vještinom za buduću struku.

Poznavanje vokabulara je prema mišljenju studenata u usporedbi s ostalim jezičnim segmentima od velike važnosti za učenje engleskog jezika (32 ispitanika od

njih 38 smatra da je poznavanje vokabulara "svakako" važno pri učenju engleskog jezika).

Velik dio studenata (njih 31) je odabrao 5 ("svakako") za Poslovni engleski jezik u kontekstu vrste jezika koju smatraju potrebnom/korisnom za buduću struku. Njih 26 odabralo je Opći engleski jezik. Iz navedenoga proizlazi da veći dio studenata želi učiti Poslovni engleski (vidljivo i iz jednog od ranijih odgovora) jer smatraju da je to vrsta jezika koja je potrebna za njihovu buduću struku.

Pretposljednje pitanje, koje je zapravo poziv na izražavanje vlastitih očekivanja, daje više detaljnih podataka. Ako ih sumiramo, ono što studenti očekuju da će "dobiti" od učenja engleskog na visokoškolskoj razini su osnove komunikacije, da će moći primijeniti jezik u stvarnom poslovnom okruženju, da će taj jezik biti vezan uz struku kojom će se baviti te da će se uz razvijanje fluentnosti i vokabulara moći izražavati bez straha i tako lakše prezentirati radove, ugovarati poslove i projekte. Bitna im je komunikacija, ali i da nastava bude zabavna, zanimljiva i moderna uz primjere iz stvarnog života. Očekuju i kreativniju nastavu uz manje gramatike, ali i više vježbi izgovora.

### Zaposlenici

Kod zaposlenika su prikupljeni podaci dali sljedeće rezultate: njih 7 se engleskim koristi povremeno, 6 gotovo svakodnevno, 5 svakodnevno i 2 često. Odgovor "Nikada" nitko nije odabrao. Iz navedenoga proizlazi da je engleski jezik često zastupljen u poslovanju, neovisno o struci.

Zaposlenici su prema vlastitoj samoprocjeni prema ZEROJ-u procijenili da je njihova razina jezika B2 (njih 10), a slijedi B1 (njih 5). Ako usporedimo s razinom studenata, te se dvije razine poklapaju.

Zaposlenici smatraju da je u njihovom radnom okruženju potreban Poslovni engleski, kojeg slijedi Engleski za posebne namjene. Iz ovoga slijedi da su očekivanja studenata opravdana što se najpotrebnije vrste jezika tiče.

Značajnija razlika vidljiva je u vještini koju zaposlenici smatraju najpotrebnijom/najkorisnijom u njihovom radnom okruženju - najviše odgovora "svakako" pridodali su čitanju. Iz ovoga je vidljivo da se komunikacija u poslovnom okruženju ne svodi samo na komunikaciju govorom, već i pismom.

Zaposlenici se u pogledu toga koliko je važno pojedino područje engleskog jezika u radnom okruženju slažu sa studentima da je Poznavanje vokabulara od važnosti za struku, a slijedi Fluentnost u komunikaciji.

Posljednje pitanje u obliku preporuke kao obavezna tema, područje, dio gramatike i slično u nastavi engleskog jezika na visokoškolskoj ustanovi spomenute su različite poslovne situacije uz gramatiku i vokabular koji su potrebni u svakodnevnim situacijama, razvijanje govornih vještina, ali i pisane poslovne komunikacije.

## ZAKLJUČAK

Na temelju dobivenih rezultata i usporedbom mišljenja studenata i zaposlenika, dolazi se do nekoliko zaključaka.

U nastavu engleskog jezika potrebno je svakako uključiti poslovni engleski jezik i svakodnevne situacije uz naglasak na jezik koji je vezan uz pojedinu struku. Pri

tome bi trebalo raditi na konverzaciji, poboljšanju i fluentnosti komunikacije. Očekivanja studenata u većoj se mjeri poklapaju s realnom situacijom u radnom okruženju. Jedino čega studenti nisu svjesni jest da se poslovna komunikacija odvija i u govornom i pisanom obliku.

Da bi sve to bilo učinkovito primijenjeno u nastavi, potrebne su promjene. Potrebna je modernizacija. Međutim, moramo biti svjesni ograničenja: nastavnik kao pojedinac ne može mijenjati kurikulum. No, silabus je u našim rukama. Na temelju analize predstavljene u ovome radu, u nastavi treba koristiti multimediju, slušati iskustva studenata koji rade, personalizirati nastavu koliko je to moguće te što manje predavati ex cathedra. Silabus treba prilagoditi analizi potreba i iskustvima iz privrede i struke. To može biti uspješno ako uključimo i studente u izgradnju i implementaciju silabusa.

Prema ovim rezultatima i prema samoj situaciji u nastavi, analizu potreba trebalo bi provoditi na početku i na kraju semestra - prvo kao usmjerenje za nastavnika za semestar i grupu koju trenutno podučava, a drugo kao vodič i smjernicu za prilagođavanje i kalibriranje silabusa u sljedećim semestrima i za nadolazeće grupe. To uključuje i pripremu i izradu vlastitih materijala u slučaju neadekvatosti postojećih te, što se čini posebno važnim, njihovo redovito nadograđivanje i adaptiranje. Na kraju, studentima je potrebno pružiti vještine i alate za samostalno učenje i nakon što nastava završi - pružiti im učinkovite predloške za rad kao i vještine samostalnog učenja koje se može nadovezati na cjeloživotno učenje kao jedan od fokusa obrazovanja u dvadeset i prvom stoljeću.

Uzevši u obzir da je preliminarno istraživanje već pružilo zanimljive i poticajne rezultate, javlja se potreba za daljnjim, detaljnijim istraživanjem. U tome bi istraživanju trebalo uključiti veći broj ispitanika, te nastavnike ESP-a jer će njihova iskustva na tercijarnoj razini sigurno pružiti vrijedan uvid u situaciju i potaknuti na učinkovitije prilagođavanje silabusa. Nastavnike u školama stranih jezika također treba uključiti u studiju iz razloga što oni imaju direktan pristup odraslim polaznicima i time izravan input struke. Daljnje istraživanje uključivalo bi također i razgovore s

ispitanicima licem u lice, kako bi se na taj način i samo istraživanje moglo adaptirati i komplementirati u svome tijeku (Chostelidou, 2010). Posebno relevantno čini se osmisliti detaljnija pitanja vezana uz pojedine vještine kako bi se zadaci izravnije i neposrednije mogli vezati uz rezultate istraživanja. U tome kontekstu može se provoditi analiza učinkovitosti pojedinih tipova zadataka: individualni/grupni rad, tradicionalne metode (čitanje/prevođenje, gramatički zadaci) i moderne metode (rješavanje problema, situacijski jezik) (Sárdi, 1997).

Engleski je jezik postao važna komponenta, kako privatnog, tako i poslovnog života. Nastava tog jezika mora pružiti učinkovite vještine i sadržaje koji osnažuju i usmjeravaju, te se prvenstveno baziraju na iskustvima struke i podacima iz stvarnog svijeta. Time se nudi zaključak da je polje istraživanja i analize te nastave u ustanovama tercijarnog obrazovanja koliko nužno toliko i zanemareno polje znanstvene aktivnosti.

## LITERATURA

- Chostelidou, D. (2010). A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: A descriptive account of students' needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4507-4512. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.721>
- Geng, C. (2014). Syllabus Design for Business English Based on Need Analysis. *Studies in Literature and Language*, 9(2), 53-56. doi: <http://dx.doi.org/10.3968/n>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovačić, A., Kirinić, V., & Divjak, B. (2009). Linguistic Competence in Tertiary-Level Instruction English and Its Relevance for Student Mobility. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 33(1), 25-37.
- Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24-31. doi: 10.13189/ujer.2015.030104
- Sárdi, C. (1997). Needs-based syllabus design for students of English in Hungarian technical universities. *ASP*, 15-18, 285-304. doi: <https://doi.org/10.4000/asp.3168>

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Lana Mesmar Žegarac

Sveučilište Sjever  
Trg dr. Žarka Dolinara 1, 48000 Koprivnica  
e-mail: lana.mesmar.zegarac@unin.hr

### Ivana Grabar

Sveučilište Sjever  
Trg dr. Žarka Dolinara 1, 48000 Koprivnica  
e-mail: ivana.grabar@unin.hr

## Obrazovanje kao prevencija nasilja na internetu

Anesa Agović, Almira Mušić

**SAŽETAK:** Razvoj Interneta i društvenih mreža, kao i neprekidna dostupnost, doveli su do nekontrolisanog korištenja Interneta među djecom i mladima. Zbog razvojne faze u kojoj se nalaze, maloljetnici su još podložniji utjecajima Interneta, te veći broj djece postaju žrtvom nasilja.

Svrha ovog rada jeste skretanje pažnje javnosti i odgovornih u obrazovnom sektoru na sve izraženiji problem nasilja na Internetu u našem društvu, s ciljem utjecaja na donošenje neophodnih politika i regulativa koje omogućavaju prevenciju i suprotstavljanje.

Problem zlostavljanja na internetu je sve izraženiji i njegove posljedice u ponašanju djece i mladih se manifestuju, nerijetko kroz agresivna ili depresivna ponašanja. Uloga škole i nastavnog osoblja i obrazovanja u prevenciji nasilja na Internetu se u velikoj mjeri zanemaruje, jer nasilje na Internetu u zajednicama nije prepoznato kao društveni problem. Kroz sistem obrazovanja, moguće je učenicima, nastavnom osoblju i roditeljima približiti pojam nasilja na Internetu, posljedica na mentalno zdravlje učenika, ali i načine zaštite od istoga.

Metode koje će biti korištene u izradi ovog rada su: metoda komparacije i analize, metoda analiza sadržaja, metode ispitivanja, odnosno ankete i statistička metoda.

Shodno rezultatima istraživanja koje je urađeno u sklopu rada, ova vrsta nasilja počinje putem Interneta i u školi, ali nerijetko se zlostavljanje nastavi i preraste u teže oblike zlostavljanja. Također, zlostavljanje djeteta na Internetu od strane vršnjaka ne prepoznaje se u dovoljnoj mjeri kao mogući rizik da počinitelj postane prijestupnik, ali i da kod žrtve nasilja ozbiljno naruši mentalno zdravlje.

**Ključne riječi:** *obrazovanje, prevencija, nasilje na Internetu*

## Education as Prevention of Cyberbullying

**ABSTRACT:** Development of the Internet and social networks, as well as continuous availability, has led to uncontrolled use of the Internet among children and youth. Due to the development phase in which they are, juveniles are more susceptible to the influence of the Internet and there is increasing number of children that are becoming victims of violence.

The purpose of this paper is to draw public's attention and responsible authorities in education about growing problem of violence on the Internet in our society, in order to influence the adoption of the necessary policies and regulations that enable the prevention and countering.

The problem of abuse on the Internet is more pronounced and its consequences in the behavior of children and young people are manifested, often through aggressive or depressive behavior. The role of schools and teachers and education in the prevention of violence on the Internet is largely neglected, because violence on the Internet is not recognized by community as a social problem. Through the education system, it is possible to students, teaching staff and parents to approach the concept of violence on the Internet, consequences on the mental health of students, but also ways of protection of same.

The methods that are used in the preparation of this work are: method of comparison and analysis, method of content analysis, testing methods, i.e. surveys and statistical method.

According to the results of research that has been done as part of this paper, this kind of violence begins on the Internet and in the school, but often the abuse continues and develops into more severe forms of abuse. Also, child abuse on the Internet by peers is not recognized sufficiently as a possible risk that the offender might become a lawbreaker, but also that the mental health of victim of violence can be seriously impaired.

**Keywords:** *education, prevention, cyber bullying*

### UVOD

Moderna tehnologija, dvosjekli mač post-modernog doba, svijet je prilika i opasnosti, a svoju negativnu

stranu manifestirala je pojavom duševne pošasti među omladinom zvane *cyberbullying*. Problem cyberbullyinga prije nešto više od jedne decenije bio je potpuno nepoznat, ali razvoj tehnologije i njena zloupotreba, dale su

povod njegovom definisanju, istraživanju, te pokušaju razvoja strategija kako mu se na adekvatan način suprotstaviti. Potrebno je napomenuti da je Internet izrodio i niz drugih socijalno nepoželjnih pojava kao što su cyberstalking (uhodjenje putem Interneta), ili seksualno predatorstvo čiji je nateži oblik seksualno predatorstvo djece kao oblik pedofilije.

Imajući to u vidu važnost ovog problema i nedovoljnu uključenost vlasti i javnosti, postavili smo nekoliko ciljeva našeg rada:

- Skretanje pažnje javnosti i odgovornih u obrazovnom sektoru na sve izraženiji problem nasilja na Internetu u našem društvu;
- Utjecanje na donošenje neophodnih politika i regulativa koje omogućavaju prevenciju i suprotstavljanje nasilju na Internetu, uzimajući u obzir i ulogu škole;
- Informisati najširu zajednicu o mogućim posljedicama zlostavljanja djece i mladih na Internetu;
- Doprinos akademskoj zajednici radi daljeg istraživanja po ovoj tematici;
- Izrada preporuka s ciljem efektivnijeg i sveobuhvatnijeg pristupa prevenciji nasilja na Internetu.

## GLAVNI DIO

Odsustvo konceptualne jasnosti nije dozvolilo da se za problem cyberbullyinga formira jedinstvena, univerzalna definicija. Dodatan problem odsustva, u sažetoj formi objašnjene njegove suštine, leži u tome što veliki dio javnosti, koja nije direktno involvirana u njegovo istraživanje, ne posjeduje ni rudimentarna znanja koja bi pomogla njegovom suprotstavljanju. Možda najsvēobuhvatnija definicija cyberbullyinga jeste:

„Cyberbullying je zlostavljanje elektronskim tekstom, učinjeno u digitalnom prostoru/mediumu“ (Notar, Padgett i Roden, 2013, str. 3).

Šira definicija koja može da posluži kao najbolje objašnjenje suštine problema kojim se bavio, bila bi:

“Cyberbullying je svaki oblik uznemiravanja putem društvenih mreža (MySpace, Facebook itd.), e-maila, chat soba, mobilnih telefona (poruka ili kamere), slikovnih poruka (uključujući neželjeni sexting), instant messenger (kao što su danas Viber, WhatsApp i dr.) i blogova” (Notar et al., 2013, str. 3).

Ilustracije radi, to bi značilo da dvije mlade osobe vode razgovor razmjenom poruka putem mobilnih telefona, koji završi svađom, a neki dijelovi tog razgovora (posebno informacije intimne prirode) završe kao objava na privatnom Facebook profilu (Pachin i Hinduja, 2012, str. 15).

Mnogi ovdje ne vide elemente nasilja, zanemarujući činjenicu da se određene aktivnosti poduzimaju mimo volje jednog od učesnika razgovora. Dakle, nasilje na Internetu (cyberbullying) se odnosi na bilo koju vrstu maltretiranja ili uznemiravanja koje se odvija putem interaktivne tehnologije, kao što je mobilni telefon ili pomoću Interneta. U literaturi se pojavljuju još i termini elektronsko zlostavljanje ili on-line zlostavljanje. Ovdje treba biti jako oprezan, jer među naučnicima ne postoji

jasan konsenzus o tome da li se radi o sinonimima ili terminima koji obuhvataju slične fenomene.

Razvoj Interneta i društvenih mreža, kao i neprekidna dostupnost, doveli su do nekontrolisanog korištenja Interneta među djecom i mladima. Napredne tehnologije omogućile su nasilju jedan potpuno novi prostor za razvoj. Virtualni svijet, roditeljima ne tako blizak, postao je mjesto pogodno za razvoj vršnjačkog nasilja. Još pojavom internet chat soba, kompanije AOL (1996.), namijenjenih za upoznavanje javlja se i njihova zloupotreba. Broj soba za razgovore neprestano je rastao, sa brojem pretplatnika od 17 miliona 1997. godine. Razlog popularnosti ove, tada nove tehnologije, bio je upravo u nedostatku nadzora.

Uporedo je tekao napredak mobilne telefonije, pa je broj korisnika ovih usluga u uzrasnoj grupi od 12 do 17 godina 2004. godine iznosio 45%, a do 2010. godine je nastavio rasti i dostigao procenat do 75% (Donegan, 2012, str. 34).

Pojavom društvenih mreža, prije svega MySpace kao pionirske stranice u ovoj oblasti, potom najznačajnijih, Facebooka i Twittera, te recentnih Instagrama, Snapchata i mnogih drugih, prostor za međusobnu interakciju djece i adolescenata je rastao, a sa njima i nasilje. Takve stranice omogućavaju kreiranje individualnih profila sa informacijama koje pojedinac najčešće ne dijeli u svakodnevnoj komunikaciji. Još veći problem predstavlja kreiranje i upotreba tzv. „lažnih profila“ za uznemiravanje drugih lica.

## Tipologija nasilja na internet (cyberbullyinga)

Razvojem interesovanja za problem cyberbullyinga, a u cilju njegovog lakšeg istraživanja i razmatranja, razvila se tipološka podjela fenomena koji on obuhvata. Neki istraživači nastoje i dalje ovaj tip nasilja zadržati kao jedinstven pojam bez unutrašnjeg raščlanjivanja, što ima smisla u nekim fazama istraživanja, ali kada se razmatraju pitanja npr. spolne strukture onda taj pristup otvara brojne probleme. Najjednostavnija podjela bi bila ona prema mediju putem kojeg se nasilje vrši tj. nasilje putem Interneta, i nasilje upotrebom mobilnog telefona. Razvojem „smart telefona“ ova sistematizacija postaje problematična jer se skoro svi aspekti nasilja mogući putem interneta mogu vršiti i upotrebom telefona (Slonje, Smith i Frisen, 2012).

Kao odgovor na ovo javila se sedmodjelna podjela tipova nasilja također zasnovana na mediju koji se koristi pa tako imamo: zlostavljanje putem mobilnog telefona, tekstualnih poruka, slika ili video klipova, e-mail, chat sobe, instant poruke i Web stranice. Neke države u kojima je u velikoj mjeri zastupljeno on-line igranje igrice kao poseban element uključeno je zlostavljanje korištenjem chat opcije unutar igre.

Alternativa ovom konceptu jeste zasnivanje tipova nasilja, ne prema mediju koji se koristi, nego prema aktivnostima zlostavljača. I ovdje je osmišljena podjela na sedam najčešćih načina kojim se nastoji uznemiriti i zlostavljati žrtva, a oni su:

- *Flaming* (podrazmijeva prizivanje sjećanja) - osoba koja zlostavlja namjerno otvara teme koje će izazvati bijes, tugu, gubitak samopoštovanja kod žrtve. Najčešće žrtve ovog tipa zlostavljanja su one koje se sa entuzijazmom bave određenim aktivnostima. Zlostavljač namjerno vrijeđa i omalovažava te aktivnosti da bi izazvao reakciju.

- Kleveta,
- Uhođenje,
- Ismijavanje,
- Uznemiravanje,
- *Outing* (forma cyberbullyinga u kojoj zlostavljač javno putem Interneta objavljuje privatne informacije žrtve). Najčešće to znači da je žrtva podijelila neku od svojih privatnih informacija sa osobom koju je smatrala prijateljem, što je ovaj iskoristio i iznio te informacije u javnost.
- Isključivanje,
- te najčešća forma koja uključuje kombinaciju više navedenih oblika.

Ovdje je bitno spomenuti hakiranje, kako ličnih podataka, e-maila, profila na društvenim mrežama, ili prijetnja tim radnjama kao oblik cyberbullyinga. Ne treba zanemariti ni problem lažnog predstavljanja kojeg su društvene mreže omogućile kreiranjem lažnih profila, te njihovo svjesno korištenje da bi se srozao ugled osobe čiji se identitet koristi (Nilan, Burgess, Hobbs, Threadgold i Alexander, 2015).

Ako bi zlostavljanje dijelili prema sadržaju poruke onda bi kategorizacija bila sljedeća:

- prijetna nasiljem,
- uznemiravajuće poruke,
- pogrдна imena (često povezana sa homofobijom),
- prekid platonske veze,
- eksplicitne poruke seksualnog konteksta,
- zahtjevi sa instrukcijama,
- prijetnja ugrožavanja veze sa drugom osobom,
- prijetnja usmjerena prema porodici i domu žrtve i
- kreiranje lančanih poruka sa uznemirujućim sadržajem.

Termini koji mogu biti u direktnoj vezi sa cyberbullyingom, pa ih stoga treba spomenuti, jesu:

- sexting - ako je neželjen predstavlja širenje slika i poruka koju je osoba namijenila svome partneru.
- trolling - predstavlja svjesnu i kontinuiranu upotrebu istih ili sličnih komentara sa namjerom privlačenja pažnje. Ovakvi komentari često mogu biti bez zle namjere, ali su zasigurno nepoželjni.
- griefing - predstavlja vršenje bilo koje forme cyberbullyinga unutar neke on-line igrice.

Ne treba zanemariti ni kategorizaciju cyberbullyinga prema raspodjeli uloga u njegovom procesu:

- zlostavljač,
- žrtva i
- posmatrač.

Ova podjela bitna je posebno u smislu istraživanja psiholoških profila učesnika neadekvatne interakcije u cyber prostoru, razloga nasilja, posljedica na žrtvu, te utvrđivanja zašto, a to je jako često slučaj, niko od posmatrača nije pokušao da zaštiti žrtvu uznemiravanja. Osim toga, značajna je i radi utvrđivanja spolne strukture nasilnika i žrtve, da li se radi o pripadnicima LGBT zajednice, manjinskim grupama, itd.

## Psiho-sociološki elementi

U svijetu nisu provedene studije velikog obima i dužeg trajanja koje bi objasnile kako i kakve psihološke posljedice ostavlja cyber nasilje na žrtve. Vodeći se rezultatima kratkoročnih studija i već tvrdjenih posljedica klasičnog vršnjačkog nasilja, došlo se do zaključka da nasilje na Internetu (cyberbullying) može izazvati:

- suicidalnost,
- hospitalizaciju u psihijatrijskim ustanovama,
- psihofarmakološki tretman,
- različite psihičke poremećaje,
- te sklonost ka nasilju i vršenju krivičnim i prekršajnim zakonom nedozvoljenih radnji (Sourander et al., 2010).

Dakle, cyberviktimizacija uzrok je pojave brojnih faktora rizika kao predstadija razvoju psihičkih oboljenja. Istraživanja su pokazala da u rizične grupe spadaju djeca koja osim cyberbullyinga već imaju određene psiho-socijalne probleme. Tako je uočeno da djeca koja imaju problema u porodici, osjećaju nesigurnost u školi ili smatraju da su zanemareni od učitelja, češće budu žrtve cyber zlostavljanja. Istraživanje je pronašlo veze između nasilja i depresije, hiperaktivnosti ili sklonosti alkoholu kod adolescenata.

Problem provođenja anketa nad djecom i adolescentima koje bi pokazale vezu između nasilja i psiholoških problema imaju niz ograničenja, a najvažnija je ona, da posebno djeca ne mogu prepoznati kod sebe određene psihičke anomalije. Zbog toga se istraživači u anketama oslanjaju na određene fizičke simptome karakteristične za psihičke poremećaje kao što su mokrenje u krevetu, bolovi u glavi i abdomenu, nesаница i drugi.

Žrtve nasilja su često su:

- tiha, povučena, mirna, nesigurna i oprezna djeca koja imaju nisko samopouzdanje,
- imaju malo sklopljenih prijateljstava,
- obično su jako povezani s roditeljima koji se često (ne i uvijek) mogu opisati kao prezaštitnički,
- često imaju lošije društvene vještine,
- ne znaju se „zauzeti za sebe“,
- pokazuju manjak sigurnosti da potraže pomoć,
- imaju manje podrške od nastavnika i drugih učenika,
- osjećaju da su sami krivi za to što im se događa te se žele ukllope u sredinu na bilo koji način.

Nasilnici biraju žrtve tako da je to novo dijete u razredu, nadareno, ljubazno, nižeg socio-ekonomskog statusa, iz druge etničke/nacionalne skupine, dijete koje ima neki hendikep, dijete koje ima razvedene roditelje ili ako je dijete već žrtva porodičnog nasilja. Ovakva djeca su i bez nasilja često sklona poremećajima kao što su anksioznosti i depresija. Iskazavši neku od „slabosti“ odmah postaju žrtve nasilja u školi koje se nastavlja u cyber okruženju.

Posebno su problematični iskazani simptomi sklonosti ka suicidu. Istraživanja, čiji je cilj bio da se uporedi razvoj suicidalnih misli kod žrtava klasičnog zlostavljanja u školama ili javnom prostoru i cyberbullyinga, pokazala su zabrinjavajuće rezultate. Ne samo da su žrtve cyber-

bullyinga sklonije suicidu, već je utvrđeno da su počinitelji ovih akata također potencijalni izvršioци suicida (Hinduja i Patchin, 2010).

Smatra se da su cyber nasilnici često bili žrtve klasičnog zlostavljanja u školama. Nemogućnost da se suprotstave nasilnicima navela ih je da borbu prenesu u virtualni svijet. Ovo nam indicira postojanje složene uzročno-posljedične veze između nasilja i cyberbullyinga i njihove stalne interakcije. Nasilnici u virtualnom prostoru nastoje pokazati svoju moć, dominaciju, snagu i sl. Neki od njih to pokušavaju isključivo u virtualnom svijetu, zbog odsustva smjelosti da budu takvi u školi. To uzrokuje da osjećaj moći proizvede neku vrstu ovisnosti za dominacijom, što opet inducira da i sam nasilnik može biti dijete ili adolescent isključen iz društva, zlostavljan i zanemaren (Neves i Pinheiro, 2010).

Ovi pokazatelji nam govore da u cilju razvoja adekvatnog sistema suprotstavljanja cyber nasilju nije dovoljno samo da se posveti pažnja njegovim žrtvama, nego se ni počinioci ne smiju zanemariti. Otklanjanje problema koje oni imaju i koje uzrokuje želju za nasiljem mogu uveliko pomoći rješavanju ovog dosta složenog društvenog problema.

Roditelji nisu u mogućnosti da adekvatno odgovore na ovaj problem, jer tokom svog djetinjstva i adolescencije nisu upoznali ovakav oblik nasilja. Nasilje na Internetu (cyberbullying) je trajna kategorija, jer sadržaje kojim je dijete uznemiravano nije lako potpuno ukloniti sa interneta. Klasično nasilje se dešava samo u školi dok je zlostavljanje na internetu sveprisutno i nije mu lako izmaći.

### Zaštita djeteta i njegovog najboljeg interesa

Bosna i Hercegovina je članstvom u UN-u i prihvaćanjem Konvencije o pravima djeteta, kao temeljnog načela zaštite djece, preuzela standard prepoznatljiv kao "najbolji interes djeteta", što općenito i jest ključno načelo zaštite djece u međunarodnim i regionalnim okvirima (Convention on the Rights of the Children, 1989).

Ovaj dokument u najkraćem podrazumijeva sve usluge, aktivnosti, kao i odluke od najboljeg interesa za dijete, a uz to i odabir osoba koje će vršioци tih aktivnosti. Princip se zasniva na kontinuiranoj težnji za stvaranje sigurnih uslova života za dijete i briga o njegovom blagostanju. U cilju provođenja ove konvencije Bosna i Hercegovina donijela je akcioni plan za djecu BiH 2015.-2018. (Vijeće ministara Bosne i Hercegovine, 2015). Stav UNESCO-a je jasan – Internet i nove IKT (informacijsko – komunikacijske tehnologije) moraju biti platforme za uspostavljanje i širenje pozitivnog angažmana, mira, promovisanja poštivanja ljudskih prava i dostojanstva, omogućavanje dijaloga i međusobnog razumijevanja. Zaštita djetetovog najboljeg interesa ovisi od svih nas, uključujući institucionalni okvir i zaštitne mehanizme u saradnji sa nevladinim sektorom, kao i obrazovni sektor i roditeljsku brigu.

Zaštita djeteta na internetu traži sistemsku reakciju, ali i posjedovanje lične odgovornosti. Nijedan segment društva neće uspjeti adekvatno se uhvatiti u koštac sa problemom bilo koje vrste ako ne postoji interakcija sa širom zajednicom. Jedan usamljen dio opšte društvene slagalice neće uspjeti adekvatno da se uhvatiti u koštac sa problemom bilo koje vrste ako ne postoji interakcija

sa širom zajednicom. To znači da u cilju zaštite interesa djeteta, njegovih prava, ali i izvršavanja obaveza mora da se razvija na zdravoj osnovi zasnovana interakcija vladinog i nevladinog sektora, nastavnog osoblja i roditelja. Zaštita djece na internetu od sadržaja kojima mogu pristupiti, do sadržaja kojima ih neko nastoji ugroziti trebaju biti striktno implementirana. Veliki dio problema predstavlja nedostatak svijesti o masivnosti i važnosti problema, koje se u velikoj mjeri pristupa sa nedovoljno pažnje, čak sa podsmijehom.

### Stanje u Bosni i Hercegovini

Bosanskohercegovačko društvo vodi tešku bitku s problemom vršnjačkog nasilja i nasilja na Internetu. Stručnjaci upozoravaju da se bosanskohercegovačko društvo nalazi u začaranom krugu nasilja, a sam problem, kada je riječ o vršnjačkom nasilju i nasilje na Internetu, mogu se posmatrati u više nivoa. U osnovnim i srednjim školama, prosvjetni radnici i pedagozi se susreću sa rješavanjem problema nasilja na internetu među učenicima. Svjedočili smo kroz medije snimku premlaćivanja djevojke ispred srednje škole, kao i slučaju zlostavljanja koji je završio gubitkom mladog života. Nerijetko smo svjedoci snimaka koje djeca i mladi snimaju tokom nastave ili slobodnog vremena, i ti snimci maltretiranja i ponižavanja kruže internetom i socijalnim mrežama. Primjer u čijem je razmatranju i rješavanju učestvovao tim Centra za društvena istraživanja „Global analitika“: slučaj zlostavljanja djevojčice iz osnovne škole, koju su dječaci iz razreda izložili vrijeđanju putem socijalne mreže. Dva dječaka su izmjenjivala pogrdne riječi djevojčici, o njenom ponašanju. Na zahtjev roditelja, uz ne naročito strukturalnu podršku škole, zlostavljanje je prestalo, ali konkretne sankcije za počinitelje zlostavljanja su izostale. Izostajanje sankcija za zlostavljanje, počiniocima šalje poruku da je zlostavljanje opravdano i dobro ponašanje, što dovodi do toga da nasilje postane ustaljeni oblik ponašanja (Centar za društvena istraživanja Global analitika [CDI Global analitika], n.d.).

Donošenje sistemskih mjera u borbi protiv cyberbullyinga teče jako sporo u čitavom svijetu, a u našoj zemlji, može se reći, uopšte se ne dešava. Nezainteresovanost, inertnost vlasti doveli su da problem ostane potpuno neprimjetan, pa tako nema zakonskog okvira koji bi poslužio borbi protiv cyber zlostavljača. Nedostatka zakona povlači i odsustvo strategije prevencije, edukacije, zaštite žrtava koja bi se po donošenju zakona trebala donijeti. Kako problematika nije uspjela da privuče pažnju vlasti, nevladin sektor je morao da preuzme vodeću ulogu u promocije sigurnosti djece i mladih na internetu. Mnogim drugim u sistemu odgovornosti nerad vlasti poslužio je kao izgovor za vlastiti, pa tako i škole i druge institucije ne razvijaju svoje interne programe kojim bi zaštitili svoje učenike, te uticali na svijest njihovih roditelja. Negativne implikacije ovakvog ignorantnog odnosa mogu biti nemjerljive, jer mogu dovesti i već dovode do ustaljenja kulturološkog stava (principa) da ako je nasilje učinjeno u virtualnom svijetu prouzrokuju virtualne (nestvarne) posljedice. Tako u Bosni i Hercegovini držeći se pravnog principa *nulla poena sine lege* (nema kazne bez zakona) zlostavljači ostaju nekažnjeni, a njihove žrtve nekada i trajno istraumarane.

Centar za društvena istraživanja Global Analitika realizirao je projekat "Zaštita djece i mladih od zlostavljanja



na internetu", podržan od strane Visokog sudskog i tužilačkog vijeća BiH i Vlade Švicarske, s ciljem jačanja uloge tužilaca u sistemu krivičnog pravosuđa u BiH. Global Analitika je realizirala ovaj projekat s ciljem doprinosa smanjenja krivičnih djela počinjenih od strane maloljetnika. U okviru aktivnosti ovog projekta sprovedeno je istraživanje na području Federacije Bosne i Hercegovine (Kanton Sarajevo (KS), Hercegovačko-neretvanski kanton (HNK) i Zapadno-hercegovački kanton (ZHK)), s ciljem utvrđivanja stanja svijesti učenika, roditelja i nastavnika o obimu karakteru problema nasilja na Internetu. Istraživanje je obuhvatilo 301 učenika osnovnih i srednjih škola iz navedenih kantona, te 107 nastavnika i roditelja. Provedena anketa pokazala je da većina učenika smatra da su žrtve nasilja na Internetu ženskog spola, što je u skladu sa pokazateljima većine svjetskih studija. Isto istraživanje upućuje nas da treba raditi na izgradnji povjerenja na relaciji učenik-nastavnik, jer određeni dio školske djece nema stav ili se ne slaže sa konstatacijom da nastavnici vjeruju djeci koja im se požale na nasilje (Kanton Sarajevo: 18% ne slažem se; 34% nemam mišljenje). Djeca u Hercegovačko-neretvanskom kantonu (njih 51%) nema izgrađen stav o tome da li je žrtva odgovorna za nasilje koje trpi (za više vidi prilog 1.) U Zapadno-hercegovačkom kantonu taj procenat je nešto manji (38%), ali je i dalje alarmantan, dok je stanje u Kantonu Sarajevo za nijansu bolje, jer o tom pitanju nema stav 30% ispitanih učenika. Sto implicira da nisu upoznati sa samom suštinom karaktera problema. S tim u vezi potrebno je poraditi na ulozi škole, pa samim tim i nastavnika (ali i drugog osoblja) u prevenciji nasilja na internetu, posebno jer je analiza prikupljenih podataka pokazalo da se učenici slažu da se radi o značajnom problemu:

**Tabela 1.** Ispitivanje stavova učenika o zlostavljanju na Internetu (CDI Global Analitika, n.d.)

<b>Pitanje: Zlostavljanje na internetu nije veliki problem (učenici)</b>			
Uopće se ne slaže	58%	59%	49%
Ne slaže se	28%	27%	37%
Nema mišljenje	6%	7%	10%
Slaže se	6%	5%	2%
U potpunosti se slaže	0%	2%	2%
	KS	HNK	ZHK

Slične rezultate daje anketa provedena među roditeljima i nastavnicima:

**Tabela 2.** Ispitivanje stavova roditelja i nastavnika o zlostavljanju na Internetu (CDI Global Analitika, n.d.)

<b>Pitanje: Zlostavljanje na internetu nije veliki problem (roditelji i nastavnici)</b>			
Uopće se ne slaže	61%	59%	64%
Ne slaže se	37%	27%	22%
Nema mišljenje	0%	7%	0%
Slaže se	2%	5%	7%
U potpunosti se slaže	0%	2%	7%
	KS	HNK	ZHK

### Uloga škole u prevenciji cyberbullyinga

Uz dom i porodicu, škola je najvažniji centar djetetovog života. Nasilje na Internetu, naravno, nije

isključivo povezano sa školom, ali u njoj se najviše reflektira. To može da varira od nedostatka fokusa (slične rezultate pokazalo je i istraživanje Global Analitike: vidi prilog 2.) na nastavi zbog toga što su misli djeteta usmjerene na nasilje čija je žrtva, do trajnijih problema kao što su isključenost, anksioznosti, antisocijalna, pa i devijantna ponašanja. Koliko god su zakoni strategije, interni pravilnici kojih u Bosni i Hercegovini nema bitni, u škola se treba graditi jedinstven princip odgovornog ponašanja djece i adolescenata. Digitalno doba dovelo je do toga da za modernu djecu, kuća i škola ne predstavljaju dva odvojena entiteta. Moderna tehnologija je uzrokovala njihovu povezanost, što u normalnim okolnostima predstavlja veliku prednost. Najgora reakcija na nasilje na internetu, kojoj bi škole u nedostatku mehanizama za borbu protiv ovog tipa nasilja, jeste zabrana tehnologije u školi. To definitivno ne predstavlja mjeru o kojoj treba ozbiljno razmišljati imajući u vidu koliko tehnologija doprinosi obrazovnom procesu. Samer Hinduja, direktor Centra za istraživanje cyberbullyinga u svojim intervjuima naglašava obavezu škole da kao odgojna institucija rade na odgoju djece u kontekstu njihovog ponašanja u cyber prostoru, jer on postaje njihova svakodnevnica i jednostavno ga više nije moguće zanemarivati (Adams, n.d.).

Prvi korak u obračunu sa bilo kojim problemom jeste prepoznavanja da on postoji. Ovdje ne smijemo podležiti tradicionalnim mentalitetskim okvirima odnosa prema međusobnoj interakciji vršnjaka koji se u kolokvijalnom rječniku javlja kao „dječija posla“. Prosvjetno osoblje, školski pedagozi i psiholozi treba da upoznaju problem, terminologiju koja se koristi, „sleng“, kako bi bili opremljeni znanjem koje bi pomoglo prepoznavanju problema. Nakon što bi postali upućeni u karakter i obim problema nastavnici bi se mogli uključiti u akciju njegove prevencije, sprečavanja ili rješavanja ako je već uočen. Učenike treba naučiti, prije svega kako da izbjegnju viktimizaciju, tako što neće osjetljive informacije pretvarati u elektronsku formu i slati drugim osobama, posebno ako nisu sigurni u njihove namjere (Battista, n.d.).

### ZAKLJUČAK

Nastavnici bi trebali problemu nasilja na internetu posvetiti najmanje jedan, po mogućnosti više časova odjeljenske zajednice. Osim ovoga škola treba podsticati uposlenike da se upoznaju sa načinom funkcionisanja modernih tehnologija, uticati na njih da istražuju o problemu, već utvrđenim strategijama njegove prevencije i načinima reakcije na pojavu zlostavljanja na internetu. Ovakve strategije, upute, akcioni planovi, isprobani načini reakcije već postoje i sa njima se treba upoznati. Razvoj interakcije na relaciji škola-roditelji bi omogućio cjelodnevni monitoring aktivnosti učenika na internetu, te bi pomogao i roditeljima da se upoznaju sa tehnološkim dostignućima i tamnom stranom svakodnevnog upotrebe interneta (Kessel Schneider, Smith, O'Donnell Coulter, 2013).

Nastavnici trebaju podstaći roditelje da pitanju aktivnosti djece na internetu pristupe sa istom strašću kako pristupaju njihovim drugim aktivnostima (u školi, sportskim ili npr. muzičkim aktivnostima). Permisivno roditeljstvo koje se zasniva na malobrojnim zahtjevima koje dijete ili adolescent treba ispuniti treba zamijeniti modelom stalne interakcije, sa puno razumijevanja, pažnje i izgradnji povjerenja (Lerner i Steiberg 2009).

Najveća prepreka u radu na sprječavanju nasilja na internetu je ogromni jaz koji postoji između nivoa znanja upotrebe modernih tehnologija, društvenih mreža kod djece s jedne strane i roditelja i nastavnika sa druge. Zbog toga se, privremeno, prvenstveno treba fokusirati na izgradnju svijesti kod učenika o tome šta znači biti odgovoran korisnik Interneta, sigurnim načinima njegovog korištenja, te potrebe povjeravanja roditeljima i nastavnicima o nastalim problemima.

Pored generalnih preporuka za prevenciju nasilja na Internetu (cyberbullinga) u našem društvu, predlažemo sljedeće u kojima glavnu ulogu ima škola, odnosno nastavno i stručno osoblje škole na časovima odjeljenske zajednice sa ovim sadržajem/tematikom:

- *Problem nasilja:* Pustiti učenike da raspravljaju o nasilju, te iz toga utvrditi šta oni smatraju dozvoljenim ili nedozvoljenim ponašanjem. S obzirom da naša zemlja po pitanju nasilja na internetu nema zakonodavni okvir, nažalost, nije moguće ukazati na propise koji bi nasiljem kršili. Zbog toga, pažnju treba usmjeriti na definisanje nasilja kao nepotrebnog, nemoralnog, nekratkotrajnog čina. Učenike, također treba educirati o oblicima nasilja i posljedicama koje uzrokuje.
- *Saradnja:* Učenicima zadati programe i zadatke koji bi ih ujedinili u zajedničkom cilju i koji bi im pokazali prednosti saradnje i timskog rada. Takve aktivnosti pomogle bi im da shvate da njihove kolege/ice iz klupa bez obzira na spol, nacionalnu, vjersku ili neku drugu pripadnost, seksualnu orijentaciju, određene nedostatke u razvoju mogu i trebaju biti uključeni u brojne aktivnosti. Ove aktivnosti služe razbijanju predrasuda koje jesu jedan od osnovnih uzroka nasilja uopće.
- *Razviti plan na nivou razreda:* Nastavnik i učenici mogu sami razviti svoj mali plan reakcije na nasilje na Internetu (cyberbullying). Definirali bi ko su im osobe od povjerenja, koje su institucije koje im mogu pomoći, raditi na tome da problem približe roditeljima itd. Anketa CDI Global Analitike provedena među nastavnicima i roditeljima upravo ukazuje na ovaj problem, jer se većina njih slaže da roditelji ne znaju šta njihova djeca rade na Internetu:

**Tabela 3.** Ispitivanje saznanja roditelja o tome šta njihova djeca rade na Internetu (CDI Global Analitika, n.d.)

Roditelji ne znaju šta djeca rade na internetu			
Uopće se ne slaže	0%	2%	6%
Ne slaže se	19%	14%	6%
Nema mišljenja	8%	23%	23%
Slaže se	60%	44%	45%
U potpuno se slaže	13%	17%	20%
	KS	HNK	ZHK

- *Upozorenje na brzu reakciju:* Nastavnik treba da stavi na znanje da nijedan oblik nasilja, prijetnje, ucjene ili bilo kojeg drugog nedoličnog ponašanja neće biti tolerisan, te da će on/ona učiniti sve što je moguće (u dozvoljenim

okvirima) da žrtvu zaštiti. Treba naglasiti da će o nasilju biti obaviješteni roditelji, ostali nastavnici, policija i drugi (Education World, 2011).

- *Učiti na primjeru:* Nastavnik može pronaći nekoliko primjera nasilja na internetu, po mogućnosti koji su se desili u blizini i predočiti ih učenicima. Ove primjere iskoristiti kao pokazatelj pogubnosti nasilja, njegovih posljedica i za žrtvu i za nasilnika (iako se taj segment često zapostavlja, ipak većini nasilnika nakon što budu otkriveni nije lako nositi etiketu zlostavljača).

## LITERATURA

- Adams, C. (n.d.). Cyberbullying: What Teachers and Schools Can Do. Preuzeto sa <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/cyberbullying-what-teachers-and-schools-can-do/>
- Battista, L. (n.d.). Cyberbullying: What is It and How to Prevent It? Preuzeto sa <http://www.kaplanuniversity.edu/arts-sciences/articles/cyberbullying-schools.aspx>
- Centar za društvena istraživanja Global analitika. (n.d.). *Zaštita djece i mladih od nasilja na internetu*. Preuzeto sa <http://globalanalitika.com/wp-content/uploads/2015/11/zastita-djece-i-mladih-od-zlostavljanja-na-internetu.pdf>
- Donegan, R. (2012). Bullying and Cyberbullying: History, Statistics, Law, Prevention and Analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communication*, 3(1), 33-42.
- Education World (2011). Bullying and Cyberbullying: Six Things Teachers Can Do. Preuzeto sa [http://www.educationworld.com/a\\_curr/what-schools-can-do-to-stop-bullying.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/what-schools-can-do-to-stop-bullying.shtml)
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Kessel Schneider, S., Smith, E., O'Donnell, L., & Coulter, R. (2013). *Social Media and Cyberbullying*. Boston: Education Development Center-EDC.
- Lerner, R. M., & Steiger, L. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology* (Vol. 3). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Neves, J. P., & Pinheiro, L. O. (2010). Cyberbullying: A Sociological Approach. *International Journal of Technoetics*, 1(3), 24-34.
- Nilan, P., Burgess, H., Hobbs, M., Threadgold, S., & Alexander, W. (2015). Youth, Social Media and Cyberbullying among Australian Youth: „Sick Friends“. *Social Media+Society*, 1(2). doi/10.1177/2056305115604848
- Notar, C. E., Padgett, S., & Roden, J. (2013). Cyberbullying: A Review of the Literature. *Universal Journal of Educational Research*, 1(1), 1-9.
- Pachin, J. W., & Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspective*. New York: Routledge.
- Slonje R., Smith, P. K., & Frisen A. (2012). The Nature of Cyberbullying and Strategies for Prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkar, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial Risk Factors Associated with Cyberbullying Among Adolescent. *Arch Gen Psychiatry*, 67(7), 720-728.

UN General Assembly, Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, available at: <http://www.ref-world.org/docid/3ae6b38f0.htm>

Vijeće ministara Bosne i Hercegovine (2015). *Akcijski plan za djecu BiH 2015.-2018.* Preuzeto sa [https://www.unicef.org/bih/ba/akcijski\\_plan\\_za\\_djecu-BH-web.pdf](https://www.unicef.org/bih/ba/akcijski_plan_za_djecu-BH-web.pdf)

#### **INFORMACIJE O AUTORIMA**

##### **Anesa Agović**

Centar za društveno istraživanje „Global Analitika“  
ul. Terezije bb, Sarajevo  
e-mail: [global.analitika@gmail.com](mailto:global.analitika@gmail.com)

##### **Almira Mušić**

Osnovna škola „Bijelo Polje“, Mostar  
ul. Bulevar narodne revolucije br. 9  
e-mail: [global.analitika@gmail.com](mailto:global.analitika@gmail.com) Ustanova, adresa



## Suradničko učenje kao motivacija učenika za učenje matematike

Marina Zubac, Dragica Milinković, Milenko Pikula

**SAŽETAK:** Čovjek je društveno biće i surađuje s drugim ljudima. Isto tako i učenici moraju međusobno surađivati da bi lakše naučili propisano matematičko gradivo. Suradničko učenje, koje je sve zastupljenije u nastavnoj praksi, pokazuje brojne prednosti u odnosu na tradicionalno učenje u nastavi matematike. Ono se temelji na ideji da će učenici brže i lakše razumjeti i usvojiti apstraktne matematičke pojmove i pravila, brže i uspješnije riješiti matematičke zadatke ako međusobno razgovaraju o njima. Mnoga su istraživanja pokazala da su posebno motivirani kada surađuju u učenju. To je potvrdilo i naše istraživanje. Istraživanje je provedeno u Srednjoj školi u Čitluku. Učenici su bili podijeljeni u dvije skupine, kontrolnu i eksperimentalnu. Kontrolna skupina je učila na tradicionalan način, a eksperimentalna je koristila suradničko učenje. Rezultati su pokazali da su učenici eksperimentalne skupine bili više motivirani za učenje od učenika kontrolne skupine.

**Ključne riječi:** matematika, učenik, suradnja, učenje matematike, motivacija

## Collaborative Learning as a Student Motivation for Learning Math

**ABSTRACT:** Man is a social being and cooperates with other people. Likewise, students must cooperate with each other so that they can easily learn the prescribed mathematical background. Collaborative learning, which is increasingly represented in teaching practice, has many advantages over traditional teaching in math classes. It is based on the idea that students will be quicker and easier to understand and adopt abstract mathematical concepts and rules, and to solve mathematical tasks faster and more effectively if they talk to each other about them. Many studies have shown that they are particularly motivated when they collaborate in learning. This is confirmed by our research. The research was conducted at the High School in Čitluk. The students were divided into two groups, both control and experimental. The control group has learned in the traditional way, and experimental has used collaborative learning. The results showed that the students of the experimental group were more motivated to learn from the student control group.

**Keywords:** math, student, cooperation, math learning, motivation

### UVOD

Postoje mnoga istraživanja o motivaciji učenika za učenje, a mali dio tih istraživanja odnosi se na motivaciju učenika u nastavi matematike. To nas je podstaklo da istražimo vezu između suradničkog učenja i motivacije učenika u srednjoškolskoj nastavi matematike. Postoje više metoda suradničkog učenja, a mi smo u svom istraživanju koristili metodu slagalice i metodu učeničkih timova, usmjerenih na postignuće. Učenici podijeljeni u timove s različitim razinom znanja, bolje uče nego sami. U timovima su učenici upućeni jedni na druge, oni koji znaju pomažu onima koji ne znaju, što ih motivira na učenje. Istraživanja su pokazala da bolje nauče oni učenici koji objašnjavaju drugim učenicima (Webb, 1991).

### SURADNIČKO UČENJE U NASTAVI MATEMATIKE

Danas je nemoguće da ljudske zajednice žive odvojeno i izolirano. Zato je suradničko ponašanje postao cilj suvremenog doba. Takav bi cilj trebalo postaviti i u obrazovanje od samih njegovih početaka.

Kod suradničkog učenja dva ili više učenika zajedno rade na nekom zadatku i usklađuju svoje napore da bi ga uspješno obavili. Pritom svaki od njih mora dati svoj doprinos, u protivnom cilj neće biti postignut. Ukoliko postignu uspjeh, svi će biti nagrađeni (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003).

Prema Vizek Vidović et al. (2003) glavne karakteristike suradničkog učenja su:

- učenici rade u malim grupama na zadatku koji im da nastavnik,
- u svakoj grupi ima dobrih, prosječnih i loših učenika,
- svaka grupa sastoji se od učenika različitog spola i drugih karakteristika,
- nagradu dobiva grupa, a ne pojedinac.

Kooperativne strukture navode učenike da se usredotoče na trud i zajednički rad, jer s postizanjem cilja svi će biti nagrađeni, a to potiče motivaciju za učenje. U kooperativnoj atmosferi, učenici su motivirani osjećajem obaveze: pojedinac je dužan pokušavati, pridonositi i pomagati zadovoljenju normi grupe (Ames i Ames, 1984).

Postoje različite metode suradničkog učenja, a neke od njih su:

- Učenički timovi usmjereni na postignuće. Ovu metodu je razvio Slavin (1984). Prema ovoj metodi učenici se podijele u grupe od po 4 člana različitih sposobnosti i spola. Nakon što nastavnik objasni gradivo, svaki učenik u grupi rješava svoj zadatak i pri tome mogu pomagati jedan drugome. Nakon toga svaki učenik samostalno rješava test znanja. Postignuti bodovi svakog učenika uspoređuju se s njegovim prosječnim rezultatima, a bodove dobiva ovisno o tome je li bolji ili lošiji od tog prosjeka. Svi pojedinačni bodovi se zbrajaju i dobiva se rezultat grupe. Grupa s najviše bodova dobiva priznanje ili nagradu.
- Integrirano suradničko učenje čitanja i pisanja - metoda za poučavanje čitanja i pisanja.
- Grupno istraživanje - učenici rade u malim grupama koristeći suradničko istraživanje, grupnu raspravu i suradničko planiranje i projekte (Sharan i Sharan, 1992). Učenici sami formiraju grupu od 2-6 članova, odaberu jednu temu iz cjeline koju cijeli razred proučava. Svaki član grupe dobije svoj zadatak. Na kraju svaka grupa pripremi izvještaj koji predstavnik grupe izlaže pred cijelim razredom.
- Slagalica - metoda koju je razvio Aronson sa suradnicima (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, i Snapp, 1978). I ovdje se učenici podijele u grupe od 5-6 članova. Svaka grupa ima svoje ime i dobiva nastavno gradivo koje treba naučiti. Svaki učenik u grupi dobije svoj dio. Članovi grupa koji su dobili isti tekst za naučiti, sastaju se i pomažu jedni drugima. Kad nauče svoj dio vraćaju se u grupu i objašnjavaju ostalim članovima grupe. Na taj način učenici pažljivo slušaju, motivirani su da daju podršku svojim kolegama i pokazuju zanimanje za rad svakog člana grupe. Jednom ili dva puta tjedno učenici se testiraju da bi se provjerio njihov napredak. Bit ovog testiranja je provjera učenikova napretka u učenju, a ne apsolutni broj bodova. Rezultat grupe je zbroj bodova njenih članova. Jednom tjedno se daje izvještaj koja grupa je bila najbolja, koji pojedinci su riješili sve zadatke i koji pojedinci su najviše napredovali.

Razna istraživanja (Slavin, 1995) su pokazala prednost suradničkog učenja u slučaju kad su zadovoljeni ovi uvjeti:

- Grupa koja dobro obavi svoj zadatak mora dobiti neko priznanje.
- Mora postojati pojedinačna odgovornost. Uspjeh grupe mora ovisiti o učenju svakog člana, a ne samo o grupnom učinku, kako bi se izbjegla situacija da najbolji učenik obavi cijeli zadatak ili da neki učenici budu isključeni iz grupnog rada zbog pretpostavke da ne mogu obaviti zadatak (O'Donnell i Kelly, 1994; Slavin, 1995).

Istraživanja pokazuju da uz zadovoljenje ovih uvjeta suradničko učenje ima prednost kod osnovnoškolaca i srednjoškolaca za sve vrste sadržaja, od osnovnih vještina do rješavanja problema (Qin, Johnson i Johnson, 1995). U kooperativnim grupama najviše nauče učenici koji drugima daju opširna objašnjenja, a

oni koji primaju ili daju kratka objašnjenja nauče manje (Webb, 1991).

## MOTIVACIJA UČENIKA

Jedna od najvažnijih komponenti koja djeluje na učenikovo učenje je motivacija. Motiviran učenik puno bolje uči od učenika koji nisu motivirani. Faktori koji potiču učenika na učenje mogu biti mnogobrojni. To mogu biti interesi i ciljevi koje učenik želi učenjem ostvariti, suradničko učenje, iskustvo i prethodno postignuće u nekom području, osobine onoga što uči, nagrade i kazne od strane nastavnika i roditelja, ponašanje vršnjaka i slično. „Danas se u psihologiji motivacija najčešće definira kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja“ (Petz, 1992, prema Vidović et al., 2003, str. 207).

„Motivacije su procesi što ih aktiviraju motivi, a svrha im je ljudsko djelovanje usmjeravati na postizanje cilja. Motivi su prilike koje se stalno vraćaju, a nastale su aktivnim sučeljavanjem s okolnostima; nisu svjesna stečena stanja, niti ih je moguće radikalno mijenjati tijekom života“ (Pranjić, 2005, str. 117).

„Motivaciju učenika u školi mogli bismo definirati kao način na koji dijete razmišlja o svojim ciljevima i mogućnostima kako bi ih što uspješnije ostvarilo“ (Čatović i Čatović, 2009, str. 120).

„Motivacije se obično definiraju kao sile koje uključuju uzbuđenje, odabir, upravljanje i učestalost ponašanja“ (Biehler i Snowman, 1997, str. 399).

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je motiviranje i razvijanje zanimanja učenika za učenje matematike kroz suradničko učenje.

### Cilj istraživanja

Utvrđiti utjecaj suradničkog učenja na motivaciju učenika.

1. Znanstveni: Istraživanje je koncipirano tako da proučava povezanost suradničkog učenja i motiviranosti učenika za učenje matematike.
2. Praktični: Dobiveni rezultati bi mogli pomoći za unapređenje obrazovnog procesa u nastavi matematike.

### Hipoteza istraživanja

Osnovna hipoteza ovog istraživanja je:

*Učenici eksperimentalne skupine postići će bolji uspjeh iz matematike i imati veću motivaciju u finalnom mjerenju, zato što su koristili suradničko učenje.*

Provođenjem ovog istraživanja testirat ćemo navedenu hipotezu i prihvatiti je ili odbaciti na određenoj razini značajnosti.

### Definiranje varijabli

Prilikom proučavanja razlika u motivaciji učenika i suradničkog učenja definirane su sljedeće varijable istraživanja.

Zavisne varijable su: motivacija i uspjeh u rješavanju zadataka iz matematike.

Nezavisna varijabla je: suradničko učenje.

podijeljeni u dvije skupine, kontrolnu i eksperimentalnu. Te dvije skupine su bile ujednačene, što se vidi iz tablice koja slijedi (tablica 1.)

### Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćeno 45 ispitanika Srednje škole dr. fra Slavka Barbarića u Čitluku. Učenici su

**Tablica 1.** Ocjene iz matematike eksperimentalne i kontrolne skupine (zaključne ocjene s polugodišta)

ocjene iz matematike	dovoljan	dobar	vrlo dobar	odličan	N	srednja ocjena
eksperimentalna skupina	1	10	4	6	21	3.717
%	4.76	47.62	19.05	28.57	100	
kontrolna skupina	4	4	7	9	24	3.875
%	16.67	16.67	29.16	37.5	100	

Izračunata vrijednost t-testa,  $t=0.833$ , manja je od graničnih t-vrijednosti (2.01 i 2.71) na razinama 0.05 i 0.01 uz 43 stupnja slobode. To je još jedan dokaz da su skupine ujednačene.

Kontrolna skupina je učila na tradicionalan način, a eksperimentalna skupina je bila podijeljena u 4 tima od po 5 učenika. Koristili su suradničko učenje i to metodu slagalice i metodu učeničkih timova usmjerenih na postignuće.

### Metode i instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korištene su dvije metode za prikupljanje podataka: metoda teorijske analize koja podrazumijeva prikupljanje podataka iz znanstvenih, stručnih i drugih radova u vezi s problemom koji smo ispitivali i sistematsko-eksperimentalna metoda (survey), kao tipično terensko istraživanje koje nam je pomoglo da na odgovarajućem uzorku, uz pomoć odgovarajućih instrumenata prikupimo potrebne podatke.

Instrumenti za prikupljanje podataka:

U istraživanju su korišteni upitnik s pitanjima o pojedinačnim stavovima učenika koji se odnose na motivaciju učenika za učenje matematike i test znanja. Ispitanici su na ljestvici od 5 stupnjeva procjenjivali u kojoj su se mjeri navedene tvrdnje odnosile na njih.

**Tablica 2.** Distribucija frekvencija na motivacijskom stavu: Matematiku najbolje učim sam

Matematiku najbolje učim sam	n		%	
	I	F	I	F
uopće se ne odnosi na mene	4	4	19.05	19.05
uglavnom se ne odnosi na mene	2	1	9.52	4.76
osrednje se odnosi na mene	5	8	23.81	38.1
uglavnom se odnosi na mene	3	2	14.29	9.52
u potpunosti se odnosi na mene	7	6	33.33	28.57
ukupno	21		100	

Smanjio se broj učenika koji matematiku uče samostalno, jer su poslije timskog rada shvatili da je matematiku bolje učiti u skupini.

Postotak učenika koji više vole učiti u timu povećan je s 42.86% na 57.15% (tablica 3.).

Suradničko učenje potiče učenike da pomažu jedni drugima pa im je lakše učiti u timu. Povratna informacija

Upitnik i test znanja su sastavili i izvršili testiranje učenika, autori rada.

### Organizacija istraživanja i postupci za obradu podataka

Istraživanje je koncipirano kao tipično empirijsko istraživanje. Organizaciju istraživanja obavili su autori rada. Popunjavanje upitnika obavljeno je anonimno, a ispitivanje je provedeno u Srednjoj školi dr. fra Slavka Barbarića u Čitluku. Na početku istraživanja učenici su popunili upitnik, a na kraju su rješavali test iz matematike i popunjavali isti upitnik s pitanjima vezanim za motivaciju učenika za učenje matematike.

Za obradu podataka korištena je statistička metoda. Korišteni su statistički postupci: utvrđivanje frekvencija i postotnog odnosa za sve varijable, a za utvrđivanje statističke značajnosti korišten je t-test.

### REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

#### Inicijalno i finalno mjerenje eksperimentalne skupine

Na početku mjerenja (tablica 2.) 33.33% učenika je izjavilo da najbolje uči samostalno, da bi na kraju taj postotak iznosio 28.57.

o njihovom napredovanju motivira učenike na učenje matematike, što je posljedica suradničkog učenja (tablica 4.).

Učenici bolje uče matematiku kada su upoznati s rezultatima svoga rada, što je dodatna motivacija za učenje matematike.

**Inicijalno i finalno mjerenje kontrolne skupine**

Smanjio se broj učenika koji matematiku uče samostalno (tablica 5.).

Za usvajanje apstraktnog matematičkog gradiva potrebne su misaone aktivnosti, pa je matematiku lakše učiti uz pomoć kolega nego samostalno.

Smanjio se postotak učenika koji smatraju da bi bolje učili matematiku u timu (tablica 6.). Učenici kontrolne skupine nisu koristili suradničko učenje, pa nisu znali kako je učiti u timu, a posljedica su prikazani rezultati u tablici 5.

Učenici kontrolne skupine ne uče bolje jer im se nisu davale povratne informacije o njihovom radu (tablica 7.).

**Tablica 3.** Distribucija frekvencija na motivacijskom stavu: matematiku najbolje učim u timu

Matematiku najbolje učim u timu	N		%	
	I	F	I	F
uopće se ne odnosi na mene	4	3	19.05	14.29
uglavnom se ne odnosi na mene	2	2	9.52	9.52
osrednje se odnosi na mene	3	2	14.28	9.52
uglavnom se odnosi na mene	3	2	14.28	9.52
u potpunosti se odnosi na mene	9	12	42.86	57.15
ukupno	21		100	

**Tablica 4.** Distribucija frekvencija na motivacijskom stavu: povratna informacija o mom napredovanju potiče me na učenje matematike

Povratna informacija o mom napredovanju potiče me na učenje matematike	n		%	
	I	F	I	F
uopće se ne odnosi na mene	2	1	9.52	4.76
uglavnom se ne odnosi na mene	2	2	9.52	9.52
osrednje se odnosi na mene	4	4	19.05	19.05
uglavnom se odnosi na mene	5	4	23.81	19.05
u potpunosti se odnosi na mene	8	10	38.1	47.62
Ukupno	21		100	

**Tablica 5.** Distribucija frekvencija na motivacijskom stavu: matematiku najbolje učim sam

Matematiku najbolje učim sam	n		%	
	I	F	I	F
uopće se ne odnosi na mene	2	4	8.33	16.67
uglavnom se ne odnosi na mene	4	3	16.67	12.5
osrednje se odnosi na mene	5	11	20.83	45.83
uglavnom se odnosi na mene	3	1	12.5	4.17
u potpunosti se odnosi na mene	10	5	41.67	20.83
ukupno	24		100	

**Tablica 6.** Distribucija frekvencija na motivacijskom stavu: matematiku najbolje učim u timu

Matematiku najbolje učim u timu	n		%	
	I	F	I	F
uopće se ne odnosi na mene	10	7	41.67	29.17
uglavnom se ne odnosi na mene	3	5	12.5	20.83
osrednje se odnosi na mene	3	7	12.5	29.17
uglavnom se odnosi na mene	2	2	8.33	8.33
u potpunosti se odnosi na mene	6	3	25	12.5
ukupno	24		100	

**Tablica 7.** Distribucija frekvencija na motivacijskom stavu: povratna informacija o mom napredovanju potiče me na učenje matematike

Povratna informacija o mom napredovanju potiče me na učenje matematike	n		%	
	I	F	I	F
uopće se ne odnosi na mene	5	4	20.83	16.67
uglavnom se ne odnosi na mene	2	6	8.33	25
osrednje se odnosi na mene	7	9	29.17	37.5
uglavnom se odnosi na mene	2	2	8.33	8.33
u potpunosti se odnosi na mene	8	3	33.34	12.5
Ukupno	24		100	



**Tablica 8.** Distribucija rezultata u rješavanju zadataka iz matematike E i K skupine

ocjene iz matematike	nedovoljan	dovoljan	dobar	vrlo dobar	odličan	N	srednja ocjena
eksperimentalna skupina	1	1	7	6	6	21	3.71
%	4.76	4.76	33.34	28.56	28.56	100	
kontrolna skupina	1	10	9	3	1	24	2.71
%	4.16	41.67	37.5	12.5	4.16	100	

Kada učenici nisu upoznati s rezultatima svoga rada, nisu motivirani za učenje matematike. Izračunata vrijednost t-testa,  $t=4,428$  veća je od graničnih t-vrijednosti (2.01 i 2.71) na razinama 0.05 i 0.01 uz 43 stupnja slobode, što znači da razlika nije slučajna, nego je posljedica suradničkog učenja. Time je hipoteza dokazana.

Iz tablice 8. se vidi da je kod kontrolne skupine najčešća ocjena dovoljan, dok je kod eksperimentalne najčešća ocjena dobar, a nije mali broj onih koji su dobili ocjene vrlo dobar i odličan. Sve je to posljedica suradničkog učenja.

## ZAKLJUČAK

Naše istraživanje je pokazalo prednosti suradničkog učenja ukoliko su zadovoljeni uvjeti koje preporučuju O'Donnell, Kelly i Slavin. U takvim timovima postoji pojedinačna odgovornost, a za uspjeh su nagrađeni svi. Ovim istraživanjem pokazano je da učenici više vole učiti u timu nego samostalno. U timovima su učenici motivirani pomagati jedni drugima, pa tako više i bolje nauče. Suradničko učenje potiče motivaciju za učenje matematike, što je dokazalo i naše istraživanje. Isto tako je dokazano da povratna informacija o njihovom napredovanju motivira učenike na učenje matematike. Suradničkim učenjem učenici su više upućeni jedni na druge što osim motivacije za učenje stvara jednu pozitivnu emocionalnu atmosferu u razredu, a pogotovu između članova istog tima. Stoga je suradničko učenje potrebno što više koristi u nastavi matematike na svim razinama obrazovanja.

## LITERATURA

- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology, 76*, 535-556.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Yigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- Biehler, R., & Snowman, J. (1997). *Psychology applied to teaching*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Čatović, R. i Čatović, A. (2009). *Strategije učenja i poučavanja*. Zenica: Pedagoški fakultet.
- O'Donnell, A. M., & Kelly, J. (1994). Learning from peers: Beyond the rhetoric of positive results. *Educational Psychology Review, 6*, 321-349.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Tehnička knjiga.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research, 65*, 129-143.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teacher's College Press.
- Slavin, R. E. (1984). Students motivating students to excel: Cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement. *Elementary School Journal, 85*, 53-63.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn i Bacon.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Webb, N. M. (1991). Task related verbal interaction and mathematical learning in small groups. *Research in Mathematics Education, 22*(5), 366-389.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Marina Zubac

Faculty of Science and Education, University in Mostar  
Markovac 38, 88260 Čitluk, 1964.

### Dragica Milinković

Faculty of Education in Bijeljina, University of East Sarajevo  
Semberskih ratara bb, 76300 Bijeljina, 1962.

### Milenko Pikula

Faculty of Philosophy, University of East Sarajevo  
Alekse Šantića 1, 71420 Pale, 1947.



## Stavovi studenata sestristva o važnosti primjene kreativnih tehnika u nastavi

Snježana Dubovicki, Tanja Đurić

**SAŽETAK:** Budući da se nastava na medicinskim fakultetima umnogome razlikuje od nastave na nastavničkim fakultetima, htjeli smo istražiti stavove studenata sestristva u odnosu na organizaciju nastave u kojoj su se sadržaji predstavljali uz pomoć kreativnih tehnika. Cilj rada je istražiti stavove studenata Sveučilišnog diplomskoga studija Sestristva, Sveučilišta u Osijeku o važnosti kreativnosti u nastavi u kontekstu njihove bolje pripremljenosti za predstavljanje seminarskih radova, projekte i radionica. U području medicine uglavnom prevladava egzaktno i znanstveno mišljenje, a nastava didaktike bila je usmjerena motivaciji studenata za kreativna izlaganja seminarskih radova, radionica i projekata te približavanje didaktičkih sadržaja medicinskim temama koje su imali prilike koristiti u različitim grupnim aktivnostima uz pomoć kreativnih tehnika. U istraživanju je korištena kvalitativna i kvantitativna metodologija, a od istraživačkih postupaka anketa i intervju. Istraživanje je provedeno nakon odslušanoga kolegija Didaktika u kojemu su studenti iskusili na nastavi sudjelovali u kreativnim tehnikama koje su kasnije i sami koristili za svoje zadatke i aktivnosti vezane uz kolegij. Rezultati istraživanja pokazuju da studenti sestristva ističu važnost kreativnosti i kreativnih tehnika za lakše razumijevanje predstavljenih sadržaja, ali i u razvoju svoje osobnosti. Pored navedenoga, ističu kako je nastava Didaktike prema studentskim stavovima doprinijela njihovim komunikacijskim, prezentacijskim, organizacijskim i socijalnim vještinama.

**Ključne riječi:** *didaktika, kreativnost, nastava, nastavne strategije, student sestristva*

## Attitudes of Students of Nursing on the Importance of Applying Creative Techniques in Teaching

**ABSTRACT:** Since teaching at medical schools greatly vary from teaching at teacher training colleges, i. e. faculties of education, we wanted to explore the attitudes of students of nursing regarding the organization of teaching in which the teaching content is presented by creative techniques. The aim of this paper is to analyse the attitudes of graduate students of Nursing at the University of Osijek on the importance of creativity in teaching in the context of their better preparedness for the presentation of seminar papers, projects and workshops. In the field of medicine generally prevails exact and scientific thinking. In this case, teaching didactics was directed towards motivation of students for creative presentations of their seminar papers, workshops and projects, and bringing closer the didactic contents to medical topics that students have had the opportunity to discuss in different group activities by using creative techniques. This study uses qualitative and quantitative methodologies; procedures of the research were questionnaire and interview. The survey was conducted after completion of course Didactics in which students participated during the semester in creative techniques that they have later used for tasks and activities related to the course. The results show that students of nursing emphasize the importance of creativity and creative techniques in the context of easier understanding of the presented content, and also in respect to the development of their personality. In addition, they point out that the Didactics contributed to their communication, presentation, organization and social skills.

**Keywords:** *creativity, didactics, teaching strategies, teaching, student of nursing*

### UVOD

Danas je više nego ikada prije potrebno iznalaziti nova i drugačija rješenja za izazove u skladu s potrebama vremena u kojemu čovjek živi. To je nemoguće učiniti bez kvalitetne nastave (na svim razinama) koja će omogućiti takav odgoj i obrazovanje. Potrebno je kritički preispitati dosadašnje metode poučavanja i sadržaje te se zapitati jesu li oni u skladu s vremenom u kojemu se nalazimo i s potrebama društva i tržišta rada? Da dosadašnje obrazovanje nije u potpunosti u skladu s ciljevima i potrebama modernoga društva dokazuju i

brojne reforme obrazovanja koje se događaju kod nas i u svijetu, a svjetsko tržište danas sve više traži upravo ona zanimanja koja nisu postojala prije 10-ak godina pa je pored trenutnih scenarija potrebno razmišljati i o onim mogućim budućim u različitim društvenim okolnostima (Dubovicki, 2017).

Rješenja ovomu problemu možemo potražiti u nastavi koja će biti okrenuta humanističkoj teoriji (zadovoljavanju interesa i potreba svih sudionika nastavnoga procesa) i poticanju kreativnosti. Kad je riječ o nastavi na fakultetu, gdje još uvijek dominira frontalna

predavačka nastava (Bognar i Kragulj, 2010) koja se svodi na pasivnu slušalačku ulogu studenata, možemo reći da je situacija još i lošija nego li u školama (Bognar, 2012). Studenti dobivaju manje novih znanja putem tradicionalnoga poučavanja. Također su na taj način studenti izloženi dosadi umjesto intelektualnome ushićenju te linearnome umjesto divergentnome razmišljanju i kognitivnoj fleksibilnosti. U radu polazimo od sljedeće definicije kreativnosti:

Kreativnost se u ovome radu shvaća kao jedna od kvaliteta ličnosti koja svakom pojedincu omogućuje ostvarenje samoga sebe do punog potencijala. U širem smislu, sudjelovanje u kreativnim aktivnostima predstavlja rad koji se odvija na vrhuncu sposobnosti svakog pojedinca. Kreativnost podrazumijeva upotrebu divergentnog mišljenja, pronalaženje više odgovora na isto pitanje, oslobađanje emocija, humora te potiskivanje straha i dosade (Dubovicki, 2016).

Upravo je iz navedenih razloga kreativnost bitan čimbenik u stvaranju novih ideja i pravaca u odgoju i obrazovanju. Toynebee (1934) piše kako će se samo kreativan pojedinac sutra moći nositi sa nadolazećim izazovima te je potrebno njegovati takozvanu „kreativnu manjinu“ u društvu. „Kreativni pojedinci su i značajan činitelj društvenog razvoja pa i opstanka nekog društva pa društvo koje koči kreativnost mlade generacije radi na vlastitom propadanju“ (Bognar, 2012, str. 18).

U ovome dijelu se pozornost posebno posvećuje medicinskoj struci kojoj je imperativ kontinuirano se educirati, pratiti trendove te što brže pronaći rješenja za probleme koji se pred njih postavljaju. Na tragu ovih promišljanja nalaze se i naši glavni razlozi za istraživanje ovoga područja te naglašavanje kreativnosti i kreativnih tehnika kao jedne od glavnih smjernica koje će doprinijeti stvaranju izvjesnije, predvidljivije i „svjetlije“ budućnosti.

### Ranija istraživanja

Istraživanje kreativnosti u sveučilišnoj nastavi u zadnjih se nekoliko godine diže na višu razinu (posebno u Hrvatskoj), jer su ranija istraživanja (Bognar i Dubovicki, 2012; Bognar i Kragulj, 2010; Dubovicki i Banjari, 2014; Dubovicki, 2016; Mrazović, Dubovicki i Jukić, 2015) ove tematike iznjedrila rezultate koji govore o svim dobrobitima i za profesore i za studente koji proizlaze iz takve nastave. Začetke istraživanja poučavanja o tome kako kreativno riješiti problem nalazimo 1960. godine kod Jeromea Brunera koji je zagovarao činjenicu da djecu treba učiti pristupati problemu kao zadatku kojemu trebaju smisliti rješenje, radije nego tražiti odgovore u knjigama. Od tada se organiziraju različiti programi, ne samo za djecu, već na svim odgojno-obrazovnim razinama, koji promoviraju kreativnost.

Važno je poučavati studente da budu inovativni i pristupaju problemu na različite načine zahtijevajući poduku koja promovira kreativnost, ali koja je također sadržajno bogata (De Haan, 2009). Istraživanjem razlika između stručnjaka i početnika ukazuje na to da kreativno razmišljanje zahtijeva barem minimalnu razinu stručnosti u ciljanome području i fluentnost u domeni znanja.

U izvješću Europske udruge sveučilišta iz 2007. spominju se dosadašnja razmatranja i nastojanja u području kreativnosti u sveučilišnoj nastavi gdje se nudi

nekoliko strategija koje potiču kreativno razmišljanje: heuristička ideja potiče studente da povežu dva nepovezana koncepta kako bi otkrili nove veze. Ponuđena su dvadeset i četiri savjeta za nastavnike kako poticati kreativnost kod studenata u znanstvenim područjima. Neki od njih su: model kreativnosti (studenti postaju kreativni kada nastavnik oblikuje kreativno mišljenje), neprestano poticanje stvaranja ideja, integriranje nastavnih sadržaja, preispitivanje postojećega stanja, gledanje s više stajališta i drugo. Wieman, Adams i Perkins (2008) smatraju da uspješni inovatori i znanstvenici, kao i studenti, trebaju razumjeti znanstvene ideje i primjenjivati ih u različitim kontekstima (Wieman et al., 2008).

Europska udruga sveučilišta (European Universities Association [EUA]) 2006./2007. provela je projekt „Creativity in Higher Education“ s namjerom boljšega shvaćanja koncepta kreativnosti te njegovanja i poticanja kreativnosti u visokome obrazovanju. Također se htjela ispitati praksa sveučilišta iz različitih područja (umjetnost, tehnologija, medicina i druga). U projektu su sudjelovale 32 visokoobrazovne institucije iz 21 zemlje. Kreativnost se u projektu razmatrala kroz četiri područja: kreativno partnerstvo (visokoobrazovne institucije i vlast), kreativni učenici (inovacije u poučavanju i učenju), kreativni gradovi/regije (neprofitne organizacije, vlast) te kreativne visokoobrazovne institucije. Istraživanje je pokazalo da se umjetnički fakulteti u kombinaciji s drugim interdisciplinarnim fakultetima znatno više bave kreativnošću te se puno bolje nose s novim izazovima, kao što je kreativnost. Različitost je identificirana kao ključni čimbenik u osnaživanju kreativnosti na višestrukoj razini: struktura istraživačkih timova, nastavne metode, zajednički projekti i drugo. Istraživanje je pokazalo da se umjetnički fakulteti u kombinaciji s drugim interdisciplinarnim fakultetima znatno više bave kreativnošću te se puno bolje nose s novim izazovima. Iz navedenoga su istraživanja proizašle preporuke za visoka učilišta, vladu, agencije i ostale partnere koje prikazujemo u Tablici 1.

**Tablica 1.** Preporuke pri osnaživanju prisutnosti kreativnosti u sveučilišnom kontekstu (prilagođeno prema: EUA, 2007.)

<b>PREPORUKE</b>
<b>VISOKIM UČILIŠTIMA/FAKULTETIMA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• težnja ka kreativnoj mješavini pojedinačnih talenata i iskustava između studenata i nastavnika kako bi se stvorili uvjeti za različita iskustva i učenja</li> <li>• strukturirane razmjene između umjetničkoga područja i drugih disciplina</li> <li>• aktivnosti na terenu</li> <li>• suradnja na lokalnoj razini</li> <li>• sprječavanje izolacije</li> <li>• okrenutost ka budućnosti</li> <li>• istraživanje koncepta organizacije učenja u upravljačkim strukturama ustanove</li> <li>• poštivanje etičkih i kulturnih načela</li> <li>• studenti i učitelji trebaju imati podršku obrazovnih struktura i kulture koji teže za ravnotežom između stabilnosti i fleksibilnosti</li> <li>• samostalno pridonosenje oblikovanju budućega razvoja</li> <li>• uprava ustanove treba odgovorno odlučivati i dopuštati promjene unutar sveučilišne zajednice</li> </ul>

VLADI
<ul style="list-style-type: none"> <li>• donošenje pravnoga okvira o kreativnosti na lokalnoj, državnoj i europskoj razini</li> </ul>
AGENCIJAMA I OSTALIM PARTNERIMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• istraživati kako vanjski čimbenici mogu unaprijediti kreativnost</li> <li>• surađivati sa visokim učilištima oko zajedničkih interesa</li> </ul>

Iz Tablice 1. iščitavamo kako je pri ostvarivanju ciljeva (razvijanje kreativnoga pojedinca) potrebno u skladu s promjenama zahvatiti sve pore društvenoga života i utkati ih u sveučilišnu nastavu koja priprema mlade ljude za buduće izazove s kojima će se susretati, neovisno o struci i profesiji. U istraživanju se navodi da su odabir studenata i osoblja, kao i usavršavanje osoblja i sustav nagrađivanja, ključni čimbenici u njegovanju ljudskoga potencijala za kreativnost u visokome obrazovanju. Kada su u pitanju poučavanje i učenje, istraživanje pokazuje da je za kreativnost bitna primjena različitih metoda u različitim okruženjima te različita podjela uloga među studentima i nastavnicima.

De Haan (2009) u svome radu navodi kao primjer dobre prakse Sveučilište u Wisconsinu gdje je osmišljen kreativni seminar za studente preddiplomskoga studija kako bi uveli studente u svijet biologije u kontekstu živoga svijeta i kako bi im povećali sposobnost kritičkoga razmišljanja što su kasnije rezultati provedenoga istraživanja i pokazali.

U ovome radu kreativnost promatramo u kontekstu sveučilišne nastave sa studentima prve godine diplomskoga studija Sestrinstva na Medicinske fakultetu u Osijeku te na dislociranome studiju u Slavonskome Brodu u okviru kolegija Didaktika. Ističući kreativnost kao važnu sastavnicu u razvoju cjelovite osobe svakoga pojedinca pa tako svake struke posebno, u radu se posebno osvrćemo na stavove studenata sestrinstva o važnosti kreativnosti i kreativnim tehnikama u sveučilišnoj nastavi, budući da u području medicine uglavnom prevladava egzaktno i znanstveno mišljenje.

## METODOLOGIJA

Istraživanje je provedeno u okviru nastave Didaktike na studiju Sestrinstva u Osijeku (N=32) i Slavonskome Brodu (N=67) Cjelokupan broj sudionika koji su sudjelovali u istraživanju je N= 99. U radu se poštivala etika znanstvenoga istraživanja te se nije zadiralo u intimnost pojedinca, a svi se rezultati iznosili grupno.

### Ciljevi i zadatci istraživanja su:

- istražiti stavovi studenata sestrinstva o važnosti kreativnosti
- istražiti stavovi studenata sestrinstva o važnosti primjene kreativnih tehnika u nastavi
- usporediti stavove studenata sestrinstva u Osijeku i Slavonskome Brodu
- istražiti kakva socijalna klima prevladava u nastavi u kojoj su se koristile kreativne tehnike
- istražiti kakva emocionalna klima prevladava u nastavi u kojoj su se koristile kreativne tehnike

Od istraživačkih tehnika je u radu korištena anketa, intervju i analiza evaluacijskih listića (formativna evaluacija) na kraju nastave. S obzirom da je u radu

korištena kombinacija kvalitativne i kvantitativne metodologije, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

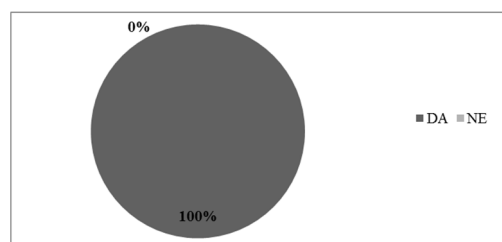
- Imaju li studenti sestrinstva pozitivan stav o kreativnosti u sveučilišnoj nastavi?
- Smatraju li studenti sestrinstva da su kreativne tehnike poželjne u sveučilišnoj nastavi?
- Je li u nastavi u kojoj su se koristile kreativne tehnike prevladavala ugodna klima?
- Jesu li u nastavi u kojoj su se koristile kreativne tehnike prevladavali demokratski odnosi?

Na nastavi Didaktike korištene su kreativne tehnike u učenju i poučavanju: šest šešira, oluja ideja, činkvina, umne karte, provokacija i druge (Dubovicki, 2016). U nastavku slijedi pregled rezultata istraživanja.

## REZULTATI I INTERPRETACIJA

### Anketa

Anketa koja je provedena, sastojala se od 10 pitanja koja su konstruirana na način da dobijemo odgovore u odnosu na postavljena istraživačka pitanja. Sudjelovanje u anketi je bilo dobrovoljno. Prvo pitanje odnosilo se na njihov stav o važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi (Grafikon 1.).

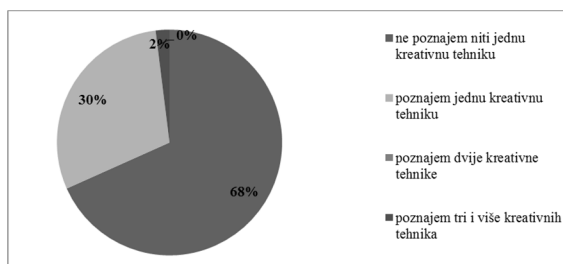


**Grafikon 1.** Stavovi studenata sestrinstva o važnosti kreativnosti u sveučilišnoj nastavi

Iz grafikona 1. je vidljivo da svi studenti 100% smatraju kako je kreativnost važna u sveučilišnoj nastavi. Rezultati su nas pomalo iznenadili, jer su nam na početku rekli kako se nikada do sada (na kolegijima koje su imali na dodiplomskome studiju) nisu susretali sa nastavom koja je bila usmjerena ka poticanju kreativnosti. To nam je već bio odgovor na postavljeno prvo istraživačko pitanje: Imaju li studenti sestrinstva pozitivan stav o kreativnosti u sveučilišnoj nastavi?

Drugo se pitanje odnosilo na njihov stav o važnosti poticanja kreativnosti u sveučilišnoj nastavi medicinskih struka, a posebno studija sestrinstva. Također, i ovdje smo bili iznenađeni dobivenim podacima, jer ih je čak 92% napisalo da smatraju kako je važno poticati kreativnost u nastavi medicinskih struka te posebno na studiju sestrinstva.

Nakon pozitivnih stavova, sudionike istraživanja smo pitali jesu li upoznati s nekim kreativnim tehnikama u nastavi te ako jesu da navedu neku od onih koje se sjećaju (Grafikon 2).



**Grafikon 2.** Poznavanje kreativnih tehnika studenata sestrinstva

Grafikon 2. prikazuje da se čak studenata sestrinstva u svom dodiplomskom studiju nikada nije susrelo sa kreativnim tehnikama, niti poznaju ijednu od njih. U kategoriji „poznajem dvije tehnike“ nije bio niti jedan odgovor, a 30% sudionika ih je navelo da poznaju jednu kreativnu tehniku, navodeći pri tome oluju ideja. Zanimljiv je podatak koji govori da čak 2% studenata sestrinstva poznaje tri i više kreativnih tehnika. Iz intervjua kojega smo nakon anketiranja proveli, saznali smo da se radi o par studenata koji su se s kreativnim tehnikama susreli izvan svoga studija, volontiranjem ili surađivanjem s različitim udrugama.

Sljedeće pitanje odnosilo se na stavove studenata sestrinstva o tome jesu li kreativne tehnike poželjne u sveučilišnoj nastavi. Ovdje također nailazimo na zadivljujući odgovor u kojemu čak 89% sudionika smatra da su potrebne iako ih se 68% nikada nije susrelo s kreativnim tehnikama. Ovi nam rezultati daju odgovor na drugo istraživačko pitanje: Smatraju li studenti sestrinstva da su kreativne tehnike poželjne u sveučilišnoj nastavi?

Daljnja pitanja koja su uslijedila su se odnosila na prisutnost socijalne i emocionalne klime u nastavi u kojoj smo pri prezentiranju sadržaja koristili različite kreativne tehnike. Rezultati su pokazali da se sudionici osjećaju ugodno (92%) te da prevladava demokratska klima (89%). Navedeni su nam rezultati dali odgovor i na posljednja dva istraživačka pitanja: Je li u nastavi u kojoj su se koristile kreativne tehnike prevladavala ugodna klima? i Jesu li u nastavi u kojoj su se koristile kreativne tehnike prevladavali demokratski odnosi?

Iako smo već s prvim korištenim instrumentom dobili sve odgovore na postavljena istraživačka pitanja, radi bolje objektivnosti rezultata, koristili smo se intervjuom uz pomoću kojega smo nastojali dobiti i odgovore na neka nova pitanja koja su nam se pojavila.

### Intervju

U istraživanju je proveden grupni intervju, polustrukturirani u trajanju od 15-ak minuta. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno, a sudionicima smo predstavili rezultate istraživanja koje smo dobili anketom te smo ih zamolili da pokušaju obrazložiti dobivene rezultate (i neke razlike). Većina ispitanika je u svojim odgovorima navela kako smatraju da u sveučilišnoj nastavi u kojoj se primjenjuju kreativne tehnike humor potiče aktivnost studenata, vladaju atmosfera bez straha te pozitivna socijalna i emocionalna klima.

Također navode kako im kreativne nastavne tehnike i metode pomažu u usvajanju nastavnoga sadržaja te da ga tako lakše pamte. Kreativna nastava pomogla je i socijalnoj koheziji i pozitivnim socijalnim odnosima

među studentima jer su se povezali, upoznali unutar studijske grupe te su zajedno trebali osmisliti prezentaciju svoje seminarske teme na kreativan način što ih je dodatno motiviralo na zajednički rad. U prilogu donosimo neke od zabilježenih pojedinačnih odgovora koji su nastali kao odgovor na pitanje:

Smatrate li da je važno poticati kreativnost u sveučilišnoj nastavi?

„Vrlo je važno poticati kreativnost u sveučilišnoj nastavi kako se ne bi nastava svela na monotonost i frontalnost u izvedbi. Probuditi studenta da samostalno iznosi svoje spoznaje, zaključke i mišljenja od velike je važnosti. Uvođenje novih metoda u obrazovnom procesu također je jedan vid kreativnosti kojeg je važno razvijati i podizati na što veću razinu. Pružiti studentu mogućnost odabira metoda i tehnika u sudjelovanju na nekome projektu podiže razinu samopouzdanja studenta i proširuje njegove vrijednosti u društvu. Potaknuti kreativnost studentu znači pružiti mu vjetar u krila koja su došla kako bi poletjela. Da! Važno je!“

„U sveučilišnoj nastavi je važno poticati kreativnost, na taj način potičem maštu, na zanimljiv način dolazim do rješenja nekog problema. Kreativni profesori ostaju nam u „boljem“ sjećanju i na taj način lakše svladamo građivo.“

„Smatram da je važno poticati kreativnost u nastavi. Kreativnost je ono što tradicionalnu nastavu pretvara u humanističku, suvremenu.“

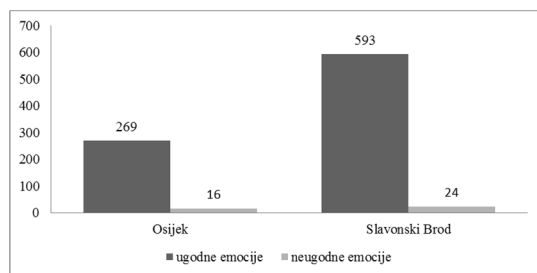
Iz intervjua smo saznali i da nekoliko sudionika već godinama volontira u različitim udrugama koje su im omogućile upoznavanje i nekih kreativnih tehnika koje inače na dodiplomskome studiju ne bi susreli. Pored volontiranja, istaknuli su i da neki od njih surađuju s različitim udrugama preko kojih dolaze do različitih edukacija pa tako i onih koji se odnose na nastavu. Upravo je njih par u anketi (vidjeti Grafikon 2) i odgovorilo da poznaju tri i više kreativnih tehnika.

Ono što su studenti jedino naveli kao otežavajući čimbenik je da je za razvoj kreativnosti potrebno dulje vrijeme i naponi nastavnika i studenata kako bi se došlo do novih ideja i spoznaja.

### Analiza evaluacijskih listića

Nastava sa studentima sestrinstva je izvođena u turnusima u trajanju od dva tjedna u zimskom semestru 2016./2017. godine. Nakon svakoga našega susreta (svaki dan u dva tjedna nastave), sa studentima je provedena evaluacija koja je za cilj imala dobiti povratnu informaciju o uspješnosti nastave. Neki od evaluacijskih postupaka koje smo koristili su: evaluacijski krug, vremenska karta, listić osjećaja, krivulja raspoloženja, cvijet interesa i potreba, smajličić i druge formativne evaluacije.

Sveukupno je obrađeno 902 evaluacijska listića od mogućih 990, jer svi studenti nisu svaki dan bili na nastavi. Od ukupnih 902 evaluacijska listića, 285 ih se odnosilo na studente sestrinstva u Osijeku, a 670 na studente sestrinstva u Slavonskome Brodu. Grafikon 3. prikazuje zbirne podatke za sve evaluacijske listiće i za 60 sati nastave (predavanja i seminari).



**Grafikon 3.** Emocionalna klima u nastavi u kojoj su se koristile kreativne tehnike

Grafikon 3. prikazuje da su se studenti u velikom postotku 94,4% (Osijek) i 96,1 % (Slavonski Brod) osjećali ugodno na nastavi u kojoj su se koristile različite kreativne tehnike. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem također daju odgovor i još jednom dodatno potvrđuju treće istraživačko pitanje: Je li u nastavi u kojoj su se koristile kreativne tehnike prevladavala ugodna klima?

### Rasprava

Institucije koje se nalaze u sustavu visokoga obrazovanja imaju važnu ulogu jer prenose znanja novim generacijama, ali i stvaraju nova znanja te doprinose društvenome i ekonomskome razvoju. Kao takvi mogu pružiti kreativna rješenja na složene probleme suvremenoga društva. Stoviše, mogu poučavati o kreativnosti, no ne može se očekivati da će kreativnost uspjeti u visokome obrazovanju bez sustavnoga napora i truda visokoobrazovnih institucija i ostalih odgojno-obrazovnih infrastruktura, poput nadležnih ministarstava i agencija koje prate kvalitetu rada odgojno-obrazovnih institucija.

Visoko obrazovanje treba biti tolerantno na studentski neuspjeh te poticati studente na preispitivanje usustavljenih ideja kako bi promišljali iznad konvencionalnoga dosega znanja i težili originalnosti. Mnogi su obrazovni procesi okrenuti prema prošlosti, umjesto budućnosti iz razloga što se obrazovni procesi većinom temelje na prošlim iskustvima i prošlim pokazateljima.

Rezultati istraživanja pokazuju kako studenti sestrinstva smatraju kreativnost iznimno poželjnom te ističu kako bi se u sveučilišnoj nastavi trebalo koristiti što više kreativnih tehnika. Za nastavu Didaktike, koju su imali na prvoj godini diplomskoga studija u kojoj su se koristile neke od kreativnih tehnika, kažu da im je stvorila atmosferu bez straha u kojoj prevladavaju demokratski odnosi i ugodna emocionalna klima.

Ispitanici su u svojim odgovorima naveli kako smatraju da u sveučilišnoj nastavi u kojoj se primjenjuju kreativne tehnike humor potiče aktivnost studenata te pozitivna socijalna i emocionalna klima. Također navode kako im kreativne nastavne tehnike i metode pomažu u usvajanju nastavnoga sadržaja te da ga tako lakše pamte. Kreativna nastava pomogla je i socijalnoj koheziji i pozitivnim socijalnim odnosima među studentima jer

su se povezali, upoznali unutar studijske grupe te su zajedno trebali osmisliti prezentaciju svoje seminarske teme na kreativan način što ih je dodatno motiviralo na zajednički rad.

### ZAKLJUČAK

Suvremena sveučilišna nastava nalazi se pred izazovima kako naučiti studenta učiti, samostalno istraživati i stvarati. Takva nastava zahtijeva i suvremene nastavne metode koje idu u korak s vremenom u kojemu živimo. Ključ uspjeha nalazi se u kreativnosti, odnosno poticanju kreativnoga procesa kod studenata na način da se u nastavu uvedu kreativne tehnike i metode učenja i poučavanja.

Rezultati istraživanja pokazali su da su stavovi studenata o nužnosti poticanja kreativnosti u sveučilišnoj nastavi pozitivni te da im kreativne metode u nastavi pomažu u lakšem savladavanju nastavnoga sadržaja, ali ih nedovoljno poznaju. U tome su potrebni obostrani naponi profesora i studenata jer samo zajedničkim radom mogu postići najbolje rezultate. Samo kreativan nastavnik može svojim kreativnim radom i metodama pripremiti mlade ljude na produktivno i kreativno djelovanje.

### LITERATURA

- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153, 9-20
- Bognar, L., & Dubovicki, S. (2012). Emotions in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 135-163.
- Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24, 169-182.
- De Haan, R. L. (2009). Teaching Creativity and Inventive Problem Solving in Science. *CBE Life Sci Educ.*, 8(3), 172-181. doi: 10.1187/cbe.08-12-0081.
- Dubovicki, S. (2016). *Kreativnost u sveučilišnoj nastavi*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Dubovicki, S. (2017). Futurološke metode istraživanja. U S. Opić, B. Bognar i S. Ratković (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 203-221). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagreb,.
- Dubovicki, S., & Banjari, I. (2014). Students' attitudes on the quality of university teaching. *Sodobna pedagogika*, 65(2), 42-58.
- European University Association. (2007). *Report on the EU Creativity Project 2006-2007*. Brussels: European Commission.
- Mrazović, M., Dubovicki, S., & Jukić, R. (2015). Students' Satisfaction with Communication in University Teaching. *The New Educational Review*, 42(4), 91-101.
- Toynbee, A. J. (1934). *A Study of History*. Oxford: University Press.
- Wieman, C. E., Adams, W. K., & Perkins, K. K. (2008). *PhET: Simulations that enhance learning*. USA: Science.

**INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Snježana Dubovicki**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti  
Cara Hadrijana 10, PP 330, 31 000 Osijek  
e-mail: sdubovicki@gmail.com

**Tanja Đurić**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti  
Cara Hadrijana 10, PP 330, 31 000 Osijek  
e-mail: tdjuric@foozos.hr



## Savremeni pristupi praktičnom radu u nastavi biologije

Denisa Žujo Zekić, Emina Ademović, Aldin Boškailo, Mahir Gajević

**SAŽETAK:** Balansiranje teoretskog znanja sa praktičnom nastavom jako je bitno, i tom procesu, nastavnik/profesor ima vodeću ulogu. Budući da savremena nastava afirmiše učenika kao aktivnog subjekta u nastavi, jasno je da će savremenu školu obilježiti izmjenjena pozicija učenika i nastavnika/profesora. Pretpostavljena, i u nekim primjerima nametnuta, savremena nastava, treba da bude u organizacionom i metodološkom pogledu bliska naučnom radu profesionalnog biologa - istraživača. Jedina suštinska razlika je u tome što naučnik "putuje" prema nepoznatom, a učenik "otkriva" već poznato.

Cilj rada je postaviti dobre temelje i osigurati zdravu populaciju (bazirano na višegodišnjem iskustvu visokoškolskoj praksi - nastavi) za primijenu i provedbu praktične nastave u osnovnim i srednjim školama, budući da se primjećuje neadekvatan pristup nedovoljna angažiranost pojedinaca u primjeni praktične nastave prema inoviranim inputima koji dolaze iz zemalja Evrope.

Na osnovu analize literaturnih podataka i primjera iz prakse, nastavnici/profesori biologije u osnovnim i srednjim školama u potpunosti mogu planirati izvođenje praktične nastave iz predmeta biologija prema naglašenim savremenim principima, vodeći se potrebom maksimalnog posvećivanja poslu i zamjenom tradicionalne predavačke nastave radom u školskom vrtu ili dvorištu. Primjeri takvog rada doprinosit će "navali" produktivnih ideja koje se mogu iskoristiti kao potencijal u prijavi na brojne projekte Evropske unije.

**Ključne riječi:** *savremena nastava, biologija, praktični rad, obrazovanje, motivacija*

## Modern Approaches to Practical Work in Teaching Biology

**ABSTRACT:** Balancing theoretical knowledge with practical training is very important, and in this process, the teacher/professor has a leading role. Since modern teaching affirms the student as an active subject in classroom, it is clear that the modern school will mark the changed position and altered role of students and teachers/professors. Also assumed in some examples imposed, modern teaching should be organized in the organizational and methodological terms close to the scientific work of a professional biologist - researcher. The only fundamental difference is that a scientist "travels" to the unknown, a student discovers already known.

The aim of the paper is to establish good foundations and to provide a healthy population (based on many-years of experience at the university teaching) for the implementation of practical work in primary (elementary) and secondary (high) schools, since there is an inadequate approach to the insufficient engagement of individuals in the application of practical work to innovation inputs coming from European countries.

Based on the literature analysis and practice examples, teachers/professors of biology in primary and secondary schools can fully plan the practical teaching of biology subject by to accentuated contemporary principles, leading to the need of maximum dedication to work and the replacement of traditional lecture teaching work in a school garden or yard. Examples of such work will contribute to the "launch" of product ideas that can be used as a potential for application to a number of projects offered by the European Union.

**Keywords:** *contemporary education, biology, practical work, education, motivation*

### UVOD

U današnje vrijeme društvenih promjena koje neminovno uslovljavaju izmjene u obrazovnom sistemu, a koje su najčešće kratkotrajne i vrlo često neprihvatljive i neizvodive, škola kao institucija te čitav niz popratnih instanci našli su se nespremni, u raskoraku između tradicionalnog i suvremenog pristupa.

Spremnost škole da napusti tradicionalnu obrazovnu paradigmu i prepusti odgovornost učenicima za vlastito učenje još uvijek je nedovoljna (Tot, 2010).

Razlog stoji u nemogućnosti povezivanja profila nastavnika "stare škole, s jedne strane, težnji i

nastojanju osuvremenjivanja nastavnog procesa sa druge strane i reformskih tendencija ka razvijanju sposobnosti učenika za samostalno upravljanje procesom učenja.

Sve više se ističe značaj razvijanja općih strategija učenja, razvoj sposobnosti učenika za samostalno upravljanje procesom učenja, za samoevaluaciju i svijest o vlastitim aktivnostima učenja. Fokusiranja na različite aspekte i strategije učenja značajne su ponajprije zbog razvoja metakognitivne svijesti i samoregularnog učenja (Azervedo i Hadwin, 2005). Takvo poticanje autonomije učenika temelji se na humanističkom pristupu odgoju i obrazovanju i postulatima

komunikativne pedagogije i kritičkih teorija nastave. Prema kritičko-konstruktivnoj didaktici (Klafki, 1992) razvoj autonomije ličnosti osnovni je cilj obrazovanja.

Međutim, ispravan put u obrazovnim reformama na našim prostorima jeste poučavanje i učenje u procesu interakcije u kojem učenici uz podršku nastavnika samostalno usvajaju određene forme znanja, prosudbi, vrednovanja i djelovanja. Greške se rade u nametanju i preusmjeravanju obaveza na učenika koji iste pretvara u odgovornost svojih roditelja pri čemu se stvara začarani krug roditelj – učenik – nastavnik u procesu učenja. Fokus nauke o odgoju su problemi učenja u najširem smislu riječi (Giesecke, 1993). To podrazumijeva osposobljavanje učenika za rješavanje problema, otkrivanje, anticipiranje i inoviranje, učenja kao temelja cjeloživotnog učenja. Odnos nastave, znanja i učeničkih kompetencija središnji je teorijski i praktični problem u svim reformama obrazovanja. Važno je da prijelaz s tradicionalnog koncepta na učenje, ne zanemari kvalitetu direktnog poučavanja, odnosno kvalitetu izvođenja nastave od strane nastavnika (Meyer, 2002; 2005). Obaveza odgoja i obrazovanja učenika za cjeloživotno učenje zahtijeva angažiranog nastavnika motiviranog i osposobljenog za permanentno učenje i samovrednovanje lično stručno-naučnog djelovanja. To je nastavnik koji ima ulogu voditelja, koji primjenjuje pojedine forme nastave ovisno o ciljevima i sadržajima nastave i uzrastu učenika jer se nastava promatra kao akt uravnoteženja. Mnogi autori (Gudjons, 1995; Matijević, 2005; Palekčić, 2001), koji propagiraju nove forme nastave naglašavaju upravo uravnoteženost tradicionalnih i uvođenje novih formi nastave.

Tokom dvadesetog vijeka neprevaziđene razlike između tradicionalne strukture pojedinih nastavnih predmeta pokušavale su se riješiti različitim konceptima i orijentacijama (koncentracija nastave, skupna nastava, kompleksna nastava i dr.). Uz nove tehnike, načine i postupke stjecanja znanja sve više se razvija potreba nove strukturiranosti rasporeda nastavnih sadržaja, redefinicije tradicionalnih koncepta znanja, njihovu „transmisiju“, učiteljevu „dostavu“ i učenikovo „prihvatanje“ (Muradbegović i Morosini, 2001). Među ostalim ciljevima HNOS-a ističe se da se „...osnovni nivo odgoja i obrazovanja odnosi na poučavanje učenika onim znanjima i na razvijanje onih kompetencija koje će im biti potrebne za obavljanje različitih uloga u kasnijoj fazi odrastanja. Stjecanje znanja u smislu usvajanja brojnih činjenica i generalija, samo po sebi nije dovoljno za život običnog čovjeka, pa opće obrazovanje podrazumijeva primjenu najdjelotvornijih načina usvajanja znanja o onim odgojnoobrazovnim sadržajima koji su temelj za razvijanje intelektualnih, društvenih, estetskih, stvaralačkih, moralnih, tjelesnih i drugih sposobnosti, praktičnih vještina, i odlika ličnosti, kontinuirano prilagođenih razvojnoj dobi učenika i primjerenih učenikovim predznanjima i životnim iskustvima“ (Plan i program, 2006, str. 10).

Ključni element kvalitete obrazovanja je trajno usvajanje znanje. U području obrazovanja Evropska unija je prepoznala temeljne principe važne za budućnost obrazovanja. Svi naponi u reformama obrazovnog sistema koncentrirani su na osamostaljivanje učenika koji će u nastavniku imati asistenata-pomagača, a roditelju adekvatnu podršku dok u društvu prilagođen sistem za prijenos i produkciju usvojenog znanja. Tako se i "kurikularnim" pristupom

nastoji da „učenici-korisnici školstva postignu što više, da razviju razumijevanje, sposobnosti i vrijednosti“ (Marsh, 1994, str. 185).

### **SAVREMENI PRISTUP NASTAVI BIOLOGIJE**

Nastava je planski i organiziran proces učenje i poučavanja. Bašić (2001) ističe da didaktički sistemi predstavljaju sveobuhvatnu organizaciju odgojno obrazovnog rada, te da su to: sistem poučavanja, sistem samostalnih radova, sistem programiranog učenja, sistem problemskog učenja i sistem timskog učenja. Za razliku od tradicionalne nastave gdje nastavnik/profesor ima glavnu ulogu, savremena nastava se zalaže za aktivniju praktičnu nastavu u kojoj učenici vlastitim naporima dolaze do saznanja, te data saznanja povezuju sa već usvojenim pojmovima.

Kao osnovni oblici nastavnog rada ističu se: frontalni ili kolektivni oblik rada, grupni, individualni, timski i partnerski rad. Praktičnom nastavom učeniku je omogućena nastava utemeljena na procesu poučavanja umjesto isključivo na predavanju/izlaganju i tako ga se rasterećuje sadržajima enciklopedijskog značenja (Meredith, Steele i Temple, 1998). Iz svega navedenog proizilazi da nastavne metode savremene nastave biologije bi trebale uključivati sljedeće:

- planiranje i izvođenje praktičnih radova kroz nastavni plan i program,
- promatranje,
- praćenje i evidentiranje konstatovanih pojava u prirodi i laboratoriju (učionici),
- uočavanje uzročno-posljedičnih veza,
- slaganje modela za tumačenje pojava i njihovo međudjelovanje u prirodi,
- izvođenje adekvatnih zaključaka,
- davanje konkretnih prijedloga za dalja istraživanja (Boras, 2009).

Zadatak savremene nastave koja je usmjerena na učenika i njegove potrebe je pripremiti ga za cjeloživotno obrazovanje. Kako bi to bilo moguće ostvariti, potrebno je mijenjati ulogu učitelja te uvesti promjene u nastavni proces. Predavačku, odnosno frontalnu nastavu koja je prevladavala u tradicionalnim školama, potrebno je zamijeniti nastavom sa savremenim metodama koje bolje odgovaraju potrebama današnjih učenika kako bismo ih potaknuli na samostalnost u učenju, poticali njihovu kreativnost, učenje putem otkrivanja i problemskog rješavanja. Iako se o metodama savremene nastave puno piše i promiče, nažalost u većini škola se ne može naći njihova primjena. Učitelji su svjesnih njihovih pozitivnih utjecaja na učenička postignuća, ali ih ipak zbog određenih razloga ne provode u praksi. Jednostavnije im je ispričati nastavne sadržaje dok ih učenici pasivno slušaju i sjede. Takva nastava je usmjerena na učitelja, a ne na učenika. U kvalitetnoj školi su učenik i njegove potrebe u fokusu dešavanja (Glasser, 2005). Stevanović (2002) za učenika u kvalitetnoj nastavi piše: „On je njen nositelj, pokretač, kritičar, istraživač, interpretator. Učenik je ne samo nositelj nastave nego i njezin cilj. On je stvara i konzumira prema svojim (kritičkim) potrebama i mogućnostima. Cilj je da se postigne samoostvarenje učenika“ (str. 20). Praktični rad treba biti mjesto za stjecanje znanja iz prve ruke, odnosno stjecanje znanja kroz postupke istraživanja i eksperimentiranja. Učenje u

praktičnom radu zasniva se na istraživanju i otkrivanju, odnosno iskustvenom učenju. Nastava koja se temelji na istraživačkom učenju usmjerena je razvijanju vještina, sposobnosti i stavova (Borić, Peko i Vujnović, 2002).

### POVEZANOST AKTIVNOSTI UČENIKA I PRAKTIČNE NASTAVE

Tradicionalna nastava rezultira samo usvajanjem reproduktivnog znanja, a ne stvarnim konceptualnim razumijevanjem (Nelson, 1989; Simon, 2001; Wood, 2009; Wright i Klymkowsky, 2005), koje se ostvaruje putem praktične nastave. Kao glavni cilj izvođenja praktične nastave ističe se proučavanje i učenje povezivanjem stečenog znanja sa saznanjima iz svakodnevnog života, odnosno razumijevanje i usvajanje koncepta, gdje je naglasak stavljen na problemski i istraživački pristup koji podrazumijeva aktivno sudjelovanje i angažman učenika.

Praktični rad u nastavi prirodnih nauka predstavlja bilo koji oblik nastavne aktivnosti u kojoj učenici, rade pojedinačno ili u manjim skupinama, promatraju i/ili manipuliraju predmetima ili materijalima koje proučavaju (Millar, 2004).

Wellington (1989) navodi da se praktični rad u nastavi može koristiti kao ilustracija pojava, koja bi se učenicima na taj način približila i/ili kao vježbe za razvoj vještina i sposobnosti. Praktični rad u školi može se podijeliti na izvođenje vježbi, provođenje istraživanja i sticanje iskustava (Woolnough i Allsop, 1985). Šira definicija praktičnih aktivnosti u školi podrazumijeva izvođenje zadataka u kojima učenici posmatrajući objekte ili koristeći već gotove podatke stiču znanja o prirodi i prirodnim pojavama (Lunetta, Hofstein i Clough, 2007).

Praktični rad prvi put uveden je u devetnaestom stoljeću u školama u Velikoj Britaniji (Atkin i Black, 2007). Svrha ovog oblika rada bila je više od pukog izvođenja pokusa kako bi se potvrdila teorija koja je već bila poznata. Umjesto toga, trebalo je u nastavu uvesti nešto što prije nije bilo zastupljeno. Atkin i Black (2007) navode da je oduvijek postojala dvojba između uključivanje praktičnog rada i stavljanja naglasaka na učenje samih znanstvenih činjenica i teorija. Početkom 20. vijeka uveden je praktični rad koji je podrazumijevao striktno poštivanje zadatih uputa, te potvrđivanje već poznatih rezultata (Hipkins et al., 2002). Praktične aktivnosti u nastavi predstavljale su "učenje kroz rad" i potvrđivale sadržaj naveden u udžbenicima (Moeed, 2010). Tokom druge polovice 20. stoljeća postojalo je

nekoliko različitih pristupa u sprovedbi praktičnih aktivnosti u nastavi. Wellington (1989) opisuje tri faze praktičnog rada: pristup otkrića, procesni pristup i istraživanje. Rasprava u toku izvođenja praktičnih aktivnosti ključna je za razvoj i razumijevanje pojava koje se proučavaju na taj način. Uloga praktičnog rada u poučavanju i učenju sadržaja iz biologije jeste stvaranje veza između dvije "oblasti" znanja. Ključnu ulogu u ovom procesu ima nastavnik koji pomaže učenicima u povezivanju stvarnog i apstraktnog dijela znanja (Millar, 2004).

Ciljevi praktičnog rada mogu se podijeliti na proceduralne, konceptualne i afektivne. Ciljevi praktičnih aktivnosti u nastavi su: poticanje preciznog praćenja i pažljivog bilježenja, promovisanje jednostavnih i razumljivih naučnih metoda i postupaka; razvijanje manipulativnih vještina, pripremanje učenika za praktični rad, pobuđivanje interesa za nastavni predmet i približavanje prirodnih pojava kroz vlastita iskustva (Abrahams i Saglam, 2010). Na temelju "načina isporuke" i "stupnja otvorenosti", Baillie i Hazel (2003) sugeriraju da bi se u nastavi mogla provoditi četiri tipa praktičnih aktivnosti (Tabela 1).

Praktična nastava može podrazumijevati obradu novog nastavnog sadržaja, ali i ponavljanje već pređenog gradiva. Ukoliko je to teren, prije samog izlaska na teren mora se napraviti organizacija same terenske nastave, koja treba da obuhvata nekoliko postupaka: odabir terena i detaljno ga proučiti, pripremu učenika, odlazak na teren, gdje će se prikupljati materijal i pratiti određene promjene u prirodi, zatim obrada prikupljenih podataka, razmjena iskustava, zaključak, te prijedlozi za iduću terensku nastavu. Boraveći na terenu učenici trebaju da posmatraju, opisuju, uspoređuju i povezuju zaključke sa već usvojenim znanjem. Nakon dobro isplaniranog, obavljenog i obrađenog terenskog rada stekli su se uslovi za objavu naučnog rada, koji mora da ima sljedeće dijelove: naslov, uvod, materijal i metode, rezultate, diskusiju, zaključak i literaturu. Analizom nastavnog plana i programa praktična nastava se može izvoditi iz brojnih oblasti: fiziologije biljaka, genetike, ekologije, entomologije, zoologije, morfologije itd. Prilikom izvođenja terenske nastave potrebno je upoznati učenike sa savremenim metodama iz pojedinih oblasti koje se istražuju. Ako se ispituje ekologija biljaka, potrebno je da se slijedi Braun-Blanquet metod.

**Tabela 1.** Praktične aktivnosti u nastavi prirodnih nauka (Baillie i Hazel, 2003).

Aktivnost	Cilj	Materijal	Metode	Rezultat
Kontrolisana vježba	Zadat	Zadat	Zadate	Proizilazi iz aktivnosti
Strukturirano istraživanje	Zadat	Zadat ili djelomično zadat	Zadate ili djelomično zadate	Proizilazi iz aktivnosti
Nestruktuirano istraživanje	Zadat	Nije zadato	Nije zadato	Proizilazi iz aktivnosti
Projekt	Nije zadato	Nije zadato	Nije zadato	Proizilazi iz aktivnosti

## KORIŠTENJE BIOLOŠKIH ZBIRKI U NASTAVI BIOLOGIJE

Korištenje bioloških zbirki u nastavi predstavlja odličan sistem demonstracije. Svrha demonstracije je osposobljavanje za samostalna posmatranja i primjenu logičkih operacija u samostalnom sticanju predstava i pojmova o živoj prirodi. U izlaganju i tumačenju novog nastavnog sadržaja nastavnik/profesor svoje izlaganje i objašnjavanje treba povezati sa pokazivanjem bioloških zbirki. Naravno, to ne moraju biti prave biološke zbirke, nego može biti imitacija koja je izrađena tokom nastavnog procesa. Bašić (2001) navodi da postoje određeni kriteriji za uspješno organizovanje i rukovođenje demonstracijom, od kojih su posebno značajni sljedeći:

1. demonstraciju treba prethodno ispitati;
2. cilj i predmet, odnosno svrha demonstracije treba da bude jasna demonstratoru i učenicima,
3. demonstracija treba da bude vidljiva svim posmatračima,
4. demonstracija se može svrsishodno popratiti crtežima na školskoj tabli,
5. za aktivno posmatranje nastavnik/profesor treba da pripremi pitanja kojim se obezbjeđuje postupno ponavljanje,
6. te zalaganje da učenici sami posmatraju i donose zaključke nakon čega slijedi diskusija i zaključak.

Također, dobro bi bilo jednom u toku školske godine posjetiti neku od profesionalnih/stručnih bioloških zbirki i muzeja.

## STUDENTSKA PERCEPCIJA NASTAVNOG ČASA U FORMI PRAKSE (TERENSKOG RADA)

Naglašava se prijelaz od poučavanja (prijenosa sadržaja) na učenje (stjecanje i razvoj kompetencija). Promjene u nastavi i učenju događaju se zbog promjena nastalih istraživanjem i razvojem, brzim rastom interdisciplinarnog i multidisciplinarnog djelovanja.

Naime, osim čitanja, matematike, učenja stranih jezika, informacijske i komunikacijske tehnologija te građanskog prava, istaknuta je i NAUKA.. Nauka daje učenicima poticaj za istraživanje svijeta u kojem žive, za eksperimentiranje kojim se povećava sposobnost analiziranja i shvaćanja svijeta oko sebe, pomaže im da razvijaju osjećaj za složene veze između ljudi i prirode te, u perspektivi, na nacionalnom i svjetskom nivou mogućnost da postanu dobri istraživači i naučnici.

## INTERESI STUDENATA I UČENIKA KA VANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA

Poznata je činjenica da postoji potreba za vannastavnim aktivnostima koje bi se odvijale nakon škole (Eccles, 1999). Vannastavne aktivnosti danas predstavljaju moderan i vrlo složen proces. Svojim implikacijama i sadržajima ono je također postalo značajan faktor odgoja i obrazovanja. Polazeći od osnovne pretpostavke, da se bavljenjem određenom aktivnošću u slobodnom vremenu ukazuje na prislan odnos subjekta s datom djelatnošću. Kako bi učenicima omogućila razvoj u sigurnom okruženju kao i obogatila njihovo iskustvo, te poboljšala njihov akademski, osobni i socijalni uspjeh, Vlada SAD-a uložila je 3,6 milijarde dolara u vannastavne i vanškolske projekte u 2002. godini (Mott foundation, 2003). Vannastavne aktivnosti

omogućuju razvoj i obogaćivanje svih učeničkih sposobnosti. Uz različite oblike nastavnoga rada, Zakon o osnovnom i srednjem školstvu, kao i Nastavni plan i program na pojedinim evropskim zemljama obvezuju školu na organiziranje vannastavnih aktivnosti za učenike, kako bi se na što djelotvorniji način ostvarili ciljevi i zadaci školstva (Cindrić, 1992; Rosić, 2005). Smatramo da bi dobro bilo izvršiti anketu u školi o interesima i sklonostima učenika za vannastavnu aktivnost iz biologije, te na osnovi datih rezultata osmisлити i provesti vannastavne aktivnosti kako bismo kod učenika produbili interes i želju za daljnjom edukacijom iz domena prirodnih nauka.

## ZAKLJUČAK

Analizom nastavnih planova i programa predmeta Biologija za učenike osnovnih i srednjih škola utvrđeno je da je praktična nastava iz ovog predmeta zastupljena sa vrlo skromnim fondom sati i da njena realizacija zavisi prvenstveno o školi i samom nastavniku/profesoru. Provođenjem praktične nastave iz biologije omogućit će se učenicima da steknu osnovna praktična znanja iz različitih oblasti biologije, te da laboratorijskim radom usvoje tehnike koje se koriste u modernoj nauci s posebnim naglaskom na prirodne nauke, a ujedno učenici će razvijati komunikacijske i suradničke vještine uz korištenje suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Osim toga, škola će moći da se prijavljuje na različite domaće i strane projekte.

U narednim istraživanjima trebalo bi više pažnje posvetiti trajnosti znanja i osobenostima praktične nastave koje bi toj trajnosti mogle doprinijeti, kao i pronalaženju adekvatne mjere kojom bi se procjenjivala trajnost razmatranog.

## LITERATURA

- Abrahams, I., & Saglam, M. (2010). A study of teachers' views on practical work in secondary schools in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 32(6), 753-768.
- Atkin J. M., Black, P. (2007). *History of science curriculum reform in the United States and the United Kingdom*. In: Abell S. K., Lederman N. G., editors. Handbook of Research on Science Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 781-806.
- Azervedo, R., & Hadwin, F. A. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition – implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33, 367-379.
- Baillie, C., & Hazel, E. (2003). *Teaching materials laboratory classes*. Liverpool: The UK Centre for Materials Education.
- Bašić, M. (2001). *Metodika nastave biologije* (I izdanje). Zenica: Dom štampe.
- Boras, M. (2009). Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva. *Život i škola*, 57(21), 40-49.
- Borić, E., Peko, A. i Vujnović, M. (2002). *Učiti o prirodi iz prirode*. UP. Mijić, H. Ivon, V. Kostović-Vranješ, M. Kovačević, A. Kovačević, M. Hardy i M. Stambak, M. (ur.), *Prema kvalitetnoj školi* (str. 93-100). Split: HPKZ - ogranak Split.
- Cindrić, M. (1992). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole. *Život i škola*, 41(1), 49-68.
- Charles Stewart Mott Foundation (2003). *2002 Annual Report: Staying the Course*. Charles Stewart Mott Foundation.
- Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa
- Glasser, W. (2005): *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.

- Gudjons, H. (1995). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Baker, R., Jones, A., Barker, M., Bell, B., Haigh, M. (2002). *Curriculum, learning and effective pedagogy: A literature review in science education*. Ministry of Education, New Zealand.
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel. (ur.), *Didaktičke teorije* Zagreb: Educa.
- Lunetta, V.N., Hofstein, A., & Clough, M. (2007). *Learning and Teaching in the School Science Laboratory: An analysis of research, theory, and practice*. In S. K. Abell & N. G. Lederman (eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 393-441). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, S. P. (1994). *Formalising trust as a computational concept* (Thesis or Dissertation). University of Stirling
- Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 279-298.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Meredith, K. S., Steele, J. L., & Temple, C. (1998). *Cooperative learning, Reading and Writing for Critical Thinking Project-RWCT*. University of Northern Iowa & International Reading Associations.
- Millar, R. (2004). *The role of practical work in the teaching and learning of science*. Paper presented at the the Meeting of High School Science Laboratories: Role and Vision, Washington, DC. University of York (Department of educational studies) October, 2004., pp 1-24
- Moeed, H. A. (2010). *Science Investigation in New Zealand Secondary Schools: Exploring the Links between Learning, Motivation and Internal Assessment in Year 11* (Doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.
- MZOŠ. (2006.) Nastavni plan i program za osnovnu školu. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Zagreb. Nakladnik Dragan Primorac, urednici Dijana Vican i Ivan Milanović Litre, str. 10.
- Muradbegović, A. i Morosini, S. (2001). Izazovi kvalitete obrazovanja u zemljama Europske unije. *Napredak*, 142(3), 344-353.
- Nelson, C. (1989). Skewered on the unicorn's horn: the illusion of tragic tradeoff between content and critical thinking in the teaching of science. In L. Crow (ed.), *Enhancing Critical Thinking in the Sciences* (pp. 17-27). Washington, DC: Society for College Science Teaching.
- Palekčić, M. (2001). Bitna pitanja metoda u didaktici i školskoj pedagogiji. *Napredak*, 142(4)
- Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*. Rijeka: Biblioteka Educo.
- Simon, H. A. (2001). *Learning to research about learning*. In S. M. Carver & D. K. Mahwah, *Cognition and Instruction: Twenty-five Years of Progress* (pp. 205-226). NJ: Erlbaum.
- Stevanović, M. (2001). Kvalitetna škola i stvaralaštvo. Varazdinske Toplice: Tonimir
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1), 65-78.
- Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, 7, 19-28.
- Wellington, J. (1989). *Skills and processes in Science education: A critical analysis*. London and New York: Routledge.
- Wood, W.B. (2009). Revising the AP biology curriculum. *Science*, 325, 1627-1628.
- Woolnough, B. E., & Allsop, T. (1985). *Practical work in science*. Cambridge: University Press.
- Wright, R. L., & Klymkowsky, M.W. (2005). Content versus process: is this a fair choice? *Cell Biol Educ*, 4, 189-198.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Denisa Žujo Zekić

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Nastavnički fakultet  
Univerzitetski kampus bb, Mostar 88104, BiH  
e-mail: denisa@unmo.ba

### Emina Ademović

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Nastavnički fakultet  
Univerzitetski kampus bb, Mostar 88104, BiH  
e-mail: emina.ademovic@unmo.ba

### Aldin Boškailo

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Nastavnički fakultet  
Univerzitetski kampus bb, Mostar 88104, BiH  
e-mail: aldin.boskailo@unmo.ba

### Mahir Gajević

Odsjek za biologiju,  
Prirodno-matematički fakultet  
Univerziteta u Sarajevu,  
Zmaja od Bosne 33-35,  
71 000 Sarajevo  
e-mail: mahirgajevic@gmail.com



## Utjecaj vježbi za poticanje razvoja fonološke svjesnosti na početno čitanje kod djece predškolske dobi iz Montessori vrtića

Vendi Franc, Božica Vuić

**SAŽETAK:** Metajezične sposobnosti, unutar kojih je i fonološka svjesnost, dijelom su razvojni fenomen i snažno su podložne vježbi. Smatra se kako je razvijenost fonološke svjesnosti, kao jednog od pokazatelja općeg metalingvističkog razvoja u djece, jedan od ključnih čimbenika koji omogućuje uspješno usvajanje čitanja. Metakognitivne sposobnosti, među kojima je i fonološka svjesnost, mogu biti vježbane, a neka istraživanja pokazuju da, specifično, rani fonološki trening, može imati kratkoročne i dugoročne pozitivne efekte na markere rane pismenosti. Ovaj rad bavi se istraživanjem razvoja fonološke svjesnosti kod djece iz Montessori vrtića koji je primjer strukturiranog programa koji u sebi sadrži predviđene programe vježbi metajezičnih sposobnosti. U radu se objašnjava Montessori program, opisuju jezične vježbe koje se s djecom sustavno provode. Rad se bavi istraživanjem koliko takva vježba na ranom uzrastu utječe na razvoj fonološke svjesnosti kao i na kasniju uspješnost u početnome čitanju. U skladu s navedenim, očekivalo se da će ovo istraživanje potvrditi prednost ranih fonoloških intervencija na kasniju bolju sposobnost čitanja. Kao instrumenti ispitivanja razine fonološke svjesnosti korišten je test FONT (Subotić, 2011), test koji je originalno formiran na području Bosne i Hercegovine, ali je prilagođen specifičnostima hrvatskoga jezika. U istraživanju je sudjelovalo 110 djece predškolske dobi iz Montessori vrtića na području grada Zagreba.

**Ključne riječi:** *fonološka svjesnost, Montessori pedagogija, početno čitanje*

## The impact of exercises aimed at stimulating the development of phonological awareness on initial reading in preschool children attending Montessori kindergarten

**ABSTRACT:** Metalinguistic abilities, including phonological awareness, are partly a developmental phenomenon and are strongly affected by exercise. It is believed that the development of phonological awareness, as one of the indicators of general metalinguistic development in children, is one of the key factors facilitating successful acquisition of reading. Metacognitive skills, including phonological awareness, can be trained, and some research studies show that, specifically, early phonological training can have both short-term and long-term positive effects on the markers of early literacy. This paper focuses on the research of the development of phonological awareness in children attending Montessori kindergarten, which is an example of a structured kindergarten programme containing exercises for the development of metalinguistic abilities. The paper explains the Montessori programme, and describes language exercises that are systematically implemented with children. The focus of this article is the investigation of the extent to which such exercises implemented at an early age affect the development of phonological awareness as well as later success in initial reading. Hence, it is expected that this research will confirm the advantages of early phonological intervention for the improvement of children's reading skills subsequently. The instrument used in testing the levels of phonological awareness was the FONT test (Subotić, 2011), which was originally developed on the territory of Bosnia and Herzegovina, but was adapted to the specifics of the Croatian language. The study included 110 preschool children attending Montessori kindergartens in Zagreb.

**Keywords:** *phonological awareness, Montessori pedagogy, initial reading*

### UVOD

Razvijenost fonološke svjesnosti, kao jednog od pokazatelja općeg metalingvističkoga razvoja u djece rane i predškolske dobi, jedan je od ključnih čimbenika koji omogućuje uspješno usvajanje čitanja (Armbruster, Lehr i Osborn, 2010; Bus i Ijzendoorn, 1999; Trehearne, 2011). Metakognitivne sposobnosti, među kojima je i fonološka svjesnost, mogu se uvijek baviti te da specifično, rani fonološki trening može imati kratkoročne i dugoročne pozitivne efekte na markere rane

pismenosti. U ovome se radu govori o istraživanju razvoja fonološke svjesnosti kod djece iz Montessori vrtića jer se u njima provode strukturirane vježbe metajezičnih sposobnosti. Također, u radu se objašnjava Montessori program, opisuju jezične vježbe koje se s djecom sustavno provode, te istražuje koliko takve vježbe utječu na uspješnost u početnome čitanju. Kao instrument ispitivanja razine fonološke svjesnosti korišten je test FONT (Subotić, 2011), test koji je originalno formiran na području Bosne i Hercegovine, no za potrebe pisanja ovoga rada prilagođen je

specifičnostima hrvatskoga jezika (Franc, 2015). Test FONT obuhvaća sljedeće zadatke: rastavljanje riječi na slogove (slogovna segmentacija), rastavljanje riječi na foneme (fonemska segmentacija), zadatci fonološke analize i sinteze, zadatci prepoznavanja rime. FONT je test koji mjeri fonološku svjesnost i zasnovan je na teoriji te ima aplikativni i prediktivni karakter. Brzina i točnost pročitanoa te broj pročitanih riječi u minuti bili su glavni parametri provjere uspješnosti čitanja koje se ispitalo tekstem Barbare Tonodi-Kukulja *Đačić prvašić*, a koji se nalazi u radnoj bilježnici *Prvi koraci* autora A. Bežena i V. Budinski (Bežen i Budinski, 2007). Prema relevantnoj literaturi, upravo je povezanost fonoloških čimbenika i čitanja jedna od najviše istraživanih veza. Istraživanjem su obuhvaćena djeca predškolske dobi urednoga jezično-kognitivnoga razvoja.

### MONTESSORI PEDAGOGIJA

Montessori pedagogija smatra se obrazovnom alternativom i izvorom inspiracije za progresivne obrazovne reforme čiji je zadak promijeniti tradicionalan odnos prema djetetu i učenju (Pope Edwards, 2002). Cilj Montessori pedagogije je pomoći djetetu da samostalno stekne vještine i znanja potrebna za uspješno funkcioniranje u svijetu kakav on jest. Ispravnost i vrijednost takvog pristupa djetetu i učenju, već u samim počecima 20. stoljeća, potvrđuje i suvremena, relevantna pedagoška literatura u kojoj se dijete opisuje kao osoba koja uči čineći, aktivno, koja je glavni protagonist u procesu izgradnje svog vlastitog znanja (Barth, 2004; Bredekamp, 1992; Duncan i Lockwood, 2009; Helm i Katz, 2001; Jacobs i Crowley, 2007; Johnson, Christie i Wardle 2005; i dr.). Montessori skupine su heterogene prema spolu i dobi (djeca od 3 do 6 godina). Različita dob u grupi omogućuje raznovrsnost poticaja i socijalnih kontakata (Philipps, 1999). Naime, mlađa djeca uče od starije djece na takav način da im starija djeca, učvršćujući svoje znanje, pomažu učiti. Montessori materijal predstavlja „autodidaktički materijal“ za djecu pomoću kojeg ona samostalno mogu učiti i stjecati nova znanja i vještine. Ona uče rješavati zadatke rukujući materijalom i ponavljajući vježbe (Seitz i Hallwachs, 1997). Svaki materijal odnosi se samo na jedan problem odnosno na njegovo specifično svojstvo na koje se dijete treba usredotočiti, što znači da ono uči kroz proces pokušaja. Dijete s materijalom izvodi konkretne operacije, primjerice, trese ga, slaže pojedine dijelove, razvrstava ih, otkriva razlike ili sličnosti, slaže u redove, važe, mjeri, gradi i sve to ponavlja dok sasvim ne upozna materijal i dok ne odluči posvetiti se nekom težem zadatku (Seitz i Hallwachs, 1997). Osnovna teza Montessori pedagogije jest „Pomozi mi da učinim sam“. U tom smislu Montessori odgojitelj prati individualni razvoj svakog djeteta i nudi mu poticaje potrebne za ovladavanje određenih vještina sukladno njegovom trenutačnom psihofizičkom razvoju što je ujedno i osnova za daljnji djetetov razvoj. Prema Montessori pedagogiji odgojitelj ne bi smio djetetu pružati izravnu pomoć jer „djeca ne žele da ih se poslužuje, nego žele biti samostalna“ (Seitz i Hallwachs, 1997, str. 61). Prilikom pokazivanja načina na koji se rukuje materijalom interakcija odgojitelj – dijete uvijek je individualna, a priborom se uvijek rukuje na isti način. Pri tome se djetetu daje mogućnost samostalnoga uviđanja i donošenja zaključka (Philipps, 1999). Od odgojitelja se očekuje da bude reflektivni

praktičar što znači da cijeli svoj radni vijek promišlja o vlastitoj praksi, načinima na koji djeca uče u suvremenom svijetu i novim kontekstima te na adekvatan način odabiru primjeren metodički instrumentarij (Miljak, 2009; Petrović–Sočo, 2009; Rinaldi, 2006; Šagud, 2006; i dr.). Jezične vježbe za razvoj fonološke svjesnosti odgojitelji u Montessori vrtićima provode svakodnevno kroz oblike slobodne igre i strukturirane aktivnosti. Tijekom istraživanja zamijećeno je tridesetak različitih vježbi kao što su: *kartice za imenovanje sa sličicama, glasovne igre, slova od brusnog papira, uparivanje velikih i malih tiskanih slova, čitanje uz malene predmete, građenje riječi* i dr.

### ODNOS FONOLOŠKE SVJESNOSTI I ČITANJA

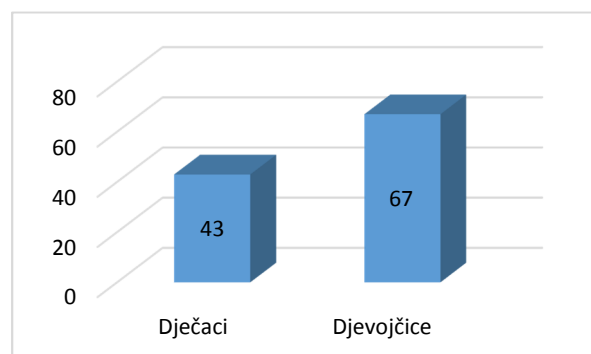
Fonološka je svjesnost ključna za učenje čitanja u bilo kojem abecednom sustavu (Ehri et al., 2001; Rathvon, 2001). Lundberg je 1980. proveo prvo opsežno istraživanje o odnosu fonološke svjesnosti mjerene kod djece predškolske dobi i čitanja u prvim razredima osnovne škole (Ivšac Pavliša i Lenček, 2010). I kasnija mnoga znanstvena istraživanja (Reid, 2009; Snowling, 2000;) Whitehurst i Lonigan, 1998; 2003) pokazala su da je fonološka svjesnost ključna za usvajanje čitanja i pisanja te da učenje čitanja abecednog pisma pridonosi razvoju fonološke svjesnosti. Kolić-Vehovec (2003) navodi da će djeca s dovoljno razvijenom fonološkom svjesnošću bez teškoća usvojiti čitanje i pisanje. za uspješno je čitanje, dakle, važno biti sposoban razdijeliti riječi na manje jedinice - prvo na slogove, potom na foneme. Kolić-Vehovec (2003) navodi da je razina fonološke svjesnosti djece predškolske dobi najbolji pretpokazatelj uspješnosti čitanja u prvom razredu i kasnije. Istraživanje koje je provela Kodžopeljić (1996) pokazalo je kako neke razine metajezikne svjesnosti izravno utječu na početno čitanje, a među njima najviše upravo fonološka svjesnost. Upravo je važnost fonološke svjesnosti neosporna za usvajanje čitanja, a da fonološka svjesnost može biti unaprijeđena kada se djecu direktno poučava, potvrđuju istraživanja Olofssona i Lundberga iz 1983. (Ivšac Pavliša i Lenček, 2010). O dvosmjernoj vezi između fonološke svjesnosti i učenja čitanja govore Goswami i Bryant (1990), Wagner et al. (1997) čija istraživanja pokazuju da su osnovni aspekti fonološke svjesnosti preduvjet za savladavanje vještina čitanja te da napredovanje u savladavanju čitanja potiče razvoj složenijih oblika fonološke svjesnosti. Istraživanje koje je u Hrvatskoj provela Kolić-Vehovec (2003) također je pokazalo iste rezultate kao istraživanja Goswami i Bryant (1990) i Wagner et al. (1997). Naime, u Hrvatskoj je nekoliko istraživanja koja se bave provjerom utjecaja na razvoj čitanja, odnosno čitačkih vještina. Čudina-Obradović (1999) pratila je 119 djece prije polaska u prvi razred do kraja prvog razreda i ustanovila je da je na točnost čitanja utjecala najviše fonemska svjesnost, a glatkoća čitanja i razumijevanje smisla pročitanoa bili su pod utjecajem predškolskoga poznavanja slaganja glasa i slova. Istraživanje Kolić-Vehovec (2003) pokazalo je da je fonemska svjesnost povezana s glatkoćom čitanja na kraju prvoga razreda neovisno o tome je li izmjerena prije škole, na početku ili na kraju prvoga razreda.



## ISTRAŽIVANJE

### Prva faza istraživanja

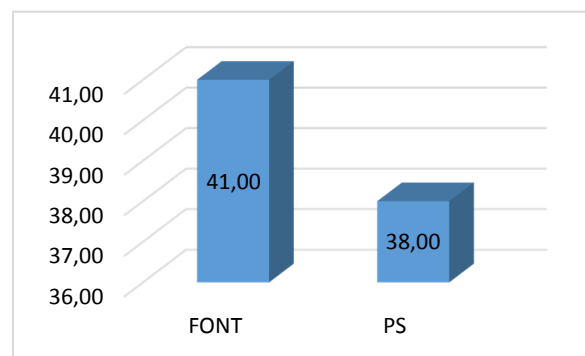
Istraživanje se provelo u devet različitih vrtića u kojima se provodi Montessori program (Dječji vrtić *Malešnica*, Dječji vrtić *Vladimira Nazora*, Dječji vrtić *Srčeko*, Dječji vrtić *Tatjane Marinić*, Dječji vrtić *Jarun*, Dječji vrtić *Jarun- Jelena*, Dječji vrtić *Siget*, Dječji vrtić *Sopot*, Dječji vrtić *Vrbik*) i njime je obuhvaćeno 110 djece predškolske dobi od toga 67 djevojčica i 43 dječaka. Prema dobnoj podjeli ispitano je 55 djece u dobi od pet ( $M_M=5,35$ ,  $SD_M=0,29$ ), odnosno šest godina ( $M_M=6,32$ ,  $SD_M=0,23$ ).



**Slika 1.** Udio ispitane djece prema spolu

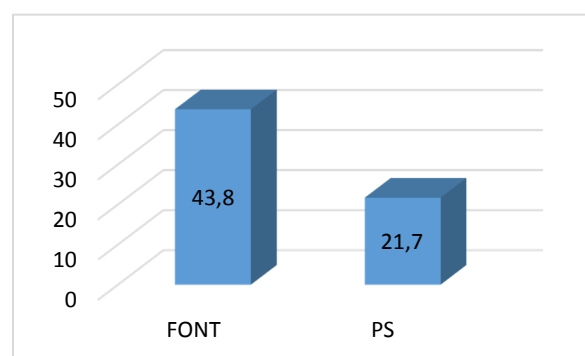
Podatci o razini fonološke svjesnosti djece prikupili su se ispitivanjem testom FONT (Subotić, 2011), namijenjenim mjerenju razvijenosti fonološke svjesnosti kod djece. FONT je originalno formiran i vrednovan na području Bosne i Hercegovine i Srbije, gdje je pokazao dobra psihometrijska svojstva, a za potrebe disertacije prilagođen je (u suradnji s autorom testa) specifičnostima hrvatskoga jezika. Riječ je o testu koji teorijski uvažava aktualnu teorijsku paradigmu distinkcije između fonemske i nefonemske fonološke svjesnosti, a obuhvaća sljedeće zadatke: prepoznavanje rime, prepoznavanje/identificiranje početnoga i završnoga fonema, spajanje slogova, fonemsku segmentaciju, supstituciju i izostavljanje, a u najnovijoj verziji (uključujući i hrvatsku adaptaciju) pridodan je i zadatak slogovne segmentacije (u svrhu proširenja predmeta mjerenja nefonemske fonološke svjesnosti). Prema Rathvon (2004) postoje dvije kategorije zadataka za mjerenje fonološke svjesnosti: nefonemski zadatci kojima se mjere globalni aspekti fonološke svjesnosti kao što su slogovi i rima i zadatci fonemske svjesnosti kojima se mjeri sposobnost pojedinca da usmjeri pažnju na individualne foneme ili da manipulira istim. Istoj djeci provjereno je i poznavanje velikih i malih tiskanih slova abecede. Testovi za hrvatski jezik u posljednjih se nekoliko godina intenzivno razvijaju. Glavnom testiranju testom FONT u ovom istraživanju prethodila je i mala pilot-provjera (Franc i Subotić, 2015) koja je pokazala da hrvatska adaptacija testa pokazuje odlične metrijske karakteristike. Za potrebe ovoga istraživanja, u skladu s preporukama autora FONT-a (Subotić, 2011) korišten je ukupni rezultat s testa, a ne rezultati sa supskala. Test u ovom istraživanju pokazuje vrlo visoku pouzdanost (Cronbachova  $\alpha=0,96$ ). Ispitanici su ispitivani individualno u predškolskoj instituciji u zasebnoj prostoriji. Ispitalo se samo one ispitanike koji su imali potpisanu roditeljsku suglasnost za sudjelovanje u istraživanju, a koji su sami pristali na ispitivanje. Ukoliko

je dijete odbilo sudjelovati, ono nije uključeno u ispitivanje. Ispitivanje je trajalo minimalno 15 minuta, maksimalno 45 minuta što je ovisilo o dobi i raspoloženju djeteta. Kod najmlađe je djece ispitivanje često uključivalo i stanke koje su korištene za razgovor ili igru. Redoslijed zadataka bio je kod svih ispitanika isti, ispitivalo se 8 zadataka testa FONT po redu, od jednostavnijih zadataka prema kompleksnijim. U skladu s početnim očekivanjima, utvrđeno je da djeca iz Montessori vrtića neovisno o dobi (petogodišnjaci ili šestogodišnjaci) postižu visoke rezultate fonološke svjesnosti ( $M_M=44,85$ ,  $SD_M=5,94$ ) i u pogledu rezultata poznavanja slova ( $M_M=23,34$ ,  $SD_M=7,65$ ).



**Slika 2** Prikaz rezultata postignutih pri rješavanju testa FONT i poznavanja slova.

Rezultati fonološke svjesnosti i poznavanja slova pokazali su da i petogodišnjaci i šestogodišnjaci poznaju gotovo 24 slova abecede te su 100% uspješni u rješavanju šest od osam zadataka testa FONT. Naime, zadatci spajanja slogova, slogovne segmentacije, identificiranja početnog fonema, prepoznavanja rime, fonemske segmentacija, identificiranja završnog fonema riješeni su u potpunosti dok su se posljednja dva zadatka FONT testa (eliminacija početnoga fonema i supstitucija početnog fonema) pokazala teže rješivim. Zadatak eliminacije početnoga fonema izdvajamo kao najteže rješiv budući da ga je riješilo 91,8% ispitanika.



**Slika 3.** Broj točnih odgovora u FONT testu i poznavanju slova.

### Druga faza istraživanja

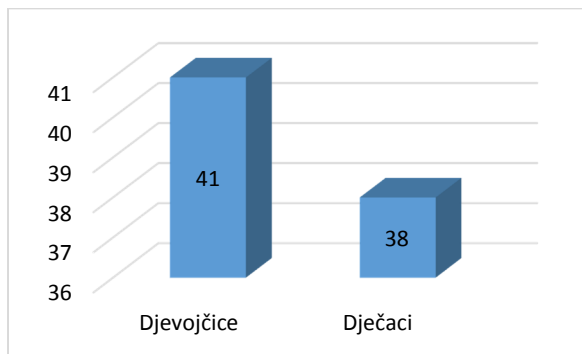
S obzirom na velik broj istraživanja koja pokazuju kako je razvijenost fonološke svjesnosti i rano poznavanje slova jedan od pokazatelja općega metalingvističkog razvoja u djece i jedan od ključnih čimbenika koji omogućuje uspješno usvajanje čitanja (Reid, 2009; Snowling, 2000; Whitehurst i Lonigan, 1998, 2003). Druga faza istraživanja imala je za cilj

utvrditi u kojoj su mjeri fonološka svjesnost i rano poznavanje slova prediktivni za usvajanje čitanja. Budući da se metakognitivne sposobnosti, među kojima je i fonološka svjesnost, mogu vrlo efikasno vježbati, a to vježbanje može imati dugoročne i snažne implikacije na kasnije opismenjavanje, očekuje se da će opisano istraživanje pokazati da će djeca iz Montessori vrtića pokazati visoku sposobnost početnoga čitanja. Ispitivanje početnoga čitanja operacionalizirano je dvjema varijablama: 1) preciznost čitanja (pč) = broj ispravno pročitanih riječi/ukupan broj riječi \* 100. Stoga, dobivena vrijednost odgovara postotku ispravno pročitanih riječi. 2) broj ispravno pročitanih riječi u minuti (bir/min) = broj ispravno pročitanih riječi/vrijeme čitanja teksta (u minutama). Istraživanje se provelo u četiri različite škole u Samoboru, jednoj u Bregani i devet različitih škola u Zagrebu (popis škola, razreda i učitelja nalazi se u tablici 1.). Provedbu istraživanja odobrili su ravnatelji škola i roditelji djece koji su potpisali suglasnost.

**Tablica 1.** Popis osnovnih škola koje su pohađala djeca ispitivana u drugoj fazi istraživanja

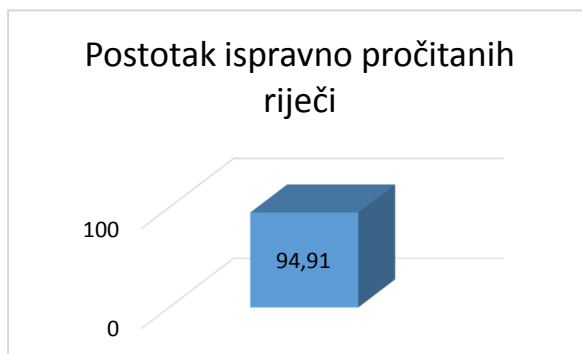
Naziv škole	Razred	Učiteljica
OŠ Bogumila Tonija, Samobor	1.a	Gabrijela Žokalj
OŠ Bogumila Tonija, Samobor	1.b	Marija Mapilele
OŠ Bogumila Tonija, Samobor	1.c	Darinka Celižić
OŠ Bogumila Tonija, Samobor	1.d	Ivanka Horvat
OŠ Bogumila Tonija, Mirnovec	1.m	Mirela Franceković
OŠ Bogumila Tonija, Farkaševac	1.f	Dijana Škvorc-Šagud
OŠ Samobor	1.a	Vanda Bartulica
OŠ Samobor	1.b	Andreja Lastovčić
OŠ Milana Langa, Bregana	1.a	Ružica Rimac
OŠ Pantovčak, Zagreb	1.a	Vesna Gracin
OŠ Pantovčak, Zagreb	1.b	Olgica Mačak
OŠ Jabukovac	1.a	Koraljka Milun
OŠ Jabukovac	1.b	Krunoslava Kregar
OŠ Kajzerica	1.b	Suzana Santini
OŠ Rapska	1.b	Milica Mitrić
OŠ Većeslava Holjevca	1.b	Vesna Slako
OŠ Bartola Kašića	1.a	Maja Kranjčec
OŠ Bartola Kašića	1.b	Sanja Nenadović
OŠ Bartola Kašića	1.d	Igor Novosel
OŠ Bartola Kašića	1.e	Daria Ružić
OŠ Josipa Račića	1.a	Maja Kranjčec
OŠ Josipa Račića	1.c	Iva Perić
OŠ Alojzija Stepinca	1.b	Ivanka Grbeša
OŠ Ivana Meštrovića	1.C	Perica Vulić Vočanec

Drugim testiranjem bilo je predviđeno obuhvatiti 110 djece iz starije dobne skupine jer se pretpostavljalo da će sva djeca biti školarci, no desetero je djece još uvijek ostalo u predškolskim ustanovama te je, zbog osipanja uzorka, bilo moguće ispitati njih 79, tj. 71,81%. Od toga je obuhvaćeno 39 djece koja su ranije išla u Montessori vrtiće (41 djevojčice, 38 dječaka).



**Slika 4.** Udio dječaka i djevojčica u drugoj fazi istraživanja

Iako znamo da kvalitetno čitanje podrazumijeva razumijevanje pročitanoga, naše se ispitivanje temelji samo na ispitivanju tehnike čitanja iz razloga što su djeca ispitivana na početku drugoga polugodišta prvoga razreda nakon što su upoznata sa svim tiskanim slovima (velikim i malim) abecede, odnosno formalnim latiničkim pismom što upućuje na činjenicu da većina djece svu pozornost pri čitanju usmjerava na proces „čitanja slova“, a ne sadržaja onoga što čitaju, stoga se kao parametri provjere čitanja uzimaju: preciznost čitanja (pč) i broj ispravno pročitanih riječi u minuti (bir/min). Ispitivanje se provelo na tekstu *Đačić prvašić*, autorice Barbare Tonodi-Kukulja iz radne bilježnice *Prvi koraci* autora A. Bežena i V. Budinski. Grupne razlike ispitane su uz pomoć *t*-testa. Za potrebe ispitivanja povezanosti između predčitačkih vještina (fonološka svjesnost i poznavanje slova na vrtićkom uzrastu) i čitačkih vještina (pč i bir/min na školskom uzrastu) korištene su korelacije i linearna regresijska analiza. Sve ove analize izvršene su samo na podgrupi ispitanika ( $N=79$ ) koji su obuhvaćeni naknadnim testom. Utvrđeno je da ispitanici ostvaruju visoke postotke ispravno pročitanih riječi ( $M_M=94,91$ ,  $SD_M=3,55$ ).



**Slika 5.** Postotak ispravno pročitanih riječi

Kada je riječ o broju ispravno pročitanih riječi u minuti, djeca ispitanici su također postigli visoke prosječne rezultate ( $M_M=32,13$ ,  $SD_M=19,26$ ). Budući da brojna istraživanja potvrđuju da su poznavanje slova i fonološka svjesnost jedni od ključnih prediktora početnoga čitanja, ispitana je korelacija istih.

Kao što se vidi iz tablice 2., sve predčitačke vještine (fonološka svjesnost i poznavanje slova na dječji predškolske dobi) i čitačke vještine (preciznost čitanja (pč) i broj ispravno pročitanih riječi u minuti (bir/min) na učenicima prvoga razreda) međusobno su korelirane.

**Tablica 2.** Korelacije predčitačkih i čitačkih vještina

Varijable	Fonološka svjesnost	Poznavanje slova	PČ	BIR /min
Fonološka svjesnost	1,00			
Poznavanje slova	,52***	1,00		
PČ	,28*	,26*	1,00	
BIR/min	,36**	,50***	,46***	1,00

Ono što je pitanje od osobite važnosti jest koliko je na osnovi vrijednosti predčitačkih varijabli djece predškolske dobi moguće predvidjeti vrijednosti čitačkih varijabli s rane školske dobi. Ovo je provjereno putem dvije linearne regresijske analize.

U prvoj analizi, fonološka svjesnost i poznavanje slova kod djece predškolske dobi postavljeni su u prediktorsku poziciju, dok je preciznost čitanja učenika prvoga razreda postavljena kao kriterij. Dobiven je statistički značajan model ( $F(2, 76)=7,25, p=,001$ ) s koeficijentom determinacije od  $r^2=,096$ . Ovo znači da fonološka svjesnost i rano poznavanje slova objašnjavaju oko 9,6% varijance kasnije preciznosti u čitanju. Po Cohenovim (1992) preporukama, ovo je efekt nižega intenziteta. Koeficijenti parcijalnih korelacija ( $\beta$ ) prikazani su u tablici 3.

**Tablica 3.** Predikcija PČ na osnovi fonološke svjesnosti i ranoga poznavanja slova

Varijable	$\beta$	Stand. Greška	$t$	$p$
Fonološka svjesnost	,20	,099	2,00	,049
Rano poznavanje slova	,16	,097	1,62	,110

Kao što se može uočiti, iako su i fonološka svjesnost i poznavanje slova kod djece predškolske dobi pojedinačno povezani s preciznošću čitanja u prvome razredu osnovne škole (tablica 2), kada se promatraju u kombinaciji (tablica 3), samo fonološka svjesnost ostaje statistički značajan prediktor. Ovo znači da između fonološke svjesnosti i poznavanja slova, fonološka svjesnost bolje predviđa kasniju preciznost čitanja, iako ta predikcija nije velikoga intenziteta.

U drugoj linearnoj regresijskoj analizi, fonološka svjesnost i poznavanje slova kod djece predškolske dobi postavljeni su u prediktorsku poziciju, dok je broj ispravno pročitanih riječi u minuti kod učenika prvoga razreda postavljen kao kriterij. Dobiven je statistički značajan model ( $F(2, 76)=14,50, p<,001$ ) s koeficijentom determinacije od  $r^2=,26$ . Iz ovoga se može zaključiti da fonološka svjesnost i rano poznavanje slova objašnjavaju oko 26% varijance kasnijega broja ispravno pročitanih riječi u minuti. Po Cohenovim (1992) propozicijama, ovo odgovara efektu visokoga intenziteta. Koeficijenti parcijalnih korelacija ( $\beta$ ) prikazani su u tablici 4.

Kao što se može uočiti i fonološka svjesnost i poznavanje slova djece predškolske dobi statistički su značajno povezani s brojem riječi u minuti koji djeca

ispravno čitaju u prvome razredu osnovne škole, ali je rano poznavanje slova, u ovom slučaju, bolji prediktor.

**Tablica 4.** Predikcija bir/min na osnovi fonološke svjesnosti i ranoga poznavanja slova

Varijable	$\beta$	stand. greška	$t$	$P$
Fonološka svjesnost	,14	,07	2,10	,04
Rano poznavanje slova	,42	,09	4,68	<,001

Važno je uzeti u obzir da su fonološka svjesnost i poznavanje slova predčitačke vještine svaka za sebe i da bitno utječu na usvajanje čitanja, no danas je gotovo nemoguće očekivati da će se u vrtičkoj skupini koju pohađaju starija djeca, djeca predškolske dobi, naći dijete koje ne poznaje baš ni jedno slovo stoga je gotovo nemoguće ispitati samo jednu od navedenih predčitačkih vještina, a da se i druga ne uzme u obzir. Naime, i naše istraživanje pokazuje kako su sva djeca, svih 110 ispitanika poznavali gotovo sva slova abecede što govori u prilog prethodno navedenoj konstataciji Isto tako, bilo je realno očekivati da su u drugoj fazi istraživanja, kad su ispitanici polaznici prvoga razreda osnovne škole, već nominalno ovladali čitanjem, s tim da smo ih testirali u nekakvom „razdoblju konsolidacije“ te vještine, tj. dok još ne vladaju tim suvereno. U svakom slučaju, to su već relativno pismena djeca i nije realno očekivati da bi se sada trebale javiti izrazite razlike. Ovi rezultati vrlo su važni jer pokazuju da su kontinuirane vježbe za razvoj fonološke svjesnosti iz Montessori programa itekako značajne za prednost u predčitačkim vještinama zbog njihova dugoročnoga utjecaja što i zorno potvrđuje da Montessori koncepcija tome izuzetno pogoduje. Istraživanja koja su proveli Hogan, Catts i Little (2005), Whitehurst i Lonigan (1998, 2003), Reid (2009) i Snowling (2000) pokazala su da su fonološka svjesnost i poznavanje slova dva najbolja prediktora uspjeha u čitanju što je pokazalo i naše istraživanje, a Bradley i Bryant su još 1985. ustanovili da je snažniji učinak na poboljšanje čitanja kada se uvježbavanje fonološke svjesnosti kombinira s poukom o uspostavljanju veze između slova i glasa (Ivšac Pavliša i Lenček, 2010). Rezultati našega istraživanja pokazuju da su i fonološka svjesnost uzeta kao zasebna varijabla, i poznavanje slova kao varijabla svaka za sebe prediktori pri razvoju pismenosti. Naime, i fonološka svjesnost i poznavanje slova pozitivno su povezani s dvije čitačke varijable, ali kada se promatraju zajedno, u slučaju početnoga čitanja, fonološka svjesnost sadrži sve prediktivne informacije koje sadrži i poznavanje slova, plus još nešto povrh toga (jer kada ih se postavi zajedno u model, poznavanje slova prestaje biti statistički značajna, iako je uzorak mali, pa i to treba imati u vidu). Međutim, za broj ispravno pročitanih riječi u minuti poznavanje slova je bolji prediktor, ali su čak i kada ih se promatra zajedno i fonološka svjesnost i poznavanje slova značajni iz čega se može zaključiti da svaka od te dvije varijable nosi dijelić korisne informacije za predikciju broja pročitanih riječi u minuti i ta je predikcija jača. Dakle, fonološka svjesnost i poznavanje slova bolje

predviđaju broj ispravno pročitanih riječi u jedinici vremena nego broj pogrešaka.

## ZAKLJUČAK

Naime, iako je našim istraživanjem ispitano relativno mali broj djece, rezultati pokazuju da djeca iz Montessori programa što se predčitačkih i čitačkih vještina tiče pokazuju visoke rezultate. Stoga smo mišljenja kako u tom programu već postoji dobar sustav razrađenih i praktično potvrđenih vježbi te bi bilo korisno dio tih vježbi uvrstiti i u redoviti program predškolskih ustanova. Na taj bi se način pružila mogućnost svoj djeci da ostvare rezultate kakve za sad ostvaruju samo djeca koja su pohađala Montessori program. Ovo je istraživanje demonstriralo da djeca iz Montessori programa u predčitačkim i čitačkim vještinama pokazuju visok stupanj razvijenosti istih, a što ide u prilog tvrdnji da su te vježbe efikasne, što je i u skladu s već postojećim rezultatima istraživanja na engleskom govornom području. Već smo istaknuli da se ovim istraživanjem provjeravala efikasnost provođenja vježbi za razvoj jezičnih vještina u Montessori predškolskim ustanovama, stoga ovaj rad zasigurno otvara prostor budućim istraživanjima metajezičnih sposobnosti djece predškolske i školske dobi. Buduća bi istraživanja bilo korisno provesti na većem uzorku djece predškolske i školske dobi, a smatramo korisnim i ispitivanje drugih oblika metajezične svjesnosti, ne samo fonološke.

## LITERATURA

- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read* (3rd ed.) Washington: DC National Institute for Literacy.
- Barth, B. M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A., & Budinski, V. (2007). *Prvi koraci, radna bilježnica za prvi razred osnovne škole*. Zagreb: Profil
- Bredenkamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Bus, A. G., & Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology* 1999, 91(3), 403-414.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Čudina-Obradović, M. (1999). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Duncan, J., & Lockwood, M. (2008). *Learning through play. A work-based approach for the early years professional*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, 250-287.
- Franc, V. (2015). *Razlike u fonološkoj svjesnosti i ranome poznavanju slova kod djece predškolske dobi u Montessori i redovitim vrtićima i njihov utjecaj na početno čitanje* (Doktorski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Franc, V., & Subotić, S. (2015). Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions. Researching Paradigms of Childhood and Education Conference Proceedings.
- Opatija, HR: Faculty of Teacher Education University of Zagreb.
- Goswami, U., & Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale: LEA.
- Helm, H. J., & Katz, L. (2001). *Young investigators, the project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Hogan, T., Catts, H., & Little, T. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 285-293
- Ivšac Pavliša, J. i Lenček, M. (2010). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 1-16
- Jacobs, G., & Crowley, K. (2007). *Play, project and preschool standards, Nurturing children's sense of wonder and joy in learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston: Pearson Education Inc.
- Kodžopeljić, J. (1996). Metalingvistički preduslovi uspjeha usvajanja čitanja. *Psihologija*, 1, 35-48.
- Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(1), 17-32.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.
- Petrović Soćo, B. (2009). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića, Akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa*. Zagreb: Mali profesor.
- Philipps, S. (1999). *Montessori, Priprema za život, Odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pope Edwards, C. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and practice*, 4(2), 1-24.
- Rathvon, N. (2004). *Early Reading Assessment. A practitioner's handbook*. New York, London: The Guilford Press
- Reid, G. (2009). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*. Fourth Edition. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia, Listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?*, Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge. Zagreb: Educa.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia* (2nd ed). Oxford: Blackwell Publishers.
- Subotić, S. (2011). Konstrukcija testa fonološke svjesnosti na srpskome jeziku. *Primenjena psihologija*, 2, 127-149.
- Subotić, S. (2014). *Evaluacija inkluzivne obrazovne reforme u osnovnoj školi*. Doktorski rad. Filozofski fakultet. Univerzitet u Novom Sadu. Novi Sad. Srbija.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Trehearne, M. P. (2011). *Learning to Write and Loving It! Preschool-Kindergarten*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wagner, R. K. , Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A five year longitudinal study. *Developmental Psychology, 33*, 468-479.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*, 848-872.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: development from prereaders to readers. U S. B. Neuman i D. K. Dickinson (Ur.), *Handbook of Early Literacy Research*. The Guilford Press, 27(28), 11-29.

#### **INFORMACIJE O AUTORIMA**

##### **Vendi Franc**

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb  
e-mail: vendifranc@gmail.com

##### **Božica Vuić**

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb  
e-mail: bozica.vuic@ufzg.hr



## Teorijski pogledi o projektnoj nastavi

Armin Osmanović, Husejn Musić

**SAŽETAK:** U okviru rada je dat historijski pregled razvoja projektne nastave, njena početna struktura primjenljivost, njen utjecaj na razvoj znanja, učenje metoda i strategija, socijalno-komunikativno učenje, te afektivno učenje. U ovom radu smo pokušali dati neke teorijske postavke autora, od historijskog pregleda razvoja nastave, do projektne nastave kao didaktičkog sistema, strategija učenja u projektnoj nastavi, tehnika prezentacija u projektnoj nastavi. Smatramo da je značajno da se te postavke nalaze na jednom mjestu. Ako bi to koristili neki eventualni čitaoci i bili zadovoljni sa predstavljanim podacima u radu. Projektna nastava je didaktički sistem nastave koji se odvija po projektu koji omogućava samoorganizirajuću i samoodgovornu nastavu, u kojoj se pojedinačni učenikov rad nadovezuje na pomoć suučenika i nastavnika. Iako je uvedena u školsko obrazovanje tokom 30-ih godina prošlog stoljeća, projektna nastava je dobila značajniji napredak u školskom obrazovanju širenjem timske nastave u svijetu, sredinom 60-ih godina prošloga stoljeća. Učenje na projektu na učenike djeluje motivirajuće. Ako nastavnik usmjeri učenike na samoorganizirano učenje uz motivaciju dolazi se do uravnoteženog odnosa misaonog i tjelesnog rada. Obilježje svakog projektnog zadatka je da po završetku slijedi prezentacija rezultata.

**Ključne riječi:** *projektna nastava, didaktički sistem, učenje, kompetencije, strategije*

## Theoretical Perspectives on Project Teaching

**ABSTRACT:** As part of the work is given a historical overview of the development project teaching, its initial structure applicability, its impact on the development of knowledge, learning methods and strategies, social-communicative learning and affective learning. In this paper, we tried to give some theoretical preferences of authors, from the historical review of the development of teaching, to project teaching as a didactic system, learning strategies in project teaching, techniques presentation in project teaching. We believe it is important that these settings are in one place. If it used some eventual readers and were satisfied with the data represented in the work. Project teaching is didactic system of teaching that takes place after a project that enables self-organizing and self-responsible teaching in which the individual student's work builds on the help of classmates and teachers. Although introduced in school education during the 30th of the last century, project teaching has received significant progress in school education expansion team teaching in the world, in the mid 60s of the last century. Learning Project on students works motivating. If the teacher directed the students to self-organized learning with motivation leads to a balanced relationship between the mental and physical labor. A characteristic feature of each project task is that after the end of a presentation followed by presentation of the results.

**Keywords:** *project teaching, didactic system, learning, competence, strategy*

### UVOD

Nastavnik u savremenoj školi mora biti u stanju nuditi savremenu razinu odgoja i obrazovanja. Uzimajući iz nastavnog kurikuluma pojedine cjeline, pretvarajući ih zajedno s učenicima u kreativne izvedbene materijale, u smislu projektnih istraživačkih zadataka te primjenjujući projektne nastavu, kao jedan od didaktičkih sistema nastave, nastavnik se zauzima za savremeniji pristup odgoju i obrazovanju učenika (Jurčić, 2008). Iako je projektna nastava, kao jedan od didaktičkih sistema nastave, značajna za učenikovo učenje i njegov cjelovit razvoj, podijeljena su mišljenja nastavnika. Projektne nastave je didaktički sistem nastave koji se odvija po projektu koji omogućava samoorganizirajuću i samoodgovornu nastavu u kojoj se pojedinačni učenikov rad nadovezuje na pomoć suučenika i nastavnika. U objašnjenju projektnih nastave, kao oblika nastavne organizacije, moguće je shvatiti kao primjerenu

samoorganizaciju. Prije svega zbog osamostaljivanja učenika u učenju. No ipak u projektnoj nastavi ne može se očekivati idealna i potpuna samostalnost učenika. Projekt predstavlja zajednički pokušaj nastavnika i učenika da učenje i rad povežu tako da postavljeni zadatak zajednički obrade i da rad dovedu do rezultata-produkta (Jurčić, 2007).

Ono što je posebno važno, u pogledu razvoja učenikovih socijalnih kompetencija, je to da učenici u projektnoj nastavi razvijaju odgovornost za zajednička postignuća, sposobnost ocjene i objektivne procjene nekog rada, uče konstruktivnu kritičnost, uče prepoznati pozitivne učinke drugih, uče prihvatiti objektivne procjene drugih i slično (Buljubašić-Kuzmanović, 2007). U projektnoj nastavi teži se uravnoteženom odnosu između misaonog i tjelesnog rada koji može biti na razini blok sata, projektnog dana,

projektnog tjedna ili na razini većeg projektnog razdoblja, što ovisi o samom projektu.

Sagledavajući primjenu projektne nastave, s obzirom na stepen škole, može se primijetiti da je više zastupljena u osnovnoj školi u odnosu na srednju školu. S obzirom na nastavne predmete, projektna nastava najčešće je zastupljena u onim predmetima u kojima su, pored predavanja, zastupljene i laboratorijske vježbe. U ovakvom obliku nastave, kroz predavanja, nastavnici posreduju važne teorijske informacije vezane uz temu, dok se na vježbama radi na praktičnom usavršavanju usvojenog teorijskog znanja. Takav rad možemo susresti naročito na nastavi informatike. Razvija se i *odgovornije ponašanje* u kojem slabiji učenici rade intenzivnije, a indiferentni aktivnije (Jurčić, 2008). Dakle, riječ je važnim osobinama učenika koje se kvalitetno razvijaju korištenjem projektne nastave.

### HISTORIJSKI PREGLED RAZVOJA PROJEKTNE NASTAVE

Pestalozzi, Rousseau, Humboldt i drugi zalažući se za samostalnost učenika u učenju i postavljajući model učenja "učenje glavom, srcem i rukama", zapravo tada postavljaju ideje o projektnoj nastavi, iako je tako nisu nazvali. Isto tako John Dewey u postavi svoje teze učenja "učiti čineći" približava se modelu projektne nastave. Od prvih pokušaja „oživljavanja“ projektne nastave do danas projektna nastava je vrlo aktualna. Postoji sve više zahtjeva da se rekonceptualizira. U tim zahtjevima javlja se čitava "serija" novih pojmova vrlo dodirnih s idejom projektne nastave (kooperativno učenje, timski rad, integrativna nastava...) (Lučić i Matijević, 2004). Projektna nastava je svoj razvoj započela potkraj 19. stoljeća od strane američkog pedagoga James Deweya (1859. – 1952). Nakon što je osnovao vlastitu eksperimentalnu školu, gdje je koristio svoje pedagoške koncepte, Dewey je zaključio da dječje osobne interese ne može zadovoljiti samo škola, gdje je u prvom planu nastavni predmeti i razredne grupe. Smatrao je da dijete ima četiri osnovna interesa: interes za komuniciranje s ljudima, interes za istraživanje, interes za rad i interes za umjetničko izražavanje (Lučić i Matijević, 2004). Stoga je u svom radu koristio nastavne projekte umjesto nastavnih predmeta. Na temelju toga shvaćanja, Dewey je u odgoju djece koristio aktivnosti koje uvažavaju dječji interes. „Njegov je pedagoški koncept realiziran u formi konkretnog rada djece u školskim radionicama i laboratorijima, te u školskom vrtu, voćnjaku, polju i drugdje u prirodi“ (Bognar i Matijević, 2005, str. 60).

Na temelju navedenog rada John Deweya, W. H. Kilpatrick je razvio i dalje nadogrudio takvu vrstu odgoja i školsku praksu. Izdao je knjigu *The Project Method* u kojoj je izložio koncept nastavnog rada po projektima. U svojoj knjizi naveo je četiri vrste koncepta rada na projektima:

1. Projekti oblikovanja (modeliranja, igre)
2. Projekti estetskog doživljavanja
3. Projekti rješavanja problema
4. Projekti uvježbavanja vještina

Uz dogovor s nastavnicima učenici rade na projektu podijeljeni u grupe, parove ili individualno (Bognar, Matijević, 2005, str. 60).

Sam rad na projektu podijelio je u šest osnovnih faza:

1. Zajedničko postavljanje problema
2. Iznošenje pretpostavki (hipoteza) za rješavanje problema
3. Izrada plana za rješavanje problema
4. Izvođenje rada prema definiranom planu
5. Izvođenje zaključaka
6. Primjena zaključaka u praktičnom životu

Iako je uvedena u školsko obrazovanje tokom 30-ih godina prošlog stoljeća, projektna nastava je dobila značajniji napredak u školskom obrazovanju širenjem timske nastave u svijetu, sredinom 60-ih godina prošloga stoljeća. Tada se u Velikoj Britaniji počela primjenjivati timska nastava u eksperimentalnim školskim programima. 1966. godine počela se primjenjivati i u SR Njemačkoj, unatoč brojnim kritikama koje nisu odobravale njeno korištenje u nastavi. U početku bila je izvođena putem blok satova i grupne nastave.

### PROJEKTNA NASTAVA KAO DIDAKTIČKI SISTEM

Uslovi za primjenu projektne nastave su: okruženje škole, socijalne okolnosti, dob učenika, prethodna iskustva učenika, prethodna iskustva nastavnika, odvažnost nastavnika, podrška uprave škole i roditelja (Cindrić, 2003). Projekt zahtijeva vrijeme. Zahtijeva mnogo više vremena od standardne nastave. Nastavniku je potrebna mnogo opsežnija priprema. Zahtijeva vježbu (trening). Put u projektnoj nastavi ide od jednostavnih malih koraka u osamostaljivanju učenika, preko sve zahtjevnijih samostalnih zadataka. Od individualnih do grupnih sudjelovanja u zadacima. Do cjelovitijeg preuzimanja više faza rada na projektu. Učenje na projektu na učenike djeluje motivirajuće. Ako nastavnik usmjeri učenike na samoorganizirano učenje uz motivaciju dolazi se do uravnoteženog odnosa između misaonog i tjelesnog rada.

Za razliku od standardne nastave, projektna nastava u nastavnom ciklusu ima jedan poseban doživljaj i za nastavnika i za učenika. Nastavnik u njenom izvođenju ima ulogu organizatora, suradnika, pomagača, za razliku od uloge standardnog predavača. Dok učenici imaju priliku pokazati sposobnost samostalnog rada i istraživanja, te zajedno s drugim članovima tima ujediniti to u jednu cjelinu. Učenici imaju priliku pokazati svoje individualne sposobnosti, kreativnost i spremnost djelovanja kao dio tima. Projektna nastava kao didaktički sustav ima cilj osposobiti učenike da prepoznaju svoje vrijednosti i pokažu odgovornost pri rješavanju zadataka, uči ih prepoznati izazove i probleme, a ujedno i kako strukturirati iste probleme i razviti kreativna rješenja za njihovo rješavanje. Organizacijske sposobnosti se razvijaju kod svih učenika, te dolazi do razvoja komunikacije i kreativnih kompetencija, kao i kulture za rješavanje sukoba.

Projektom nastavom usmjerava se izvođenje nastave prema interesima učenika s ciljem da nauče nešto novo. Oni više nisu samo tu da slušaju i „slijepo“ prate što im nastavnik govori, nego učenici zajedno s nastavnikom diskutiraju o temama koje bi se mogle odraditi kroz projekt, i organizaciji same nastave. Zajednički interesi učenika i nastavnika najčešće određuju koja će biti tema nastave.



Valja napomenuti da u višim razredima osnovne škole nastavnik ipak ima glavnu riječ u definiranju teme projekta, njenom trajanju i načinu izvođenja. Međutim, nastavnik i učenici zajedno utvrđuju ciljeve projekta, vrste i metode učenja te kriterije ocjenjivanja. Zajedno skupljaju informacije o temi i nakon toga vrše planiranje rada: potrebne aktivnosti i resurse za izvršavanje projekta, potrebne sposobnosti i umijeća za rješavanje problema te definiranje konačnih ciljeva projektnog zadatka. Bez dobro definiranog cilja, možemo reći da projektni zadatak nema smisla. Stoga je važno da ciljevi projekta budu jasni i razumljivi svim učenicima. Kako se vrše dogovori oko ciljeva, tako se zajednički određuje i planiranje aktivnosti, oblika rada, vremena rada, te uloga koje imaju učenici u timu. Kroz zajednički rad učenici razvijaju nove oblike komunikacije koji im pomažu prilikom učenja jednih od drugih, i jedni s drugima. Socijalne kompetencije kao što su komunikacija i suradnja, strategije rješavanje konflikata, diskusija o kritikama su vrlo važan dio projektna nastave, i učenici imaju priliku steći nove kompetencije ili nadograditi već prije stečeno. Uz socijalne kompetencije, učenici stječu i nove metodičke te stručno - predmetne kompetencije.

Projektna nastava ne obuhvaća izričito samo jedan razred, jedan predmet ili ima radnju u jednoj prostoriji, nego može obuhvatiti i nastavni sadržaj cijele generacije, ili više generacija, odnosno cijele škole, koje rade na projektu koji je od značaja za školu i njenu okolinu. Ukoliko imamo projekt koji ima svoje granice van jednog razreda, tada u njemu sudjeluje više nastavnika i oni imaju zadatak da izrade kvalitetne didaktičke i organizacijske uvjete kako bi se nastava mogla pravilno izvoditi. Važno je povezati grupne procese i radne kompetencije razreda koji sudjeluju u izvođenju projekta (Mevkić, 2002).

Projektna nastava je izvediva u većini predmeta današnjeg obrazovanja, no problem je nedostatak vremena i prevelik opseg gradiva. Da bi projektna nastava bila ostvariva, potrebno je da nastavnici imaju određeno iskustvo u radu s projektnom nastavom, dobre organizacijske sposobnosti i volju za ovakav način rada. Neko manje prethodno iskustvo je poželjno i od strane učenika. U slučaju da se projektna nastava izvodi negdje izvan škole potrebno je dobiti suglasnost škole i roditelja.

### **INTERDISCIPLINARNI PRISTUP U PROJEKTOJ NASTAVI**

Izvođenje projektna nastave u školama pruža razne mogućnosti njenog oblikovanja. Projekt može trajati blok sat, jedan dan, jedan tjedan, jedan mjesec ili čak i duže vrijeme. Duži vremenski periodi omogućuju da se tema projektna nastave obuhvati s različitih pogleda, omogućava povezivanje nastave jednog predmeta s drugim predmetima. Obično su nastavni sadržaji striktno podijeljeni na različite predmete, matematičke operacije na nastavi matematike, vrste kretanja na nastavi fizike, slikanje i crteži na nastavi likovne kulture, no projektnom nastavom možemo obuhvatiti nekoliko predmeta i obraditi temu iz šire perspektive. Zbog toga se u projektnoj nastavi javlja potreba za interdisciplinarnim pristupom koji će povezati sadržaje različitih nastavnih predmeta u jednu cjelinu.

Cilj interdisciplinarnog pristupa je da povećamo razinu pažnje učenika, povećamo njihovu razinu kreativnosti,

te ih usmjerimo na jedan stvaralački pogled prema rješavanju problema, obuhvaćenog s više strana. Učenici imaju potrebu da prepoznaju, povezuju i primjenjuju znanja iz različitih predmeta, dok nastavnici razvijaju suradnju s drugim nastavnicima, a ujedno i proširuju svoje sposobnosti na druga područja (Mevkić, 2002). Za izradu jednog projekta, interdisciplinarnim pristupom, na razini škole potrebno je odrediti tim nastavnika, u čijoj suradnji će se izvoditi projekt, proučiti godišnje planove i programe za svaki predmet, te u suradnji s ostalim nastavnicima donijeti odluku o temi, početku izvođenja i trajanju projektnog zadatka.

### **ORGANIZACIJSKI OBLICI RADA U PROJEKTOJ NASTAVI**

Izvođenje projektna nastave najčešće se prakticira u grupama od tri do pet učenika, jer je u tome okviru učenika najkvalitetnija komunikacija, a ujedno se sprječava i „zabušavanje“ od strane učenika, koje se događa kod većih grupa. Ovisno o tome imamo nekoliko načina rada grupa na projektnom zadatku (Stevanović, 2001):

1. Rad više grupa na istom zadatku
2. Rad grupa na različitim zadacima
3. Rad na sastavnim dijelovima istog zadatka

Ili:

1. Nediferencirani rad u grupama
2. Diferencirani rad u grupama

### **KOMPETENCIJE UČENIKA U PROJEKTOJ NASTAVI**

Rad na projektu kao kooperativni oblik poučavanja i učenja dopušta uvježbavanje solidarnog djelovanja i pruža iskustvo u timskom i grupnom radu. Projekt prenosi kompetenciju za djelovanje i osjećaj osobne vrijednosti. Sudjelovanjem u projektnoj nastavi učenici surađuju s drugim učenicima i stječu socijalne, metodičke i stručno-predmetne kompetencije (Mevkić, 2002).

#### **Socijalne kompetencije**

Objašnjavanje projektna nastave sa stajališta razvoja učenikovih socijalnih kompetencija dovodi se u vezu s razvojem učenikove spretnost i sposobnost prilagođavanja radnoj grupi, u vezu s razvojem njegove samostalnosti, ali istodobno i s razvojem suradništva (timskog duha) (Jurčić, 2007). Projektna nastava izravno utječe na učenikovu korektnost, poštenje, iskrenost te spremnost pomaganja drugima. Kreativne i stvaralačke aktivnosti nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, prožete savjetom, koordiniranjem i usmjeravanjem učenika, imaju značajan utjecaj na njegovo usmjerenje prema razvoju individualnih mogućnosti, sposobnosti, samostalnosti djelovanja znanjem i ponašanjem na razini kulturnog i socijalnog bića (Previšić, 1996). Rad na projektu, zajedno s ostalim članovima grupe, podrazumijeva kontinuirane dogovore, suradnju, koordinaciju i težnju dolaska do cilja zadanog zadatka. Projektna nastava (suradničko učenje, učenje u suradnji - rad u grupama), potiče proces učeničke socijalizacije i stvara pozitivnu međuovisnost (učenje zajedno s drugima, međusobno pomaganje, razmjena informacija) (Buljubašić-Kuzmanović, 2003). U grupi svi se učenici poznaju,

redovito komuniciraju i jedni drugima pomažu. Možemo reći da među njima vlada duh solidarnosti, suradnje i prijateljstva.

Osnovni uvjet za uspješan rad u timu je odnos kooperativnosti i koordiniranost u radu, spremnost na davanje, primanje i toleranciju. A, za nagradu učenici se mogu dodatno upoznati sa svojim kolegama, te usvojiti nova pravila socijalnog ponašanja. Učeniku je potrebno pomoći razviti svijest da se on ogleda u licima drugih učenika u razrednoj zajednici, da on u njima nalazi potvrdu vlastite vrijednosti (Bognar i Matijević, 2002).

„Rad u timu zasniva se na socijalnoj interakciji pod kojom se podrazumijeva uzajamna stimulacije i uzajamna modifikacija ponašanja.“ Ipak, možemo reći da je za uspješno izvršavanje projektnog zadatka najvažnija komunikacija. Važno je da komunikacija unutar tima bude pravilno usmjerena, slušati - kada treba saslušati drugog učenika, govoriti – kada se zahtijeva mišljenje vezano za projekt.

### **STRATEGIJE UČENJA U PROJEKTOJ NASTAVI**

Kao što je već rečeno, projektna nastava nastoji razviti učenikovu odgovornost i organiziranost u učenju. Znano je da je učitelj u klasičnoj nastavi osoba koja ima autoritet u razredu, vodi nastavu i vrši evaluaciju. Načini učenja nisu jednaki u standardnoj nastavi i u projektnoj nastavi, gdje je učitelj pomoćnik i suučenic, te se i sama nastava izvodi u suradnji učitelja i učenika. Strategije učenja s kojima se učenici susreću od početka svog školovanja su individualno učenje, učenje iz udžbenika i radnih bilježnica, učenje iz bilješki koje im učitelj napomene tijekom izlaganja. Standardna nastava od učenika očekuje da mnogo više vremena troši na pokušaje pohranjivanja velikog broja informacija u dugotrajnu memoriju kroz čitanje i višestruko ponavljanje gradiva iz bilježnica i udžbenika, dok u projektnoj nastavi imamo učenje kroz praktični rad i suradnju (Iuoun, Strategije učenja). Strategije učenja koje susrećemo u standardnoj nastavi su ponavljanje, organiziranje, elaboracija, planiranje, praćenje, reguliranje. Ponavljanje možemo nazvati i učenje napamet, jer cilj višestrukog ponavljanja je zapamtiti tekst kakav je bez obrađivanja samog značenja tok teksta. Ova strategija ima svoju vrijednost u standardnom načinu rada dok želimo zapamtiti činjenice jednom i upotrijebiti ih jednom kad nas se pita o njima, no izrada projektnog zadatka je proces koji zahtijeva od učenika sposobnost razmišljanja i kreiranja novih rješenja stoga učenje na pamet nije kvalitetan način obrade informacija u projektnoj nastavi. Strategija organiziranja već pronalazi svoju primjenu u obje vrste nastave. Povezivanje značenja pojmova, traženje njihovih zajedničkih veza, a zatim strukturiranje dobivenih informacija pokazuje da učenici razmišljaju i imaju sposobnost promatranja činjenica na jedan drugačiji način koji im pomaže u usvajanju novih informacija. Ta organizacija je bitan dio rada u projektnoj nastavi jer kroz rad grupe učenici se susreću s novim informacijama iz raznih područja i potrebno je znati kvalitetno strukturirati i srediti novo stečene informacije u svrhu kvalitetnog dostizanja željenog cilja projektne nastave. Elaboracija podataka, povezivanje novog gradiva s već prije naučenim omogućava učenicima da nadgrade svoje znanje s novim informacijama, ili da povežu znanje s nekoliko područja. Korištenje ove strategije je posebno djelotvorno kod

izvršavanja interdisciplinarnih projektnih zadataka, kada se obuhvaća gradivo iz više predmeta i kada je potrebno povezati činjenice dosad korištene u različitim situacijama. Strategija elaboracije je važna kod pronalaženja i sređivanja podataka, gdje već naučene podatke s jednog područja možemo iskoristiti za pronalaženje novih informacija, jer neke informacije, primjerice vezane uz računala, se mijenjaju gotovo iz dana u dan i uz prijašnje znanje kroz kratko istraživanje i informiranje možemo steći nova znanja (Iuoun, Strategije učenja). Osim pamćenja i razumijevanja novih informacija za uspješno učenje potrebno je znati kvalitetno odrediti vrijeme učenja, te redosljed na koji prolazimo kroz sadržaje. Ukoliko su sadržaji poznati, razumije se, potrebno je manje vremena. „Kako bi naučili trčati, trebamo prvo znati hodati.“

### **UTICAJ PROJEKTNE NASTAVE NA RAZVOJ ZNANJA, UČENJE METODA I STRATEGIJA, SOCIJALNO-KOMUNIKATIVNO UČENJE TE AFEKTIVNO UČENJE**

Projektna nastava kao dio savremenih nastavnih metoda otvara učenicima nove poglede na način učenja i komuniciranja. Kooperativni oblik rada na projektima omogućava zajedničko stjecanje novih znanja, uvježbava učenike na solidarno djelovanje unutar tima, pruža kompetencije u radu i dovoljno je da svaki učenik pridonese projektu malu količinu vlastitog znanja, jer i ta mala količina pruža veliki obol gledajući na cjelokupni projekt. Kako bi timovi uspješno odradili projektni zadatak potrebno je da se među njima razvija saradnja i poštovanje, sposobnost prihvaćanja tuđeg mišljenja i mogućnost iznošenja vlastitog mišljenja. Kao dio cjeline, koja želi postići cilj određen projektom, svaki učenik je karika bez koje tim ne može, a od koje se očekuje sudjelovanje u radu, samostalno istraživanje i analiziranje podataka. Učenje u timu olakšava razvoj znanja jer nije potrebno samostalno utrošiti veću količinu vremena na svladavanje novog i nepoznatog gradiva, nego se učenje dijeli na nekoliko dijelova gdje svaki član tima obrađuje dio gradiva, a zatim to znanje prenosi na druge članove. Projektna nastava učenike navodi na učenje novih metoda i strategija te usvajanje novih informacija. Također u projektnoj nastavi učenik uči „kako učiti“. To je ono što će mu naročito trebati poslije škole kako bi mogao razvijati svoje kompetencije i uklapati se proces cjeloživotnog učenja. Više nije dovoljno pročitati tekst iz udžbenika, naučiti ga napamet i očekivati da se ima dovoljno znanja za rad i dovršetak projekta, nego je potrebno koristiti drugačije metode i strategije učenja. Istraživanje, analiziranje, demonstriranje, opisivanje, projektiranje su novi načini rada koji se očekuju od učenika. Učenici na početku rada na projektu imaju detaljne informacije o „krajnjem proizvodu“ koji trebaju ostvariti, no postupak rješavanje je na učenicima da odrede kojim putem krenuti. Zbog toga je potrebno istraživanje i pretraživanje materijala koji će se koristiti, potraga za dodatnim izvorima koji će projektu dati nešto novo, nešto što će ga činiti posebnim od drugih. Tokom rada na zadatku učenici će se vjerovatno susresti i s problemima koje neće imati vidljivo rješenje na prvi pogled. U tom slučaju potrebno je analizirati problem, samostalno i s članovima tima. Tada veliku pomoć pridaju informacije stečene kroz istraživanje. Analizom informacija većinom će se doći do rješenja problema, ukoliko se to ne dogodi potrebno je

ponovno istražiti problem i analizirati dobivene informacije. Eventualno ukoliko rješenje ne postane dostupno vlastitom analizom, u pomoć priskače nastavnik i usmjerava grupe na pravi put. Ipak, kako bi se što manje koristio utjecaj nastavnika na rad grupe važno je dobro razviti komunikacijske vještine unutar grupe. Komunikacija između članova je jako važna, bilo da je verbalna ili ne verbalna, jer omogućava kvalitetniju suradnju, širenje informacija, organizaciju rada i održavanje reda unutar grupe. U većim grupama događa se da se učenici izoliraju od rada, prepoznaju da imaju prostora da ne sudjeluju u radu i da će njihovi kolege umjesto njih obaviti potrebno. U tim slučajevima važno je da vođa tima, ili članovi tima prepoznaju pokušaj „bježanja“ od rada te kroz razgovor vide gdje je problem, i da ga pokušaju riješiti na što jednostavniji način. Redukcijom gradiva, rotiranjem zadataka među članovima, angažiranjem jednog od učenika kao pomoć, kako bi motivirali učenika da se kvalitetnije uključi u rad. Jer radom na projektu razvija se odgovornost za zajednička postignuća, i uspjeh jednog člana je uspjeh cijelog tima (Mevkić, 2002). U projektnoj nastavi učenici uče na organizacijskom i socijalnom nivou, te na vlastitim sposobnostima. Na taj način učenicima je potrebno omogućiti da steknu osjećaj za vlastitu evaluaciju svog rada kroz kriterije procjenjivanja. Ako učenik nakon odrađenog projektnog zadatka može samostalno odrediti nova znanja koja je stekao, da li ih može ponovno i gdje ih može primjenjivati, te iskoristiti to za samostalan rad možemo reći da je projektni zadatak imao utjecaja na njega. Kroz rad na projektu bitno je razmišljati o čemu se radi, steći nove stavove vezane uz nastavno gradivo i nove informacije koje se saznaju u radu (Mevkić, 2002).

## ZAKLJUČAK

Svaki čovjek koji radi na području obrazovanja zna da su obrazovni ciljevi oduvijek bili vrlo zahtjevni i visoki, a školska stvarnost strogo normirana i kruta, odnosno to u nekim slučajevima još uvijek jest. Učenici su mišljenja kako su prirodoslovni predmeti teški i nerazumljivi. Upravo metoda projektna nastave trebala bi učeniku razviti ljubav prema nauci. Vrijeme provedbi projekta ovisi o ciljevima koje namjeravamo postići, a može trajati od jednoga dana do nekoliko mjeseci. Važno je da je tema na kojoj se radi važna i zanimljiva i djeci i učitelju. Dijelovi projekta koji zahtijevaju terenski rad, kao npr. posjete nekim ustanovama, intervju... trebaju se ostvarivati u slobodno vrijeme. Ako prvi put radimo projekt posebno je važno upoznati učenike o toj vrsti nastave. Kad učenici predstave rezultate projekta, važno

ih je pohvaliti i motivirati za daljnji, novi rad. Svjesni smo kako živimo u vrijeme brzih društveno-političkih i privrednih promjena, a to zahtjeva i nove kompetencije djece. Osnovne obrazovne ciljeve koji su usmjereni nizu poželjnih mjerodavnosti možemo razvijati u primjeni projektne nastave.

## LITERATURA

- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2003). Kooperativno učenje u nastavi kao čimbenik socijalizacije. *Napredak*, 144(4), 459-473.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Očekivani i željeni ishod učenja: kompetencijski pristup. U V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.), *Zbornik radova, Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 110-118). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo/Sveta Nedelja/Kratis.
- Cindrić, M. (2003). Timsko učenje (nastava)-od didaktičkog spektakla do pedagoške svakodnevice. *Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu*, 2(6), 161-174
- Cowley, S. (2006). Tajne uspješnog učenja u razredu. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurčić, M. (2007). Uravnotežena kombinacija socijalnih oblika nastave u funkciji oslobađanja potencijala učenja i poučavanja. U V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.), *Zbornik radova, Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 271-278). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo/Sveta Nedelja/Kratis.
- Jurčić, M. (2008). Učionička i izvanučionička nastava u kontekstu odnosa i prožimanja formalnog, neformalnog i informalnog učenja. U G. Czékus (ur.), *Zbornik radova, Budućnost obrazovanja učitelja, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka* (str. 178-183). Subotica, Srbija: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka.
- Lučić, K. i Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mevkić, R. (prev.). (2002). *Projektna nastava, prijedlozi za primjenu*. Sarajevo: K-education.
- Previšić, V. (1996). Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica. U H. Vrgoč (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo* (str. 303-306). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Stevanović, M. (2001). *Didaktika*. Rijeka: Express digitalni tisak d.o.o.
- Vukasović, A. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.

**INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Armin Osmanović**

Centar Los Rosales

e-mail: arminosmanovic2015@hotmail.com

**Husejn Musić**

Univerzitet „Džemal Bijedić“ Mostar

Nastavnički fakultet

e-mail: husejn.music@unmo.ba

## Moderna orijentacija poučavanja turskog, kao stranog jezika- Primjer iz Mostara

Nurullah Ulutaş

**SAŽETAK:** Prisustvo Turaka na Balkanu počelo je sa evropskim Hunima u IV vijeku i nastavilo se dolaskom Otomanskog carstva. Korištenje turskog jezika proširilo se u Bosni i Hercegovini i regionu, posebno u periodu vladavine sultana Mehmeda Osvajača (Fatiha). Napredak turskog kao književnog jezika nakon osvajanja Istanbula imao je posljedice i na Bosnu. Turski, arapski i perzijski jezici izučavali su se naročito u medresama u kojima su se Bosanci školovali (sticali obrazovanje). Štampanje velikog broja turskih časopisa u Bosni i Hercegovini, moćni (značajni) divanski pjesnici na ovom geografskom području i veliki broj turskih riječi u svakodnevnom govoru, pokazuje da ovaj jezik ima čvrstu strukturu u kulturnom smislu. Povećan prestiž, društveni, politički i ekonomski kvalitet turskog širom svijeta danas povećao je interes za ovaj jezik. Yunus Emre instituti, osnovani 2008. godine, centri su za efikasno učenje turskog jezika i danas se nalaze u više od 40 zemalja. Yunus Emre institut, Odsjek za turski jezik i književnost na Univerzitetu Džemal Bijedić u Mostaru i projekat "Moj izbor je turski" pomogli su rapidnom širenju upotrebe turskog jezika. Postoji konsenzus o tome da poučavanje turskog kao stranog jezika mora imati jedinstvenu obrazovnu metodu. Razne vrste istraživanja sprovedene su na ovu temu proteklih godina. U današnje vrijeme kada tehnologija i informacija zastarjevaju prebrzo, učenje stranih jezika sa opremljenim modernim i tehnološkim sredstvima ponudit će mnogo efikasnije ishode od klasičnih metoda.

Ova studija se tiče učenja zasnovanog na kvalitetu i ishodima, obuhvatajući savremene metode u učenju turskog jezika u Mostaru i bližoj regiji.

**Ključne riječi:** *obrazovanje, Mostar, učenje turskog kao stranog jezika, moderna orijentacija*

## Modern Orientations in Teaching Turkish as a Foreign Language: Example of Mostar

**ABSTRACT:** The presence of Turks in Balkans started with European Huns in IV. century and continued with the Ottoman Empire. The use of Turkish language proliferated in Bosnia and Herzegovina regions particularly in the era of Fatih Sultan Mehmet. The advancement of Turkish as a literary language following the Conquest of İstanbul had repercussions on Bosnia as well. Turkish, Arabic and Persian courses were given particularly in *madrasas* where Bosnian people had education. Publication of a good number of Turkish journals in Bosnia, powerful Divan poets in this geography and high number of Turkish words in daily language show that this language has a sound structure in cultural sense. Increasing prestige, social, political and economic quality of Turkish all around the world today has increased the interest to this language. Yunus Emre Institutes, founded since 2008, are the centers for teaching Turkish effectively in more than 40 countries today. Yunus Emre Institute, Department of Turkish Language and Literature at Džemal Bijedić University and Tercihim Türkçe (*I prefer Turkish*) projects helped rapid propagation of Turkish. There is a consensus on the fact that Teaching Turkish as a Foreign Language must have a unique education method. Various studies have been conducted on this topic for many years. In our day when technology and information outdate too fast, a foreign language education equipped with modern and technologic means will offer much more efficient outcomes rather than classical methods.

This study touches upon quality and outcome-based education encompassing modern methods through Turkish language education in Mostar and near region.

**Keywords:** *education, Turkish, Mostar, teaching Turkish as a foreign language, modern orientations*

### INTRODUCTION

In the 21<sup>st</sup> century, the century of science and education, foreign language education has shown a rapid change in parallel with the developing technology. The definition of traditional education, which is defined as "teaching, schooling, training, and giving necessary information in accordance with an aim," or "the process

of teaching domain-specific information to students in a specific educational institution" (Güneş, 2014, pp. 2), has begun to lose its function. In our day, the aim of education is specified as raising students who can solve problems, adjust their information to the real world, and be lifelong learners (Hains & Smith, 2012). Students who remain passive in the education given through traditional methods have taken active roles and have

been replaced by the type of students who can use the information they have learned in their daily lives. To sum up, student is "the person who learns" (Turner, 2011). "Called as information age, in today's world, dynamic people producing knowledge are needed more than anything else. Rapid improvements in science and technology have caused information and experiences learned by adults to go out of date soon and to be insufficient" (Hançer, Şensoy, & Yıldırım, 2003, pp. 82).

In the studies on education, the power of student-centered approach comes from the fact that it enables students to learn from their experiences, to structure the information, and to think reflective (Daley, 2003). It has been determined that student-centered education, which is defended by modern education and discussed by interdisciplinary studies nowadays, has positive effects on cognitive and affective learning of students. In student-centered education, while an increase has been observed in issues such as creativity, critical thinking, success, student participation, student satisfaction, self-respect, and learning motivation, a decrease has been observed in issues such as absenteeism, negative student behaviours etc. (Salinas, KaneJohnson, & Vasil-Miller, 2008).

An understanding of education that is student-centered, enriched by technological devices, and expanded into the whole life of the student should be taken as the basis also in language teaching. While teaching language to students, it should be paid attention to improve their skills in art and to make exercises on poetry, music, and writing scenarios and theatre scripts. A German linguist reported that language is the loyal mirror of a nation's characteristics. Unless it reaches a level where it can consciously grasp its national identity and national characteristics, it is impossible for any nation to prevent cultural effects of foreign nations, who are either politically or morally superior, and to prevent the introduction of the words reflecting these cultures to its own native language (Deligönül, 1986).

Turkish is a language-to-be-learned with respect to its long history and the fact that it has been spoken throughout the world from East to West. The presence of Turks in Balkans started with European Huns in IV. century and continued with the Ottoman Empire. After the era of Fatih Sultan Mehmet, especially Bosnia has become a region where the use of Turkish language has proliferated and the people have adopted the language. The fact that Turkish language reached the peak in the 16<sup>th</sup> Century indicates that Turkish writing tradition has a solid ground. Turkish language's influence on Bosnians was not limited with the daily life but at the same time, it also enabled the production of extremely impressive literary works influenced by Classical Turkish Literature. Poets, who had powerful artistic styles, skilfully used prosody (aruz) and metaphorical statements of Ottoman poetry, and could compete with Istanbulite and Anatolian poets, were commonly seen. Particularity Classical Turkish Literature continued its presence in these lands after the end of Ottoman Period. In Bosnia and Herzegovina, literary works written in classical style were generally produced by three classes: works written by Muslim Bosnians, works written by Turkish people who were in the region because of military and governmental duties, and works written by people who were members of dervish lodges

and zawiyahs (Gönel, 2012). Settlement of Turks in some regions in Ottoman Period, the expansion of Islam in these regions, the use of Turkish words about religion, new crafts brought by Turks, the fact that some students went to Istanbul for education and received their education in Turkey, and their use and spread of some Turkish words when they went back to their homelands led to the introduction of thousands of words into Balkan languages. Apart from these, since Ottoman administrations allowed the nations in the region to use their own languages freely and never forced them, it enabled Turkish words to be easily adopted (Škaljić, 1989).

In this geography, both in Bosnia-Herzegovina and in Serbia and Montenegro, the fact that some parts of the community who spoke Serbian-Croatian/Bosnian preferred Muslim names both as religion name and nation name, and carried them with pride can only be explained by the positive attitude of the Ottoman rule that lasted for 400 years. However, it is important to note that the period of Ottoman rule did not only create a religious effect but also created a cultural effect that deeply influenced the daily life-style of the people (Djurdjev, 1992). Turkish is commonly observed in the names of places and objects in public language: "Since the official language was Turkish, Bosnian, Serbian and Croatian people quoted from Turkish, and many Turkish words and sayings were introduced into the daily language as a result of the relations with government officials, and increasing number of Turkish immigrants in markets and bazaars. Visited Mostar in 1664, Evliya Çelebi stated that apart from Bosnian and Latin, people could also speak Turkish fluently, eloquently, and poetically (Bekki, 2010). In the last one hundred and fifty years, although the events occurring in Balkans have negatively affected the presence of Turks in this region, it has not been able to prevent the use of Turkish as an active language in almost all Balkan countries. Such resistance of Turkish and its active usage especially in Ottoman Period have created a rich literary source generated by Turkish language in Balkans. As from the Ottoman Period, poets and authors, who were not ethnically Turks, also contributed to the Turkish language and literature" (Şanlı & Jable, 2009). Even after the end of Ottoman rule in Balkans, Bosnian people have continued to consider themselves as the representatives of Ottoman Empire in these lands, and they have tried to protect this legacy maybe even more careful than Turkey has done (Solak, 2012).

#### **THE IMPORTANCE OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS AND THE CONTRIBUTION OF MOSTAR YUNUS EMRE INSTITUTE AND DZEMAL BIJEDIĆ UNIVERSITY TO TURKISH EDUCATION**

Turkish language's increasing prestige almost all over the world has made it a language that competes in all social, political, and economic platforms. Hence, it has led foreigners to show a special interest in Turkish. Not remaining unresponsive to this interest, Turkish Republic has made an effort to spread Turkish through Yunus Emre Institutes since 2009. With the help of these institutes founded nearly in 40 countries around the world, of Turcology departments introduced in 53 universities, and of "I prefer Turkish" projects spreading quickly in schools, millions of people can meet with

Turkish language. Within the scope of this project, 7250 students are learning Turkish as a foreign language in nearly 130 schools in 7 cantons of BiH Federation. In addition to Turkish education, the education of Turkish culture and traditions are also given. The institute is also organizing In-Service Training Programs for teachers both in Bosnia-Herzegovina and in Turkey. In order to teach Turkish in modern classrooms, 40 classrooms were built with the help of Turkish Armed Forces and TIKA. It is aimed that Turkish education will be given more effectively through the created modern language classrooms. As a result of the protocols signed by the Federation of Bosnia and Herzegovina Ministry of Education, Republic of Turkey Ministry of National Education, and Istanbul Provincial Directorate of National Education in 2015, Bosnian will be taught as an elective foreign language as from 2017-2018 school year; and, as a result of the protocols signed in 2016, 130 schools were matched with their sister schools in Turkey. Thanks to these protocols, approximately 3000 students and teachers visit Turkey per year. 2 years later, Bosnian students who are learning Turkish will have the opportunity of having continuous Turkish education for 8 years; with this advantage, they can study on a scholarship in Turkey; and, after they graduate, they can return to Bosnia-Herzegovina and serve their country.

As a result of the cooperation formed with Dzemal Bijedić University 5 years ago, Turkish Language and Education Department was founded; and, the department provides an opportunity for its students to learn Turkish better by charging 3 academicians from Turkey each year. In this department, students are not only learning Turkish but also receiving a wide range of education about Turkish literature through the use of modern education systems. From Pre-Islamic oral Turkish literature to today's modern literature, representatives of Turkish literature, poetry and prose genres, and literary arts are taught in detail. Having its first graduates in 2016, almost all of the students graduating from the department can soon find jobs in Turkish institutions and organizations. Hence, it increases the interest in the department. Attendance of thousands of children to the Children Festival organized in Zenica every year shows how Turkish language has become a powerful way of communication in this area (Dilber, 2017).

### **MODERN APPROACHES IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS**

With the developments in technology, the access to information has become much easier and faster in the globalizing world. The traditional teacher who tries to dictate a set of information to students has been replaced by the students who want to get access to the information and look for different methods for it, and use technological devices more active than their teachers. This approach helps students who want to get access to information to learn much easier. We can state some out-of-class and in-class modern approaches in teaching Turkish to foreigners as follows:

#### **Interactive Education System and Z Book Applications:**

Perception of traditional classroom has been replaced by online platforms. Distance education through

interactive systems has become a kind of education that is highly preferred by people who are extremely busy in their daily lives and people who have problems with time, place or transportation (Keegan, 1998). It creates approaches towards the ones who learn the essence of new education paradigms. The mosaic of traditional education approach is now distant for today's learner profiles, according to (Prensky, 2005), this era's learners want to learn through group works and projects by cooperating with their peers. Besides, for the learners who have the necessary skills to use high-level technology, although the information is distant, the access is easy (Selwyn, 2009). Beside that developing information and communication technologies give acceleration to teaching Turkish as a foreign language, they also make positive contributions to assessment and evaluation. Apart from classroom environment, especially softwares and programs based on individual learning and individual assessment have been designed to develop reading, listening, speaking, and writing skills, and the knowledge of grammar, phonetics, and vocabulary. The position of teachers are now replaced by software programs such as *Articulate Storyline* that support individual learning and aim to assess basic language skills. Such programs search for the contribution of educational materials, which are prepared by using scorm package on Moodle education management platform, to foreign language education. It is observed that through these softwares, skills that could not be assessed and evaluated in the past, such as spoken language skills, listening and understanding skills can be evaluated now (Kanburođlu & Aycan, 2016).

Accordingly, several Turkish Education Centers (TÖMER) of universities in Turkey, particularly Yunus Emre Institute, have made their course documents more modern. In Mostar Yunus Emre Institute and Dzemal Bijedić University, more modern methods are used in Listening, Reading, and Speaking activities through the use of CD and Internet, and Z Book Applications and Mobile phone applications designed in parallel with Student's Books and Workbooks. Everybody who subscribes to <https://turkce.yee.org.tr/> free, which is "Turkish Education Portal," can learn Turkish in a quick and effective way. With smart board applications and unlimited Internet access, Mostar Yunus Emre Institute also puts these modern applications into service of people who want to learn Turkish. It has been revealed through the academic studies carried out in this field that computer-aided foreign language education has a significant superiority (Tomakin & Yeşilyurt, 2013).

#### **Use of Visual Materials**

##### **Interpretation of Caricatures and Pictures:**

It is a commonly accepted idea that human beings had used drawing to convey their opinions and feelings even before they used writing. Many humour historians have considered "hieroglyph" writing as the beginning of caricatures (Selçuk, 1997). Caveman's choice of conveying his thoughts, knowledge or feelings through drawings is a sign that this communication method has an older and more universal feature compared to the other languages existed in the environment he lived or contacted. In 17<sup>th</sup> century, portraits with animal heads and human bodies were called "caricatura" in Italy. The word caricature is originated from the verb "caricare"

which means loading, attacking, filling, exaggerating, and mocking. The term was firstly used in 1646 by Giovanni Atanasio Mosini in the preface of "Diverse Figure", which is considered as the first theoretical discussion on his own technique. According to him, caricature meant the exaggeration of distinctive inborn defects of people with the aim of having fun and creating idealized representations (Moyle, 2004). Although humour seems contrary to the seriousness of education by its nature, it is a fact that modern unhappy people can learn more easily through humour. For this reason, it can be said that teachers can improve writing and speaking skills of students through caricature and picture interpretation (Emeksiz, 2014).

#### **Watching Movie, Video and Advertisement**

While we are learning a foreign language, we also learn that nation's culture. It is an inevitable fact that traditional Turkish culture is also taught in teaching Turkish to foreigners. It enables students to learn some terms and events in a better way through having enjoyable time via visual and audio supplementaries. In this context, it has been revealed in the conducted academic studies that watching short-length and full-length movies, especially cartoons, has a positive effect on students; it enables them to learn in a more effective and rapid way (Yakar & Yilmaz, 2016). Thanks to this method, students can actively learn topics, which require extra effort to teach in class, such as phrases, slang, idioms, proverbs, and reduplication as well as the daily life of Turkish people.

TV advertisements also provide important opportunities in teaching Turkish to foreigners. Since they are short and have a rich language, visual effects, interesting words, and cultural contents, TV advertisements can bring many advantages for the improvement of listening skills of foreign language students (Akpınar, 2004). In advertisements, which are watched after the imperative on the basic level is taught to foreigners, not only imperative mood is learned but also new words, verbs, antonyms of these words, phrases, and idioms are learned. Elements of Turkish culture, cultural transmission, traditions and habits of the community, and characteristics of the community can be observed in these advertisements. Chosen in accordance with the level of students, television advertisements as audio equipment can help students to learn the correct pronunciation of words. Beside the fact that students learn gestures and facial expressions of the target language through this visual tool, they can also maintain and enjoy their education by imitating. Hence, it increases the motivation and eagerness to learn; and, it can move students away from the boring environment of the classroom (Yiğit & Yılmaz, 2016).

#### **Game and Puzzle Solving Method**

In teaching Turkish to foreigners, both student's books and teachers should give a place to games and puzzles in application techniques with the aim of making in-class training more enjoyable. Individuals can improve and express themselves only if they have sufficient vocabulary (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). It has been revealed through academic results that game and puzzle method must be used in order to make lesson interesting and to teach permanent knowledge to students (Kaya & Yapıcı, 2007). It would be useful for

teachers to choose mind-developing games, which include rhymes, conventional words, sayings, and tunes.

#### **Preparing Discussion Platforms**

In addition to memorising method commonly used in the traditional education systems, preparing discussion platforms in classrooms also subjects students to the problem of improving thoughts. This obligation enables students to make an effort to use words and to make sentences. Through this effort, students remember their old knowledge and try to learn new words in order to explain their thoughts. While practicing this discussion method, the use of dictionary should be free. Teamwork can be practiced in the class and one of the students can use dictionary to support his/her friends. This method was a commonly used method in Ottoman madrasas. It was observed that sometimes these discussions became so tense that even students and the instructor discussed about the topic; and students refuted the instructor's ideas within the framework of mutual respect. This is a method that prompts students to search and question (Kenan, 2015).

#### **Multiple Educational Environment and Material Design**

The importance of interdisciplinary education has appeared in modern education systems. In these methods coming to the forefront especially in numeric fields and physical sciences education, since the lesson is taught in an interrelated way in the same environment instead of different environments, students are able to develop their skills and to be directed to innovations (Reinking, Vetere, & Percell, 2017). Nowadays, foreign language education carried out with limited course equipment cannot achieve the desired success. In order to achieve the desired success in teaching Turkish to foreigners, lessons should be supported with motivational, and interesting course equipment which can stimulate all senses (Arslan & Ergin, 2010). With the development of technology, material diversity has increased. For this reason, the diversity and features of the materials used in educational environment have also increased. The more materials appealing to different senses we use in teaching Turkish to foreigners, the more opportunity students will have for a more permanent and multiple learning. Apart from these, the success of materials is affected by some factors such as whether a teacher knows which material to use or when s/he should use the material, and whether s/he has necessary technical equipment to design and use materials. If a language is wanted to be learned completely, neither of reading, listening, speaking, and writing skills should be ignored; materials supporting the improvement of these four skills should be used. The class should be monitored by the teacher; and the materials aiming to improve the least developed skill should be used (Duman, 2013). Instead of giving prepared materials to students, teachers can have students prepare materials; in this way, it will contribute to affective, visual, and cognitive development of students. It will also prevent students forgetting the new words they have learned. Problems such as the lack of course materials, that course materials are not prepared in accordance with Common European Framework of Reference for Languages, that the published materials are not supported with visual equipment, and that there



are limited number of environments which allow teachers to use equipment have appeared in the scientific studies carried out in this field (Er, Biçer, & Bozkırlı, 2012). Interesting materials are other factors, which positively affect learning. Thanks to materials, the information recorded visually and aurally in the long-term memory can be more permanent, and the possibility of remembering them increases. At the beginning, everything that s/he hears will sound so distant and meaningless for a foreigner who starts to learn Turkish. For example; with a simple photograph catalog, the terms can be understood more easily and it will be hard to skip or ignore some information. It is possible to use the prepared materials again and again in different classrooms (Duman, 2013).

Apart from these methods, traditional education methods can also be used. Since all these methods exceed the limits of this study, we can only mention the names of some methods. Methods such as Brainstorming Technique, Thinking Hats Technique, Drama Method, Fishbone Technique, Mind Map Technique, Speaking Circles Technique, Six Action Shoes Technique, Demonstration Technique, Questioning Technique, Diagnostic Tree Technique, Socratic Method, Explanation/Confirmation, Forecasting/Inductive Inference – Deductive Reasoning, Hearsay, Working on Keywords, Using Words in Contexts, Association, Transfer, Extrapolating, Essoin, Making Analysis, Summarizing, Synthesizing, Preparing Draft, Rearrangement, Self-Observation, Use of Bodily Movements, Using Mechanical Materials, and Working Together can be considered (Harputoğlu, 2016).

## CONCLUSION

In modern century, the interest in foreign languages has increased with globalization. People achieve the ways of communicating with different cultures through learning those languages. In today's world where everything competes with speed, the interest in modern education systems rather than traditional education has increased also in language education. In almost all education systems, teachers are not considered as the only owner and distributor of knowledge anymore; instead, they have become guides who teach how to obtain information. Students can determine their own methods through practicing, experiencing, and deducing. In language education, there is not one method anymore; instead, an approach that supports the expansion of education throughout the life of a student and puts the student in the centre of education has come to the front.

The interest of foreigners in Turkish also expands in parallel with it. As the interest increases and people all around the world tend to learn Turkish, methods of teaching Turkish should be revised. In Bosnia and its region, which has always been a productive geography for the expansion of Turkish language, the use of thousands of Turkish words even today enables the language to expand easier. In Mostar and its region, thanks to Yunus Emre Institute, Dzemal Bijedić University, and Turkish teachers in local schools, the use of Turkish language is expanding among students day by day with an increasing demand. In this regard, it can be said that teaching methods and sources of especially Yunus Emre Institute and Dzemal Bijedić University Turkish Language and Literature Department meet the

standards and updates. Through Z books uploaded to smart boards and the dense use of interactive systems, students are enabled to adopt Turkish language and culture in a short span of time. Students densely using technology and making an effort to obtain information expand the education of Turkish language in all fields of their lives. If instructors use modern methods in teaching Turkish as some of which were mentioned above, it will increase the efficiency and enable students to receive an entertaining language education.

## LITERATURA

- Akpınar, B. (2004). Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 198-211.
- Arslan, M., & Ergin, A. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Bekki, S. (2010). Saraybosna ve Anadolu'daki Bazı Türkülerin Benzerlikleri Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı, 28, 79-116.
- Daley, B. (2003). A case for learner-centered teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 23-30.
- Deligönül, M. (1986). *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Dilber, Y. (2017). Mostar'da Yunus Emre Enstitüsü'nün Eğitim Katkıları, 30 Mart 2017 tarihli Mostar'da Türkçe Eğitimi konulu konferans konuşma metninden.
- Djurdjev, B. (1992). "Bosna-Hersek" Maddesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 6, 297.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 7.
- Emeksiz, P. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımı: Akbaba Dergisi Karikatür Örneği. *Türk Dünyası Tarih Kültür Dergisi*, 55, 62-64.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Gönel, H. (2012). Divan Edebiyatı Açısından Bir Kültür Merkezi Olarak Bosna (Bosnia as a Cultural Center for Divan Literature. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 2, 6-21.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Hains, B. J., & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become selfdirected learners. *Journal of Experiential Education*, 35, 357-374.
- Hançer, A. H., Şensoy, O., & Yıldırım, H. I. (2013). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.1(13), 82.
- Harputoğlu, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Ana Dil Türkçe Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. In A. Okur, B. Ince & I. Gulec (Eds.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (pp. 97-113). *Sakarya: Sakarya Üniversitesi*.
- Kanburoğlu, V., & Aycan, A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Eğitiminde Dijital Ölçme Ve Değerlendirme. In A. Okur, B. Ince & I. Gulec (Eds.), *Yabancılar Türkçe*

- Öğretimi Üzerine Araştırmalar (pp. 215-221). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Kaya, Ü., & Yapıcı, İ. (2007). *İlköğretim 1. Kademe Oyun Tekniğinin İngilizce Öğretimine Katkısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar, s. 30.
- Keegan, D. (1988). On defining distance education. U D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (ur.), *Distance education: International perspectives* (pp. 6-33). New York: Routledge
- Kenan, S. (2015). "Modern Üniversitenin Oluşum Süreci. *Osmanlı Araştırmaları/The Journal of Ottoman Studies, XLV*, pp. 338.
- Moyle, L. R. (2004). *An imagological survey of Britain and the British and Germany and the Germans in German and British cartoons and caricatures 1945-2000* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft Universität Osnabrück.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. *Haziran, 1(1)*, 33.
- Prensky, M. (2006). Adopt and Adapt: 21st-Century Schools Need 21st-Century Technology. Retrieved from [http://serko.pbworks.com/f/Adopt\\_and\\_Adapt.pdf](http://serko.pbworks.com/f/Adopt_and_Adapt.pdf) adresinden 20.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Reinking, A. K., Vetere, M. J., & Percell, J. C. (2017). *Collaborating with Theatre, Nature, and STEM: A Multigenerational Family Event*. Faculty Publications - College of Education.
- Salinas, M. F., Kane-Johnson, S. E., & Vasil-Miller, M. A. (2008). Long-term learning, achievement tests, and learner centered instruction. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 8*, 20-28
- Şanlı, C., & Jable, E. (2009). *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı, 1*. Priştine, Kosovo: Uluslararası Balkanlarda Tarih ve Kültür Kongresi.
- Selçuk, T. (1997). Önce Çizgi Vardı. *Sanatta Karikatür*. Ankara: Karikatür Vakfı Yayınları.
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings, 61(4)*, 364 – 379.
- Škaljić, A. (1989). *Turcizmi u Srpskohrvatskom Jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
- Solak, E. (2012). Bosna–Hersek'te Türkçe ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Çalışmalar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2)*, 165.
- Tomakin, E., & Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretim Çalışmalarının Meta Analizi: Türkiye Örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 1*, 248-263.
- Turner, S. L. (2011). Student-centered instruction: Integrating the learning sciences to support elementary and middle school learners. *Preventing School Failure, 55*, 123-131.
- Yakar, M., & Yılmaz, O. (2016). Çizgi Filmler Aracılığıyla Türk Soylulara Türkçe ve Değer Öğretimi. In A. Okur, B. Ince & I. Gulec (Eds.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (pp. 265-275). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Yiğit, M., & Yılmaz, E. (2016). Kültürel Etkileşim Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Reklam Filmleri İle Emir Kipinin Anlatımı. In A. Okur, B. Ince & I. Gulec (Eds.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (pp. 275-283). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

## INFORMACIJE O AUTORU

### Nurullah Ulutaş

The University of Mus Alparslan, Education Faculty,  
The Head Of Social and Turkish Education Department/  
Turkey  
e-mail: nurullahulutas@gmail.com

## Komunikacija i interakcija školskog pedagoga sa učenicima

Semir Šejtanić, Mustafa Džafić

**SAŽETAK:** Komunikacija pedagoga sa učenicima je proces koji se događa svakodnevno; u učionici, na holu škole, u prostoriji školskog pedagoga. Učenici u školskom pedagogu treba da prepoznaju osobu od povjerenja, osobu kojoj se mogu uvijek obratiti za savjet i od nje potražiti pomoć. Ako komunikaciju posmatramo kao sredstvo povezivanja ljudi radi ostvarenja zajedničkog cilja u svrhu vlastite dobrobiti, tada aktivnosti unutar škole nisu moguće bez komunikacije. Istraživanje je realizovano u osnovnim i srednjim školama na području Bosne i Hercegovine (Regija Mostar) i uključilo je 590 učenika i 14 pedagoga. Ovim empirijskim istraživanjem ispitivali smo prisustvo: nenasilne-nasilne komunikacije, neposredne-posredne komunikacije i demokratske-autokratske komunikacije u komunikaciji između učenika i školskog pedagoga. Cilj našeg istraživanja bio je utvrditi da li postoje statistički značajne razlike u procjenama učenika i pedagoga o međusobnoj komunikaciji. Rezultati do kojih smo došli pokazuju da u komunikaciji između učenika i pedagoga škole dominira neposredna, demokratska i nenasilna komunikacija.

**Ključne riječi:** školski pedagog, učenici, komunikacija

## Communication and Interaction between School Counselor and Students

**ABSTRACT:** Communication between school counselor and students is a process that happens every day; in the class-room, in the school hall or the school counseling room. School educator or counselor should be recognized by students as a person of trust, the person to whom they can always turn to for advice and the person they can seek help from. If we consider communication as a means of connecting people in order to accomplish a common goal for the purposes of their own well-being, then activities within the school are not possible with-out communication. This research was done in primary and secondary schools in Bosnia and Herzegovina (Mostar region) and included 590 students and 14 teachers. Likert-type technique of scaling was used in collecting of data. This empirical research helped us to investigate the presence of non-violent-violent communication, direct-indirect communication and democratic-authoritarian communication in all correspondence between students and a school counselor. The main goal of our study was to determine if there were statistically significant differences in the assessment of students and teachers about their communication. The results were statistically analyzed in SPSS 21 and presented in frequencies and percentages. The obtained results show that communication between students and teachers is dominated by direct, democratic and non-violent communication.

**Keywords:** school pedagogy, students, communication

### UVOD

Raznolikost funkcija i bogatstvo poslova, koje se postavljaju pred školskog pedagoga u savremenoj školi, podrazumijeva i raznolikost kompetencija. Njegova uloga je veoma značajna i zahtijeva visok nivo komunikacijskih i drugih kompetencija. Škola danas djeluje u složenijim društvenim uslovima koji sve više otežavaju ostvarivanje odgojnih i obrazovnih zadaća (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009). Kvalitetna i prikladna komunikacija pedagoga podrazumijeva posjedovanje komunikacijskih kompetencija i vještina kao što su slušanje, empatija, fleksibilnost u ponašanju, poznavanje situacije i upravljanje interakcijom sa sagovornicima. Neophodno je da učesnici komunikacije budu ravnopravni jer se samo na taj način mogu riješiti eventualni problemi učenika. Kvalitetna saradnja pedagoga i učenika zahtijeva ulaganje zajedničkog i obostranog truda, pokušaj potpunog zadovoljavanja

interesa objiju strana. Segment saradnje samo je dio kompetencija pedagoga, koji od njega zahtijeva etičke vrijednosti i vrline u ličnom i profesionalnom moralu (Relja, 2006). Pojam saradnje sve se više u stručnoj i naučnoj literaturi mijenja pojmom partnerstva čim se želi istaknuti važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog poštovanja (Kolak, 2006; Maleš, 1996). Školski pedagog mora posjedovati personalne, stručne, razvojne, akcione i socijalne kompetencije (Staničić, 2003) koje mu omogućavaju da efikasno i kvalitetno djeluje, a one zahtijevaju ravnopravnu komunikaciju, timski rad, saradnju, kvalitetne međuljudske odnose na svim relacijama. Među navedenim kompetencijama, centralno mjesto zauzimaju: komunikacijske vještine i znanja, sposobnosti međusobnog razumijevanja, prihvatanja različitosti, kooperacije na svim nivoima, sposobnost empatije, vještine asertivne komunikacije i sl. Komunikacija kao sposobnost izražavanja i tumačenja

misli, osjećaja i činjenica, u usmenom i pismenom obliku, pedagozima je potrebna u čitavom nizu radnih, društvenih i kulturnih sadržaja tijekom odgojno-obrazovnog djelovanja (Fajdetić i Šnidarić, 2014). Kako bi komunikacija s učenicima bila uspješna, pedagog u svom odnosu prema njima treba imati određene karakteristike: imati razumijevanje, saradivati s učenicima, pružiti im pomoć, učenici u njemu trebaju vidjeti osobu koja je stručna za posao koji obavlja. Komunikacija kao sposobnost izražavanja misli, osjećanja, ideja i činjenica neophodna je pedagogu u svim segmentima njegovog rada i uključuje sposobnost slušanja i razumijevanja. Ona je dio svakodnevne odgojno-obrazovne prakse pedagoga škole jer mu pruža razmijenu informacija, mišljenja i osjećaja, zato su komunikacijske vještine jedne od ključnih kompetencija svakog pedagoga i važan su preduslov kvalitetnih profesionalnih međuljudskih odnosa. Istraživanja su pokazala da pedagog treba da posjeduje sljedeće kompetencijske profil: odgovorna, dosljedna i iskazuje lični integritet, posjeduje didaktičko-metodička znanja i poznaje načela primijene u praksi, posjeduje komunikacijske vještine, potiče na timski rad i odabire demokratski stil vođenja, sposobna za savjetodavni rad, organiziranje i planiranje u funkciji škole, analiziranje s ciljem unapređivanja odgojno obrazovnog rada i (samo)vrednovanja, vodi saradnike ka prepoznatljivoj viziji škole (Fajdetić i Šnidarić, 2014; Šnidaria, 2007).

Savremene evropske paradigme u području kompetencija za odgojno-obrazovni rad ističu važnost razvijanja komunikacijskih vještina svih učesnika odgojno-obrazovnog procesa kao i podsticanje saradnika za timski rad.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Respektujući sadržaje tematski relevantnih autorskih priloga i prethodnih tangentialnih eksplorativnih ispitivanja, koncipirali smo empirijsko neeksperimentalno istraživanje koje je imalo za *cilj* utvrditi koji tipovi, odnosno koje vrste komunikacije su dominantne na relaciji školski pedagog-učenici. Konkretizacijom cilja istraživanja došlo se do sljedećih *zadataka* koje je trebalo realizovati u ovom istraživanju:

Utvrđiti da li postoji statistička značajna razlika u procjenama učenika i pedagoga da kod većine školskih pedagoga u komunikaciji sa učenicima dominira demokratska komunikacija, u odnosu na autokratsku komunikaciju;

Ustanoviti i analizirati da li postoji statistička značajna razlika u procjenama učenika i školskih pedagoga da kod većine direktora škola u komunikaciji sa učenicima dominira neposredna komunikacija, u odnosu na posrednu komunikaciju;

Ispitati i utvrditi da li postoji statistička značajna razlika u procjenama učenika i školskih pedagoga da kod većine pedagoga u komunikaciji sa učenicima dominira nenasilna komunikacija, u odnosu na nasilnu komunikaciju.

*Hipoteze* istraživanja definisali smo u skladu sa navedenim zadacima istraživanja:

Pretpostavljamo da nema statistički značajne razlike u procjenama učenika i školskih da kod većine pedagoga u komunikaciji sa učenicima dominira demokratska komunikacija, u odnosu na autokratsku komunikaciju;

Pretpostavljamo da nema statistički značajne razlike u procjenama učenika i školskih pedagoga da kod većine pedagoga u komunikaciji sa učenicima dominira neposredna komunikacija, u odnosu na posrednu komunikaciju;

Pretpostavljamo da nema statistički značajne razlike u procjenama učenika i školskih pedagoga da kod većine pedagoga u komunikaciji sa učenicima dominira nenasilna komunikacija, u odnosu na nasilnu komunikaciju.

Sa namjerom da ispitamo procjene komunikacije učenika i pedagoga škola, kreirali smo identičnu skalu za učenike i pedagoge koja se sastojala od 12 tvrdnji.

U procjenjivanju komunikacije učenika i pedagoga (učenici i pedagozi) su procjenjivali intenzitet ispoljavanja određene vrste komunikacije i to:

- *Demokratska-autokratska komunikacija*
- *Neposredna-posredna komunikacija*
- *Nenasilna-nasilna komunikacija*

Skala procjene (SPKU–DIP) instrument je kojim su se prikupljali pokazatelji mišljenja, uvjerenja, stavovi i procjene ispitanika o osobinama ili postupcima određenih osoba, stvari ili pojava. U ovoj skali ispitanici su izražavali stepen slaganja ili neslaganja sa svakom datom tvrdnjom u skladu sa predloženim uputstvom koje je sastavni dio skale. Skalom Likertovog tipa učenici i direktori škola izražavali su procjene određenih komunikacijskih procesa označivši jedan od stepena: *uvijek, često, ponekad, rijetko* i *nikad*.

Nakon što su formulisane procjene i određeni ajtemi za ispitivanje određene vrste komunikacije, izvršeno je probno istraživanje da bi se utvrdile metrijske karakteristike instrumenta, to jest da bi dobiveni podaci bili relevantni i naučno zasnovani.

Pilot istraživanje provedeno je na uzorku od 200 ispitanika. Koristeći se statističkim programom SPSS 21 utvrdili smo pouzdanost  $r = .812$ . Diskriminativnost tvrdnji izračunata je pomoću ajtem-total koleracije, odnosno preko korelacije rezultata koje su ispitanici postigli na određenoj tvrdnji i rezultata koje su postigli u cjelokupnom procjenjivanju. Sve tvrdnje čija je korelacija značajna doprinose procjenjivanju, te imaju zadovoljavajući diskriminativnost. Konačna varijanta skale ima distribuciju koja značajno odstupa od normalne što je dokazano Smirnov-Kolmogoriljevim testom, gdje je  $D = .115$ ,  $df = 200$ ,  $p = .000$ , odnosno Shapirov Vilkovim testom gdje je  $D = .956$ ,  $df = 200$ ,  $p = .000$ . Analizom glavnih komponenti stavki Instrumenta utvrđena je valjanost. Varimax rotacijom ekstraktovali smo 6 faktora koji objašnjavaju 64,06 % varijanse varijable stava o komunikaciji.

Istraživanje je realizovano u Bosni i Hercegovini, (Regija Mostar), a broju ispitanika uključenih u istraživanje bio je:

- 590 učenika, odnosno 18,55 % ukupne populacije
- 14 pedagoga, odnosno 42,42 % ukupne populacije

Dobiveni rezultati statistički su obrađeni u programu SPSS 21. i predstavljeni u frekvencijama i u procentima. Razlike u procjenama učenika i školskih pedagoga utvrđena je  $\chi^2$  testom (Hi-kvadrat testom), pri čemu se za statistički značajnu razlika uzima vrednost nivoa značajnosti do 0.05 ( $p \leq 0.05$ ).

**REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA****Demokratska i autokratska komunikacija pedagoga sa učenicima**

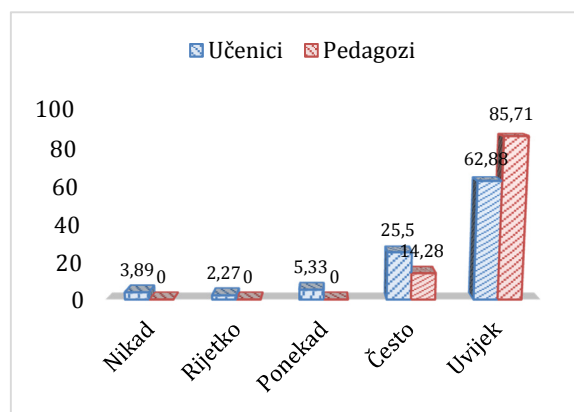
Jedna od glavnih zadataka pedagoga je savjetodavni rad sa učenicima i nastavnicima. Savjetodavni rad je veoma suptilna i delikatna pedagoška djelatnost kojom se postiže svestraniji i potpuniji razvoj ličnosti. Njome pedagog dublje sagledava i objektivnije procjenjuje proces vaspitanja. Za savjetodavni rad je značajno koliko pedagog može shvatiti potrebe i probleme svojih učenika, koliko pokazuje iskrenosti u poštovanju

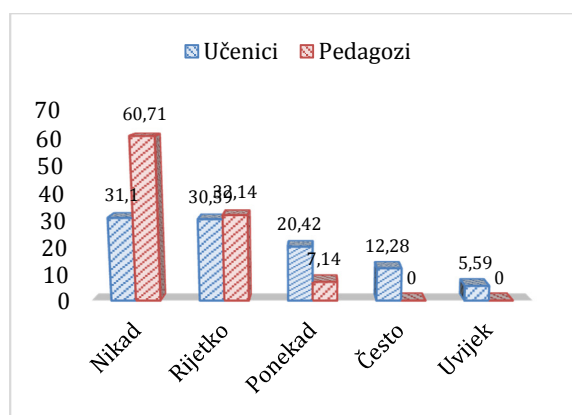
njihovih ličnosti u procesu međusobne komunikacije koja može biti demokratska, ali i autokratska. U svom savjetodavnom radu sa učenicima, pedagog kod kojeg je dominantna demokratska komunikacija, podstiče učenike na kreativnost i inovativnost, a reakcija učenika je uključenosť u takve aktivnosti. Za razliku od demokratske komunikacije, autokratska komunikacija pedagoga karakteristična je po krutosti i tome što pedagog sam planira sve aktivnosti i donosi unaprijed pravila kojih se učenici moraju striktno pridržavati. Pedagozi sa autokratskom komunikacijom kod učenika izazivaju strah i nepovjerenje i najčešće nisu omiljeni od strane učenika.

**Tabela 1.** Demokratska i autokratska komunikacija pedagoga sa učenicima

Komunikacija pedagoga sa učenicima		Ispitanci	N	Mean	Stand. devijacija	Nikad	%	Rijetko	%	Ponekad	%	Često	%	Uvijek	%
Demokratska komunikacija	Pedagog ohrabruje učenike da poštuju zajednički donesena pravila	U	590	4,4	0,96	21	3,5	12	2,0	35	5,9	142	24,1	380	64,4
		P	14	4,6	0,51	0	0	0	0	0	0	6	42,9	8	57,1
	Pedagog u komunikaciji sa učenicima je toleranta	U	590	4,5	0,98	25	4,24	16	2,71	28	4,75	159	26,9	362	61,4
		P	14	4,9	0,36	0	0	0	0	0	0	2	14,3	12	85,7
Autokratska komunikacija	Pedagog koristi riječi koje učenici ne razumiju	U	590	2,3	1,18	175	29,7	192	32,5	119	20,2	69	11,7	35	5,9
		P	14	1,8	0,69	5	35,7	7	50	2	14,3	0	0	0	0,0
	Pedagog ne tretira sve učenike pravično	U	590	2,3	1,20	192	32,5	169	28,6	122	20,7	76	12,9	31	5,3
		P	14	1,1	0,36	12	85,7	2	14,3	0	0	0	0	0	0,0

Demokratska komunikacija prema procjeni učenika i pedagoga je dominirajuća komunikacija, u odnosu na autokratsku. Dobivena vrijednost  $\chi^2$  iznosi 0,64 manja je od graničnih vrijednosti na nivou 0,05  $\chi^2 = 11,1$  za odgovarajući stepen slobode (df=5) što nas dovodi na zaključak da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i pedagoga osnovne i srednje škole o demokratskoj komunikaciji pedagoga u procesu komuniciranja sa učenicima. Da bismo uvidjeli da li ima statistički značajne razlike u procjenama pedagoga i učenika o autokratskoj komunikaciji, izvršili smo računanje  $\chi^2$  testa čija je vrijednost  $\chi^2 = 5,369$  manja od graničnih vrijednosti na nivou 0,05  $\chi^2 = 11,1$  za odgovarajući stepen slobode (df=5) što nas dovodi na zaključak da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i pedagoga osnovne i srednje škole o prisutnosti autokratske komunikacije pedagoga u procesu komuniciranja sa učenicima.

**Grafikon 1.** Demokratska komunikacija



Grafikon 2. Autokratska komunikacija

Na osnovu dobivenih vrijednosti možemo potvrditi našu prvu hipotezu o nepostojanju razlike između učenika i pedagoga o dominantnosti demokratske komunikacije. Iz navedene analize vidljivo je da pedagozi uživaju dosta pozitivno mišljenje od strane učenika. Oni su procjenjeni kao stručne osobe na koje se učenici mogu *uvijek* oslonosti i od kojih mogu tražiti pomoć i podršku. Dominantnost demokratskog komuniciranja, prema procjeni učenika i pedagoga je prisutna u svim fazama pedagoško-vaspitnog rada školskih pedagoga.

### Neposredna i posredna komunikacija pedagoga sa učenicima

Način komunikacije pedagoga sa učenicima, direktno je povezan sa rezultatima vaspitanja i obrazovanja. Neposredna komunikacija pedagoga sa učenicima je ona koja se odvija u realnom vremenu, neposredno, licem u lice. Ova komunikacija je relativno brza i intezivna tj. u kratkom vremenu moguće je sa učenicima

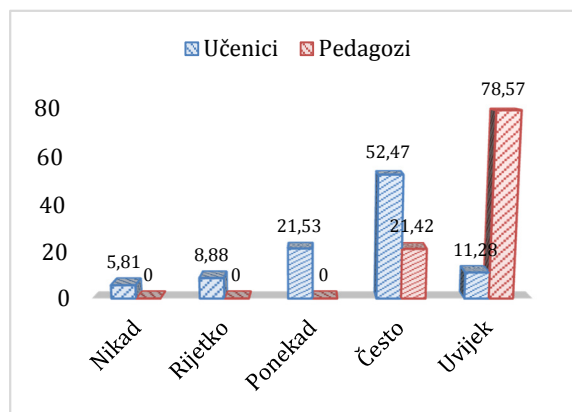
razmijeniti mnogo verbalnih i neverbalnih poruka. Prednost ove komunikacija jeste što pedagog može odmah, na licu mjesta dobiti povratnu informaciju od učenika kao i njegovu neverbalnu reakciju koja je u savjetodavnom radu školskog pedagoga izuzetno značajna i važna. Posredna komunikacija ima znatno drugačija obilježja od neposredne. Ovdje dolazi do izražaja komunikacija koja je potpomognuta savremenim tehnologijama i sistemima e-obrazovanja. Posredna komunikacija je većinom jednosmjerna i u potpunosti je tehnički posredovana što je čini složenijom, a i većinom je slabo prilagodljiva jer je asinkrona i zahtijeva tehničko predznanje polaznika te je uklopljena u dostupne računarski posredovane sisteme komunikacije (elektronska pošta, forumi, društvene mreže itd.). Iako je prioritetan rad pedagoga neposredno komuniciranje, smatramo da bi se pedagozi u tehnološkom vremenu, u kojem živimo i radimo, trebali posvetiti posebnu pažnju i posrednoj komunikaciji sa učenicima i kolegama, kao nadopunu neposrednoj komunikaciji. Elektronsko komuniciranje trebalo bi naći svoj mjesto u radu i komunikaciji školskih pedagoga. Kakav su stav pedagozi iskazali o neposrednoj i posrednoj komunikaciji sa učenicima, prikazati ćemo u narednoj tabeli.

Učenici i pedagozi imaju u velikoj mjeri ujednačene stavove, za razliku od posredne komunikacije koja naročito kod pedagoga varira, od 42,8 % procenata negativnog stava (procjene *nikad* i *rijetko*) do 39,3 pozitivnog stava (procjene *uvijek* i *često*). Dobivena vrijednost  $\chi^2$  iznosi 1,76 i manja je od graničnih vrijednosti na nivou 0,05  $\chi^2 = 11,1$  za odgovarajući stepen slobode ( $df=5$ ) što nas dovodi na zaključak da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i pedagoga osnovne i srednje škole o dominaciji neposredne komunikacije pedagoga sa učenicima.

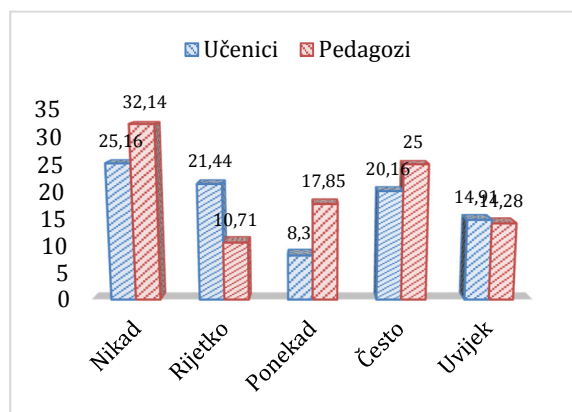
Tabela 2. Neposredna i posredna komunikacija pedagoga sa učenicima

Komunikacija pedagoga sa učenicima		Ispitanici	N	Mean	Stand. devijacija	Nikad		Rijetko		Ponekad		Često		Uvijek	
						f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Neposredna komunikacija	Individualno komunicira	U	59 0	4, 4	0,9 3	12	2,0 3	19	3,2 2	56	9,4 9	145	24, 6	358	60, 7
		P	14	4, 9	0,3 6	0	0	0	0	0	0	2	14, 3	12	85, 7
	Kreira opuštenu atmosferu prilikom komuniciranja	U	59 0	4, 2	1,0 8	22	3,7 3	33	5,5 9	70	11, 9	162	27, 5	303	51, 4
		P	14	4, 7	0,4 6	0	0	0	0	0	0	4	28, 6	10	71, 4
Posredna komunikacija	Organizuje radionice u cilju poboljšavanja vještina komu.	U	59 0	3, 4	1,2 6	55	9,3 2	92	15, 6	142	24, 1	161	27, 3	140	23, 7
		P	14	3, 9	0,9 2	0	0	1	7,1 4	3	21, 4	6	42, 9	4	28, 6
	Komunicira sa učenicima koristeći se e-komuni..	U	59 0	2, 2	1,2 6	242	41	161	27, 3	74	12, 5	77	13, 1	36	6,1
		P	14	1, 7	1,2 0	9	64, 3	2	14, 3	2	14, 3	1	7,1 4	0	0,0

Da bismo uvidjeli da li ima statistički značajne razlike u procjenama pedagoga i učenika o posrednoj komunikaciji, izvršili smo računanje  $\chi^2$  testa čija je vrijednost  $\chi^2=0,085$  manja od graničnih vrijednosti na nivou 0,05  $\chi^2= 11,1$  za odgovarajući stepen slobode ( $df=5$ ) što nas dovodi na zaključak da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i pedagoga osnovne i srednje škole o prisustvu posredne komunikaciji pedagoga u procesu komuniciranja sa učenicima.



**Grafikon 3.** Neposredna komunikacija



**Grafikon 4.** Posredna komunikacija

Analiziranje neposrednog i posrednog komuniciranja uvidjeli smo da nema statistički značajne razlike u procjena pedagoga i učenika na osnovu čega **potvrđujemo i našu drugu hipotezu**. Neposredna komunikacija je ta koja dominira u radu pedagoga sa učenicima u toku vaspitno-obrazovnog procesa. Informacijsko komunikacijska tehnologija pedagozima omogućuje prijenos i upotrebu svih vrsta informacija i predstavlja najprodorniju generičku tehnologiju današnjice. Iz rezultata našeg istraživanja vidljivo je da mali broj pedagoga korist dostignuća savremene tehnologije. Primjena informacijsko komunikacijske tehnologije u obrazovanju, koja je jedan od najvažnijih faktora u razvoju društvene kulture, apsolutni je imperativ modernoga društva i savremenog vaspitno-obrazovnog procesa. Iako u školi prevladava

neposredna komunikacija pedagoga s učenicima ili učenika međusobno, dobro je omogućiti i komunikaciju putem e-maila, društvenih mreža i sl.

### Nenasilna i nasilna komunikacija pedagoga sa učenicima

Nenasilna komunikacija pedagoga sa učenicima je usmjerena na jasno i iskreno izražavanje i obraćanje pažnje na učenike sa empatijom i poštovanjem. Ako je pedagozi aktivno koriste ona će umanjiti broj konfliktnih situacija u školi i pomoći učenicima da izraze osjećanja i potrebe na pozitivan način što će na direktan i indirektan način biti povezano sa ponašanjem i odnosom učenika prema pedagozima. Pedagozi kroz *tehnike nenasilne komunikacije, koje se realizuju u radioničkim aktivnostima sa učenicima, sprečavaju nasilje ili konflikte u školi. Educirajući učenike da obuzdaju agresivne nagone, pedagozi kroz lični primjer podstiču učenike da razgovaraju o svojim problemima, potrebama i osjećanjima i da aktivno slušaju gledišta drugih da bi na produktivniji način doprinijeli svojim porodicama, zajednici i društvu uopće.*

Jedna od zadataka školskih pedagoga jeste da svojim ličnim primjerom komunicirajući sa učenicima potiče pozitivne oblike ponašanja i radi na suzbijanju negativnih. Kako bi to postigao, treba uočavati čimbenike koji doprinose poremećajima u ponašanju kao i one koji utječu pozitivno na učenika. Savjetodavnim radom pedagog treba doprinijeti da učenici prepoznaju šta je to nasilno, a šta nenasilno u komuniciranju. On ličnim primjerom treba učenicima da ukaže da je najbolji oblik iskazivanja svog mišljenja i svojih osjećanja nenasilna komunikacija, treba da objasni i oblik komunikacije koji je nepoželjan jer vodi nasilju a tako će ih učenik lakše razlikovati.

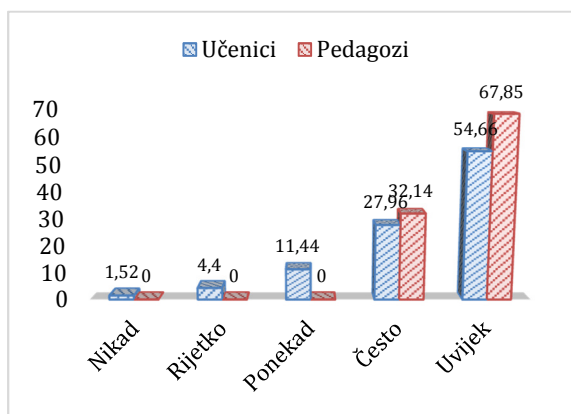
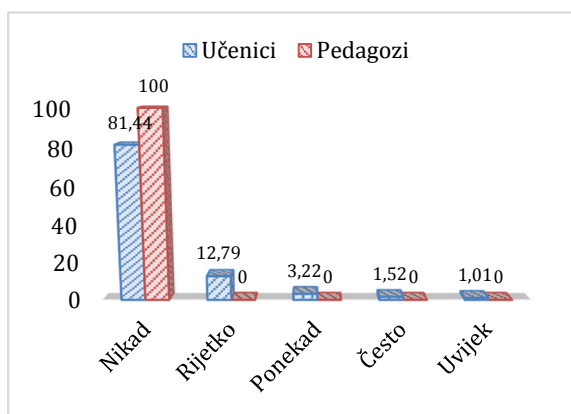
Dobiveni rezultati ukazuju na ujednačenosti stavova pedagoga i učenika, apsolutnu dominaciju nenasilne komunikacije i negativnog stave po pitanju prisustva nasilne komunikacije. Da bismo uvidjeli da li postoji razlika u procjenama učenika i pedagoga između opaženih frekvencija i očekivanih, izračunali smo vrijednost  $\chi^2$  testa.

Procjena učenika i nastavnika po pitanju stavova i odgovara za nenasilnu komunikaciju nije statistički značajna jer dobivena vrijednost  $\chi^2$  iznosi 1,51 što je manja vrijednost od granične vrijednosti na nivou 0,05  $\chi^2= 11,1$  i na nivou 0,01  $\chi^2=15,1$  za odgovarajući stepen slobode ( $df=5$ ) što nas dovodi na zaključak da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i pedagoga osnovne i srednje škole o dominaciji nenasilne komunikacije pedagoga sa učenicima. Sličnu situaciju imamo i kod nasilne komunikacija gdje dobivena vrijednost  $\chi^2$  testa iznosi  $\chi^2=1,73$  i manja je od graničnih vrijednosti na nivou 0,05  $\chi^2= 11,1$  i na nivou 0,01  $\chi^2=15,1$  za odgovarajući stepen slobode ( $df=5$ ) što nas dovodi na zaključak da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama učenika i pedagoga osnovne i srednje škole o neprisustvu nasilne komunikaciji pedagoga u procesu komuniciranja sa učenicima.



**Tabela 3.** Nenasilna i nasilna komunikacija pedagoga sa učenicima

Komunikacija pedagoga sa učenicima		Ispitanici	N	Mean	Stand. devijacija	Nikad	%	Rijetko	%	Ponekad	%	Često	%	Uvijek	%
Frekvencija						f		f		f		f		f	
Nenasilna komunikacija	Razgovara sa učenicima na prijateljski način	U	590	4,3	0,96	11	1,9	27	4,6	66	11	166	28	320	54,2
		P	14	4,7	0,46	0	0	0	0	0	0	0	4	29	10
	Pedagog škole ohrabruje i podražava učenike	U	590	4,3	0,92	7	1,2	25	4,2	69	12	164	28	325	55,1
		P	14	4,6	0,69	0	0	0	0	0	0	5	36	9	64,3
Nasilna komunikacija	Fizički kažnjava učenike	U	590	1,3	0,73	480	81	71	12	23	3,9	8	1,4	8	1,4
		P	14	1	0,00	14	100	0	0	0	0	0	0	0	0,0
	Koristi pogrđne riječi u komunikaciji sa djecom	U	590	1,3	0,66	481	82	80	14	15	2,5	10	1,7	4	0,7
		P	14	1	0,00	14	100	0	0	0	0	0	0	0	0,0

**Grafikon 5.** Nenasilna komunikacija**Grafikon 6.** Nasilna komunikacija

Nenasilna komunikacija pedagoga specifičan je način ophođenja sa učenicima, u kojem pedagog olakšava i pojednostavljuje tok komunikacije koji je neophodan za razmjenu informacija i nenasilno rješenje konflikta. Našim istraživanjem utvrdili smo dominaciju nenasilne komunikacije pedagoga sa učenicima, te na osnovu

prikazanih rezultata **možemo potvrditi i našu treću hipotezu** o dominantnosti nenasilne komunikacije pedagoga sa učenicima. Ovaj način komunikacije daje prednost slušanju i saosećanju. Nenasilnim komuniciranjem pedagozi uče učenika da postanu sposobni da saslušaju druge i uvide njihove stavove, želje i potrebe.

### ZAKLJUČAK

U radu školskog pedagoga dominirajuća je demokratska komunikacija. Pedagog kroz savjetodavni rad nastoji da u neposrednoj komunikaciji uvažava ličnost učenika i njegove posebnosti. Iako ne u velikoj mjeri, posredna komunikacija putem medija zauzima svoje mjesto u radu pedagoga. Učenici su u velikom procentu pozitivno ocjenili komunikaciju i rad pedagoga koji kroz nenasilnu komunikaciju sa učenicima savjetodavno rade i realizuju različite vrste aktivnosti. Zsigurno mogli bismo ustvrditi da su pedagozi, uz nastavnike, nosioci vaspitno-obrazovnog procesa u školama i spona između želja i potreba učenika i nastavnika.

Pedagog mora posjedovati sposobnost uspješne komunikacije i interakcije. Demokratska, neposredna i nenasilna komunikacija osigurava kvalitetu i uspješnost samog procesa komuniciranja. **Danas je potrebno, više nego ikada, znati dominirati tehnikama međusobne komunikacije kako bi mogli zadovoljiti** zahtjeve koji se postavljaju pred pedagoga škola. Važno je kako, kada i zašto kažemo određenu stvar, jer to određuje kvalitet komunikacije. Komunikacija sa učenicima je veoma važna jer upravo na osnovu te komunikacije učenici će stvarati sliku o pedagogu kao kvalitetnoj, organizovanoj i fleksibilnoj osobi koja je spremna i želi pomoći učenicima.



**LITERATURA**

- Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155(2), 237-260.
- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123.-140.
- Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između roditelja i škole. *Društvena istraživanja*, 5(1), 75– 88.
- Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
- Relja, J. (2006). Etički aspekti djelovanja stručnog suradnika pedagoga u radu s roditeljima. *Napredak*, 147(3) 378-386.
- Šnidaria, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150(2), 190-207.
- Staničić, S. (2003). *Ključne kompetencije za rad pedagoga. Školski priručnik, 2003/04*. Zagreb: Znamen.

**INFORMACIJE O AUTORIMA****Semir Šejtanić**

Nastavnički fakultet  
Univerzitet „Džemal Bijedić Mostar  
e-mail: semir.sejtanic@unmo.ba

**Mustafa Džafić**

Osnovna škola „Mustafa Ejubović Šejh Jujo“ Mostar  
e-mail: mmmustafa\_3@yahoo.com



## Identifikacija i prevencija oblika vršnjačkog nasilja učenika osnovnoškolskog uzrasta od VI. do VII. razreda

Andrea Jevrić

**SAŽETAK:** Iskustva u nastavnoj praksi i pregled domaće literature ukazuju nam na činjenice da u našoj zemlji, do sada, nije bilo donošenja sustavnih mjera za prevenciju vršnjačkog nasilja. Razvojne aktivnosti u Bosni i Hercegovini nisu obuhvatile specifične reforme socijalnog sektora, koje su osnova za uspostavu odgovarajućih programa prevencije i zaštite djece od nasilja, kako bi se postigao novi standard zaštite u skladu s međunarodnim standardima. Problem nasilja postao je osnovni način ponašanja i komuniciranja, a raširenost i oblici vršnjačkog nasilja nisu samo simptomi kriza škole, nego i gubljenje identiteta prosvjetnih djelatnika, njihove profesije, ali i identiteta učenika. To je dovoljan argument da se temeljitije istraži ovaj problem. Utvrđivanje rasprostranjenosti nasilničkog ponašanja i pojavnih oblika nasilništva, ispitivanje oblika odgojnog rada s učenicima na prevenciji i otklanjanju nasilnog ponašanja u osnovnoj školi, sagledavanje mogućnosti za razvijanje mehanizama i programa prevencije nasilja koji bi se integrirali u nastavne planove i programe, te utvrđivanje postojanosti međuinstitucionalne suradnje imao je za cilj da se dobivenim rezultatima aktualizira važnost ovog problema, učini ga predmetom kontinuiranog rada, a da za rezultat ima unaprjeđenje pedagoške teorije i prakse i poboljšanje preventivne uloge škole. Provedeno je empirijsko istraživanje na reprezentativnom uzorku i to sa stajališta učenika, stručnih suradnika pedagoga i ravnatelja. Glavna istraživačka hipoteza, prema kojoj je vršnjačko nasilje prisutno u različitim oblicima te prema kojoj su mogućnosti osnovne škole u identifikaciji, prevenciji i otklanjanju nasilnog ponašanja slabo iskorištene i uglavnom tradicionalne zbog nepostojanja jedinstvenih suvremenih mehanizama prevencije i planske međuinstitucionalne suradnje, ovim istraživanjem je potvrđena.

**Ključne riječi:** *vršnjačko nasilje, identifikacija, prevencija, osnovna škola*

## Identification and prevention of violent behavior in elementary school – age VI-VII grade

**ABSTRACT:** Teaching practice and document research in our country point to the fact that there were no systematic measures in prevention of violent behavior among children so far. Developmental activities in BiH have not covered specific reforms of social system, which are the basis of establishment appropriate curriculums of prevention and protection children from violent behavior, in order to achieve new standards according to the international ones. Violent behavior among children has become the new form of social behavior and communication. That is more than enough argument to scrutinize this problem. The main goal of all obtained results – from distribution determination of violent behavior and its forms, research in educational form in prevention and elimination of violent behavior in elementary school, consideration of different solutions and vision to develop mechanism and prevention programs that are to be integrated in curriculum, as well as the determining the consistency of inter-institutional cooperation – was to update the importance of this problem, make it ongoing issue. The result would be improvement of pedagogical theory and practice and improvement of school prevention role. Empirical research of representative sample has been carried out in order to get an insight into real issues, viewed from different aspects, pupils, expert assistants and headmasters standpoints. The main hypothesis, which reveals that activities in identifications, prevention and elimination of violent behavior in elementary school are poor and mainly traditional because there is no unique contemporary mechanism to prevent it and that there is no inter-institutional cooperation, is confirmed by this paper.

**Keywords:** *bullying, identification, prevention, elementary school*

### UVOD

Vršnjačko nasilje kao problem 21. stoljeća, velikom brzinom je stigao u škole diljem Bosne i Hercegovine. S obzirom na to da je BiH sama po sebi složeno društvo, problem nasilja među djecom postaje još značajniji za istraživanje. Država je potpisnik svih međunarodnih ugovora iz oblasti ljudskih prava i obvezna je za njihovo provođenje, ali da bi uspješno odgovorila svojim

obvezama, potrebno je da ima odgovarajuće mehanizme, kako na državnim, tako i na drugim razinama vlasti. Današnja svakodnevica u odnosu na populaciju djece predstavlja najokrutnije razdoblje u povijesti BiH. Problem nasilja je postao, moglo bi se reći, osnovni način ponašanja i komuniciranja. Nemogućnost države da sama i u potpunosti kontrolira proces globalizacije, jer su uvjeti i procesi globalizacije diktirani

izvana, rezultira sve većim siromaštvom, socijalnom nejednakošću, nesigurnošću i povećanim nasiljem. Nepovoljne društvene i ekonomske okolnosti te kriza obitelji izložile su djecu povećanom riziku od nasilja. Upravo to nasilje koje se potiče smanjenjem životnog standarda i osiromašivanjem većine stanovništva, bez obzira je li vidljivo i javno ili prikriveno i suptilno, postepeno postaje dio svakodnevnice te dovodi u pitanje dosegnute vrijednosti i moralne norme. Prema Agenciji za statistiku BiH, stopa siromaštva je dva puta veća od prosječne stope siromaštva u zemljama Europske unije, a stopa nezaposlenosti predstavlja jednu od najviših stopa nezaposlenosti u Europi. Nasilje kao neminovna nuspojava procesa globalizacije, nameće pitanja ne/mogućnosti sustavnog rješavanja problema. Potreba za istraživanjem proistekla je iz činjenice i pregleda domaće literature gdje se moglo vidjeti da u BiH, do sada, nije bilo donošenja sustavnih mjera za prevenciju vršnjačkog nasilja, niti postoje pripremljeni modeli prevencije. S ciljem prikaza osnovnih informacija iz kojih se može dobiti uvid u raznovrsnost postojećih pristupa u prevenciji vršnjačkog nasilja, a za koje se nadamo da će potaknuti inicijativu da se i u našim školama veća pozornost posveti prevenciji, u cjelokupnom radu prikazane su neke popularne i neke manje poznate mjere i preventivni programi koji se koriste u zemljama regije i svijeta.

### TEORIJSKI OKVIR EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Problem koji je tretiran u istraživanju jest *vršnjačko nasilje*. Riječ *nasilje* dolazi od riječi *sila*, a označava odnos između dvije strane u kome jedna strana prijetnjom ili uporabom sile želi utjecati na drugu. U Anićevom rječniku nalazimo sljedeće objašnjenje pojma nasilja: „korištenje sile i moći prema drugome, grubo postupanje koje povrjeđuje i ponižava, ali i nepravedno korištenje moći u smislu uskraćivanja prava“ (Anić, 1994, str. 518). Svjetska zdravstvena organizacija nasilje tumači kao: „namjerno, zapriječeno ili aktualno korištenje tjelesne sile ili moći protiv sebe ili druge osobe, ili protiv grupe ili zajednice, koje vodi, ili s velikom vjerojatnošću može dovesti do ozljede, smrti, psihološke povrjede, nerazvijenosti ili deprivacije“ (World Health Organization [WHO], 1999, str. 2). Sve do početka 1970-ih godina ponašanja koja se danas opisuju kao *vršnjačko nasilje*, smatrana su sastavnim dijelom ljudskog razvoja, odnosno prolaznim razdobljem karakterističnim za djetinjstvo. Do promjena u odnosu došlo je 1972. godine kada je švedski liječnik promatrao, a potom i zapisao svoja zapažanja o nasilju među skupinom djece na školskom igralištu. Heinemannova (1972) studija je prvo istraživanje nasilja među školskom djecom, ponašanja koje je on nazvao i opisao kao *mobbing*. Dan Olweus, koji je u početku i sam koristio ovaj pojam, u kasnijem objavljivanju svojih radova koristi pojam *bullying*. Olweus *bullying* definira na sljedeći način: „učenik je zlostavljan ili viktimiziran kada su ona ili on opetovano i trajno izloženi negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika, a viktimizirano dijete ima poteškoća u pokušaju da se obrani od nasilničkog ponašanja“ (Olweus, 1998, str. 19). U našem jeziku ne postoji riječ čije se značenje potpuno poklapa sa značenjem riječi *bullying*. Ta riječ se na BHS obično prevodi kao zlostavljanje, maltretiranje ili nasilje.

U Rječniku hrvatskoga jezika, Anić (1994) pojam *identifikacije* objašnjava kao: „utvrđivanje ukupnosti činjenica koje služe da se jedna osoba razlikuje od druge; utvrditi, prepoznati“ (str. 260). U našem istraživanju, pojam identifikacije korišten je u smislu utvrđivanja oblika nasilnog ponašanja. Poznavanje i prepoznavanje ranih pokazatelja nasilnog ponašanja je važno jer rana identifikacija omogućava i prevenciju. Pojam *prevencije* Anić (1994) objašnjava kao: „ukupnost postupaka koji sprječava da se dogodi, izbije ili zavlada nešto nepoželjno“ (str. 775). Polazeći od medicinskog modela prevencije, preventivno djelovanje najčešće se opisuje na tri razine: *primarnoj, sekundarnoj i tercijarnoj* (Ajduković, 1994; Žižak i Horvat-Kutle, 1995; Oates, 1996.; prema Ajduković, 2001).

*Osnovna škola* je odgojno-obrazovna ustanova, prva škola u sustavu obrazovanja u kojoj učenici stječu elementarna znanja, vještine i navike (Potkonjak i Šimleša, 1989). Škola je dužna osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i društvenog bića u skladu s njegovim psihofizičkim sposobnostima i sklonostima.

### KLASIFIKACIJA NASILNIČKIH PONAŠANJA MEĐU DJECOM

Postoji nekoliko različitih kriterija prema kojima možemo klasificirati nasilničko ponašanje, a osvrnut ćemo se na najčešće pristupe. Prvi pristup, s obzirom na behavioralnu manifestaciju, razlikuje dva osnovna oblika nasilničkog ponašanja: *fizičko* i *verbalno*. Ovu podjelu prihvaća većina autora koja se bavi proučavanjem nasilja i agresivnog ponašanja (Žužul, 1989). Drugi pristup razlikuje *izravna* i *neizravna* nasilnička ponašanja (Olweus, 1998). Ovakva podjela nasilja vezuje se uz teorije psihoanalitičara koji ih prvi put pojmovno koriste u svojim teorijama agresivnosti. Treći pristup klasifikacije, s obzirom na uzroke pojavljivanja, nasilno ponašanje dijeli na *instrumentalno* i *impulsivno nasilje*. Ovakva podjela potječe od pobornika frustracijske teorije agresivnosti. Posljednjih godina dolazi i do novih oblika nasilničkog ponašanja. Najmanje se govori o *relacijskom nasilju* koje uključuje djelovanje koje drugima nanosi povrjedu putem činjenja štete odnosima ili osjećajima prihvaćanja. Preciznije, ono se određuje kao „ponašanje kojim se nanosi šteta kvarenjem odnosa ili osjećanja prihvaćenosti, prijateljstva i uključenosti u grupu“ (Crick et al., 1999, str. 77). Dok se fizičko i verbalno nasilje najčešće događaju izravno, a posljedice su vidljive pa učitelji i roditelji najčešće na njih i reagiraju, neizravni, prikriveni oblici nasilja najčešće ostaju neprimijećeni pa i pomoć žrtvama izostane, a počinitelja se teško otkrije. Iako ima neke izravne forme, relacijsko nasilje se uglavnom odvija prikriveno i neizravno. Neki autori (Kowalski i Limber, 2007; Stover, 2006; prema Horton, 2010) smatraju da je relacijsko nasilje doživjelo osobit procvat zahvaljujući modernim digitalnim uređajima koje djeca često zloupotrebljuju kako bi nekome naštetili, a nova vrsta nasilja se naziva *elektroničkim nasiljem* (engl. *cyberbullying*).

### ČIMBENICI RIZIKA ZA POJAVU VRŠNJAČKOG NASILJA

Temeljni uzroci nasilja i zlostavljanja u školama uključuju spol, društvene norme te veće kontekstualne i strukturne čimbenike. Većina istraživača i teoretičara koji se bave problemom vršnjačkog nasilja smatra da je

ono odraz cjelokupne situacije u jednom društvu. Na pojavu vršnjačkog nasilja utječu sve promjene koje se događaju u političkim, socijalnim, znanstvenim i obrazovnim strukturama u društvu i, u skladu s tim, vršnjačko nasilje je odraz cjelokupne situacije u jednom društvu (Gašić-Pavišić, 2004). Prema rezultatima prethodnih istraživanja može se uočiti nekoliko grupa čimbenika koji se smatraju rizičnima za nasilno ponašanje: *nasljedni i obiteljski čimbenici, poremećena socijalna kognicija, socioekonomski status obitelji, pripadnost grupama vršnjaka problematičnog ponašanja te utjecaj masmedija i kulture*. Ovakav stav dijele i drugi autori te navode da su: „uzroci nasilničkog ponašanja među učenicima rezultat obilježja ličnosti svakog pojedinog učenika, kvalitete obiteljskih odnosa, kvalitete školskog okruženja, utjecaja medija, obilježja kulture i društvenog okruženja u kojem dijete živi“ (Maleš i Stričević, 2005, str. 10).

## POSLEDICE IZLOŽENOSTI VRŠNJAČKOM NASILJU

Sudjelovanje u vršnjačkom nasilju može imati ozbiljne posljedice za nasilnike i žrtve. Posljedice vršnjačkog nasilja mogu se grupirati u tri kategorije: *tjelesne posljedice, psihološke poteškoće i poteškoće u socijalnom funkcioniranju*. Posljednji Izvještaj UN-a (UN Security Council, 2016) zaključuje kako je „mentalno i fizičko zdravlje zlostavljane djece u opasnosti. Mogu pokazivati znakove depresije ili imati probleme sa jelom, snom, ili se žaliti na fizičke simptome poput glavobolje i bolova u trbuhu“. Neki istraživači smatraju da i sami počinitelji vršnjačkog nasilja imaju nisko samopoštovanje te da je jedan od načina prevencije vršnjačkog nasilja razvijanje samopoštovanja kod djece koja se nasilno ponašaju prema drugima (Rigby, 2002). Kod počinitelja nasilja javlja se veća vjerojatnoća pojave suicidalnih misli u odnosu na ostalu djecu (Kim, Leventhal, Koh, & Boyce, 2009). Povećan rizik za razvoj depresivnog poremećaja i suicidalnog ponašanje utvrđeno je i kod ispitanika koji su identificirani kao djeca koja doživljavaju nasilje, ali ga istovremeno i sami čine (Brunstein Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007). Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazala su na povezanost između sudjelovanja u vršnjačkom nasilju i ozbiljnih psiholoških poteškoća. Rivers i Cowie (2006) navode da je 17% djece u njihovom istraživanju, a koja su bila izložena nasilju, imalo simptome povezane sa PTSP-om. Spomenuti simptomi očituju se kao problemi u ponašanju, izbjegavanju škole, razreda i osoba koje se povezuju s nasiljem te općeniti gubitak interesa za ljude. Jedna od najčešćih emocionalnih reakcija na dugotrajnu izloženost zlostavljanju je kronična anksioznost (Kumpulainen, 2008). Djeca koja doživljavaju nasilje osjećaju se usamljeno i bespomoćno te se kod njih mnogo češće u odnosu na ostalu djecu mogu utvrditi simptomi kliničke depresije. Emocionalne poteškoće češće su kod djevojčica nego kod dječaka. Povezanost između izloženosti kontinuiranom vršnjačkom nasilju i niskog samopoštovanja potvrđena je u brojnim istraživanjima koja su uključivala često zlostavljane djecu različitih dobnih skupina.

## MJERE PROTIV VRŠNJAČKOG NASILJA

Vršnjačko nasilje se u zemljama u kojima se sustavnim metodama prilazi ovom fenomenu smatra

nacionalnim problemom i rješava se različitim akcijama i zajedničkim sudjelovanjem sektora obrazovanja, zdravstva i pravosuđa. Sprovode se velike kampanje protiv nasilja s ciljem da javnost postane svjesna ove pojave. S obzirom na to da su djeca proizvod društvene klime i kulture koju su kreirali odrasli, bijeg ne treba tražiti u ignoriranju nasilničkih ponašanja učenika. Odgovornost snose škola, roditelji i društvo u cjelini. Najuspješniji pristup u prevenciji vršnjačkog nasilja je onaj koji počinje rano i prožima cjelokupni odgojno-obrazovni sustav. Takav program ne tolerira nasilje, nasilniku se jasno stavlja do znanja da njegovo ponašanje nitko ne odobrava, dok se pozitivno ponašanje nagrađuje i potiče. Mjere protiv vršnjačkog nasilja mogu biti *interventne i preventivne*.

Zaštitna legislativa je ključni element sveobuhvatnog odgovora na nasilje u školi. Zakoni koji osuđuju nasilje te upućuju jasne poruke društvu, zaklada su za kulturu poštivanja prava djece. Nedostatak zakonodavstva i politike ili loša provedba postojećih zakona i politika ključni je izazov. Neke zemlje imaju posebnu legislativu koja se odnosi na sprječavanje i prevenciju školskog nasilja: Republika Korea (2004), Filipini, Australija (2003), Finska, Švedska (2009), Kanada, Čile (2011), Peru (2011), Engleska (2010), Irska, Singapur, SAD, Novi Zeland (2015), Japan, Danska, Južna Afrika, India (2005). Istraživanja su pokazala da sigurne škole odlikuje čvrsta uprava i učinkovito vodstvo (Pinheiro, 2006). Ravnateljima, učiteljima i školskom osoblju potreban je trening i podrška kako bi povećali svoja znanja o školskom nasilju i njegovim uzrocima, kako bi pomogli spriječiti, otkriti i odgovoriti na učestaliju pojavnost nasilja i zastrašivanja među učenicima i omogućiti im da koriste pozitivne nenasilne tehnike i pristupe u stvaranju discipline. Zemlje, kao što su: Norveška (*Anti-Bullying Manifesto 2002*), Finska (*KiVa program*), Južna Afrika (*National School Safety Framework 2015*), Francuska (2010), SAD (*The Second Step*), Španjolska (*The Save project 2004*), Hong Kong (*Project PATHS*) imaju razrađene programe i strategije koje se odnose na razvoj kapaciteta školskog menadžmenta i osoblja. Podizanje i razvoj svijesti je prvi esencijalni korak izgradnje partnerstva i koalicije u cilju prevazilaženja školskog nasilja. Nasilje i zlostavljanje, a posebice virtualno zlostavljanje, često bude „nevidljivo“ ili pak ignorirano od strane učitelja i roditelja. U nekim slučajevima, odrasli na nasilje gledaju kao na normalan dio odrastanja i ne razumiju posljedice i štetnost koju ono prouzrokuje. U Kanadi (*Concerned Childrens Advertisers, National Pink Shirt Day*), Latinskoj Americi (*The Basta de Bullying 2012*), Meksiku (*Campana social: Convivencia sin violencia 2014*), SAD-u (*Take a Stand: Stop Bullying Now*), Filipinima (*The Anti-Bullying Act*), Australiji (*Bullying No Way!*), Novom Zelandu (*NetSafe*), Peru (*Escuela Amiga 2013*), Norveškoj (*The Anti-Bullying Manifesto*), Japanu (*Measures to Prevent Bullying Act 2013*), Nizozemskoj (*Anti-bullying law 2015*), Dominikanskoj Republici (*The Convivencia Escolar*), Ugandi (*The Good School Toolkit*), Istočnoj Africi (*Action Aids Stop Violence Against Girls*), Aziji (*Purple My School 2015*) razvijene su i provode se posebne kampanje i inicijative s ciljem razvoja svijesti o vršnjačkom nasilju. Djelotvornost, dostupnost, povjerljivost mehanizama prijave i saznanje da ih poduzete mjere neće staviti u opasnost, ključne su za žrtve nasilja. Mehanizmi prijave moraju biti dio državnog

sustava zaštite djece kao sredstvo njihove zaštite. Primjeri mehanizama koji se koriste uključuju telefonske linije za pomoć, chat i online prijave. Mehanizmi moraju biti dostupna svima te u obzir uzeti prepreke s kojim se osobe koje prijavljuju događaj mogu suočiti. U Kanadi (*The Comprehensive Action Plan for Accepting Schools*), Libanonu (*Action Plan for 2011*), Keniji (*Childline Kenya 2008*), Nizozemskoj (*The Kindertelefoon*), Malaviju (*Plan Learn without Fear*), Kongu i Butanu, Republici Koreji (One Stop Support Centre), Jamajci, Gani, Japanu otvorene su besplatne telefonske linije za djecu te formirani timovi profesionalaca za savjetovanje i podršku. Točni, pouzdani i opsežni podaci potrebni su kako bi se pratila prevalencija prirode i uzroka nasilja u školi, izvelo daljnje planiranje i budžetiranje. Podaci su ključni i u određivanju troškova tretmana zlostavljane djece kako bi se fokus stavio na prevenciju. Praćenje i evaluacija je ključna da se shvati što se radi u određenom kontekstu i učvrsti dokaz koji će poslužiti kao temelj za djelotvornu intervenciju kako bismo spriječili i reagirali na nasilje. Međutim, postoje značajne razlike u kvaliteti i dostupnosti podataka i dokaza, što predstavlja brojne izazove:

- nedostatak jednoobraznih standardnih svjetskih definicija, npr. što sve podrazumijeva zlostavljanje;
- nepostojanje školskih baza s podacima, osobito u zemljama sa slabim resursima u odgojno-obrazovnom sektoru;
- brojni slučajevi školskog nasilja i zlostavljanja često ostanu neprijavljeni, pa su dostupne informacije ograničene i nepotpune;
- nedostatak usporednih podataka, npr. postojeća istraživanja pokrivaju različite dobne skupine, mjere različita ponašanja i različita razdoblja, kao npr. Je li dijete maltretirano u posljednjih godinu dana, 2 mjeseca, 30 dana;
- nedostupnost dobivenih podataka;
- nedostatak evaluacije mehanizama intervencije, s ciljem da se odredi djelotvornost i uvedu izmjene potrebne za unaprjeđenje. Ovi izazovi dosta otežavaju globalnu procjenu, međutim, *UNICEF* trenutno promiče stvaranje globalne baze podataka koristeći istraživanje i najnovije podatke o prevalenciji nasilja među djecom od 11-15. godine iz 145 zemalja<sup>1</sup>.

## INTERVENTNE MJERE U BIH I HNŽ

Prema Daytonskom mirovnom sporazumu i Ustavu, BiH uspostavljena je kao država ograničene centralne vlasti i nadležnosti za socijalnu, zdravstvenu zaštitu i obrazovanje. Nadležnost je podijeljena na brojne razine vlasti i uprave, od državnog, preko entitetskih razina, Republike Srpske (63 općine) i Federacije Bosne i Hercegovine (10 županija i 74 općine) te Brčko Distrikta.

Sve to dovodi do različitog položaja i zaštite djece u BiH i čest je uzrok kršenja njihovih prava. Na razini BiH ne postoji niti jedan zakon koji regulira dječju zaštitu, a postojeći zakoni nisu u potpunosti usklađeni s odredbama Konvencije o pravima djece kao i drugim konvencijama i smjernicama koje su donesene posljednjih godina. Državna razina gotovo da nema nikakve nadležnosti ni obveze za osiguranje usklađenog i održivog sustava socijalne zaštite, tako da se ne može govoriti o naznakama harmonizacije sustava socijalne zaštite na razini države. Zajedničkim djelovanjem vladinog i nevladinog sektora u posljednjih nekoliko godina urađena su istraživanja u ključnim oblastima poštivanja dječjih prava. Urađeno je i usvojeno više strateških dokumenata i politika koje se odnose na zaštitu djece. Određeni pozitivni pomaci vidljivi su kod kreiranja strateških dokumenata koji uključuju i prava djece znatno više nego što to čini postojeće zakonodavstvo BiH. Međutim, provedba državnih politika i postojećeg zakonodavstva i dalje predstavlja značajan izazov zbog rascjepkane, decentralizirane strukture vlasti koja za posljedicu ima nedostatak odgovornosti, nedostatak političke volje i zastupanje interesa političkih vladajućih stranaka. Nedostatak financijskih i ljudskih resursa također je velika prepreka za implementaciju pravnog okvira i strateških dokumenata, odnosno uopće za provođenje reformi u oblasti socijalne i dječje zaštite u BiH. Neusklađenost zakonske regulative na razini države te nestandardiziran rad ustanova socijalne zaštite ne stvaraju uvjete za kvalitetnu zaštitu. Država, kao institucionalni roditelj, često se pokazuje kao zanemarujući roditelj, jer ljudi koji čine sustav dječje zaštite, nisu dovoljno osnaženi i podržani kako bi mogli djelovati u najboljem interesu djeteta. Neki od ključnih uzroka ovakvih kršenja prava su diskriminacija i neuključivanje, ekonomska i društvena tranzicija, neuređeni sustavi obrazovanja, socijalne i zdravstvene zaštite, neusklađenost zakonodavstva s međunarodnim propisima i konvencijama, kao i neprovođenje zakonskih odredbi zbog neučinkovitosti sustava. Prema rezultatima nekih istraživanja, djeca u BiH u velikom broju slučajeva izložena su raznim oblicima diskriminacije. Na razini BiH glavni nositelji odgovornosti za zaštitu prava djece i pitanja zaštite su: BiH Ministarstvo civilnih poslova, Vijeće za djecu Bosne i Hercegovine, BiH Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice te Institucija ombudsmana za ljudska prava Bosne i Hercegovine. Njihove osnovne nadležnosti odnose se na koordinaciju i nadgledanje sektora obrazovanja, zdravstva i socijalne zaštite, kao i promoviranje nadgledanja i zaštita prava djece. Ustavom BiH nadležnost za socijalna pitanja data je entitetima. Prema uspostavljenom ustrojstvu države predviđena je suradnja različitih sektora čiji je zadatak zaštita građana. U praksi često dolazi do nedostatka i/ili nedovoljne suradnje, bez volje za njezinim unaprjeđenjem, što je često posljedica neučinkovitog

<sup>1</sup> World Health Organization. (2015). *Health Behavior in School Aged Children. Children's World Report*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

sustava, birokracije, nedostatka političke volje, zastarjelih pristupa u radu, nekompetentnog kadra. Posljednjih godina sve češće se potpisuju protokoli i sporazumi o suradnji vladinog i nevladinog sektora kojima se regulira svrha i područje zajedničkog rada. Sadržaj navedenih protokola i sporazuma često je međusobna promocija. Međutim, političke nesuglasice su te koje dovode u pitanje i osporavaju provedbu različitih strategija za borbu protiv nasilja nad djecom u BiH te vraćaju proces na sami početak, a na štetu sve djece. Iako škole u BiH sve više postaju nesigurno područje za djecu uz očigledan porast nasilja među djecom u školi, BiH se ne može pohvaliti velikim naporom i angažmanom po pitanju prevencije vršnjačkog nasilja.

Po pitanu interventivnih mjera u HNŽ-u, a prihvaćajući obveze iz člana 19. Konvencije o pravima djeteta, 05. lipnja 2012. godine ministar prosvjete, znanosti, kulture i športa potpisuje *Protokol o postupanju u slučaju nasilja u školi HNŽ-a*<sup>2</sup>, koji je proizvod prethodno provedenog istraživanja u ožujku iste godine. Protokol regulira prava, obveze i načine postupanja zaposlenika škola u situacijama nasilja u školama te se od školske 2012./13. godine implementira u svim osnovnim i srednjim školama HNŽ-a. Protokolom se utvrđuju intervencijski postupci u slučaju nasilja. U ožujku 2012. godine članovi radne skupine proveli su istraživanje o pojavnosti nasilja među djecom kojim je obuhvaćeno 35 osnovnih škola i 2.773 učenika, 30 ravnatelja i pedagoga, 767 nastavnika i 2.351 roditelja. 90% ispitanika smatralo je da društvo ne poduzima odgovarajuće mjere u cilju ublažavanja i otklanjanja devijantnog ponašanja, a skoro 50% učenika nije se osjećalo ugodno u svojoj školi. 59% učenika izjavilo je da se predstavnici različitih institucija (kao što je policija, dom zdravlja, centar za socijalni rad i humanitarne organizacije) ne uključuju u aktivnosti škole, 33% odraslih smatralo da se u školama ne nastoje smanjiti različiti vidovi diskriminacije, 36,07% smatralo je da učenici ne znaju kome se obratiti u slučaju da dožive neki oblik nasilja. Rezultati istraživanja uputili su na zaključak da su u školama prisutni svi oblici nasilja te da problem nasilja zahtjeva brzo djelovanje i učinkovite preventivne aktivnosti. Također, istraživanje je pokazalo da se edukacija o vršnjačkom nasilju u školama provodi bez zajedničkog plana i da njezina učinkovitost i privlačnost za učenike i nastavnike ovisi o kreativnosti pojedinaca koji organiziraju radionice ili predavanja. Provedba aktivnosti za sprječavanje nasilja u obrazovnom sustavu predviđala je žurno uspostavljanje suradnje između odgojno-obrazovnih ustanova, centra za socijalni rad, policije, zdravstvenih ustanova te jedinica lokalne samouprave, što je 09. svibnja 2013. godine, godinu dana nakon predstavljanja Protokola, rezultiralo potpisivanjem Međuinstitucionalnog protokola o postupanju u slučajevima nasilja u obrazovnim ustanovama u HNŽ-u. Protokol je također predviđao i osnivanje koordinacijskog tijela na razini

HNŽ-a koje će izravno pratiti provedbu Protokola, sačiniti godišnje izvješće o nasilju i predstaviti ga na sjednici Vlade HNŽ-a. Koliko nam je poznato, I. godišnje izvješće predstavljeno je na sjednici Vlade tek ove godine. Protokolom je predviđena izrada *Kriterija ocjenjivanja implementacije prevencije nasilja u osnovnim i srednjim školama* na osnovu kojih bi škole stekle pravo dodjele plakete „0% tolerancije nasilju u školi“. Kriteriji su trebali biti važeći od rujna 2013. godine, međutim još uvijek nisu zaživjeli na ovim prostorima. Nakon godinu dana, provedeno je istraživanje na temu kvalitete i primjenjivosti Protokola. U istom je sudjelovalo 298 članova školskih timova, a 60% ispitanika je izjavilo da je Protokol djelomično doprinjeo sigurnosti učenika u školama, a 40% vjeruje da Protokol ima određene manjkavosti. Treba naglasiti da su Prijedlozi za izmjene i dopune Protokola izrađene u svibnju 2013. godine, ali još uvijek nisu usvojene. To dovodi u pitanje prvenstveni razlog donošenja Protokola, je li isti proizašao iz želje za poboljšanjem, ili pak samo zato što se to „mora“ i zahtjeva od nekog drugog, kao kvota koja se mora doseći.

### PREVENTIVNE MJERE U BIH I HNŽ-U

S obzirom na uzroke, prevencija nasilja bi se trebala provoditi na tri razine: „na razini društvene zajednice, na razini institucije te na razini pojedinca“ (Maleš i Stričević, 2005, str. 10). Cilj preventivnih programa jest smanjiti mogućnost budućeg nasilja u školi. U literaturi se spominju tri vrste prevencije: *primarna, sekundarna i tercijarna*. Brojna istraživanja su pokazala da pažljivo primijenjeni preventivni programi mogu znatno smanjiti vršnjačko nasilje u školi. Mogu smanjiti tučnjave, krađe, izostanke, a istovremeno mogu razvijati pozitivno ponašanje kod učenika. Mogu stvarati dobre odnose između učenika, dobru školsku klimu, razvijati pozitivne stavove prema školskom radu i poboljšavati školski uspjeh i disciplinu u razredu. Postoji na stotine programa za prevenciju nasilja koji se koriste u školama širom svijeta. Pored tih programa postoji i niz drugih brojnih akcija i mjera koje se poduzimaju u cilju smanjenja školskog nasilja. Nova perspektiva u tretmanu i intervenciji nasilja zahtijeva i različite metode u prevenciji nasilja. Uglavnom se koriste multi-dimenzionalni pristupi i interaktivne tehnike učenja. U nižim razredima to podrazumijeva: pričanje priča i igranje uloga (posebice u konfliktnim situacijama), korištenje lutaka ili kazališne produkcije, uvježbavanje prihvatljivih ponašanja, primjenu tehnike crteža i promatranja slika, verbalne instrukcije i savjete kako se u nekim situacijama nasilja snaći. Na državnoj, kao i na lokalnoj razini, nema razrađenih strategija i programa za prevenciju nasilja među učenicima u našim školama. Nema podataka o planskom, sustavnom i organiziranom provođenju prevencije nasilja u praksi naših škola. Zemlje u našem neposrednom okruženju, Srbija i Hrvatska, prepoznale su problem vršnjačkog nasilja i

<sup>2</sup> Protokol o postupanju u slučaju nasilja u školi objavljen u „Službenim novinama HNK“ broj: 8/12 važeći je za sve škole prilikom rješavanja slučajeva nasilja u školi.

pokrenule niz programa u cilju njegove prevencije. Dok se u Republici Srbiji i Hrvatskoj, za koje je specifičan aktivan stav Vlade u rješavanju problematike vršnjačkog nasilja, provode različiti preventivni programi, u BiH ovaj problem još uvijek nije dovoljno analiziran i tretiran. Kako bi BiH počela rješavati problem vršnjačkog nasilja, potrebno je planski, sustavno, multidisciplinarno i kontinuirano poduzeti određene mjere i „probuditi“ sve odgovorne sudionike u zajednici. To je moguće ukoliko postoji stručna i politička volja, što se uostalom vidi iz primjera zemalja u okruženju. Na pojavu školskog nasilja utječu sve promjene koje se događaju u političkim, socijalnim i obrazovnim strukturama u društvu, ono je odraz cjelokupne situacije u društvu, a svjesni smo cjelokupne situacije u BiH.

Na sastanku održanom 24. prosinca 2015. godine na temu: „*Sigurnosna situacija u Gradu Mostaru s osvrtom na maloljetničku delikvenciju*“, na inicijativu gradonačelnika grada Mostara imenovana je Radna skupina o primjeni Protokola o postupanju u slučaju nasilja u školi HNŽ-a. Inicijativa za ovaj sastanak potekla je od gradonačelnika nakon nemilog događaja od sredine prosinca kada je Đ. B. (22) podlegao smrtonosnim povredama koje mu je nožem nanio maloljetni susjed M. T. (16). Drugi sastanak skupine održan je 05. veljače 2016. godine kada je zaključeno „...da je u suradnji s Pedagoškim zavodom i Zavodom za školstvo potrebno osmisliti i aktivirati Programe edukacije nastavnika, roditelja i učenika te intenzivirati međuinstitucionalnu suradnju u cilju suzbijanja nasilja i zlostavljanja, te stvoriti neophodne kadrovske pretpostavke za otkrivanje i sprječavanje svakog oblika nasilja među djecom u školama na području Grada Mostara“. Na III. sastanku održanom 26. veljače 2016. godine dodatno je analizirana situacija u oblasti nasilja i maloljetničke delikvencije te je sačinjen popis alternativnih mjera. Prema pisanju medija u veljači 2016. godine, a u cilju prevencije maloljetne delikvencije i nasilja, planirano je da se u proračunu Grada Mostara, odnosno u proračunu HNŽ-a osiguraju sredstva za ugradnju sustava videonadzora u školama koje to nemaju te da se razmotre mogućnosti fizičke zaštite u školama za vrijeme trajanja nastave. Predloženo je i da se MUP-u uputi zahtjev za svakodnevnim policijskim nadzorom školskih objekata. Popis alternativnih mjera sačinjen u veljači, javnosti je prezentiran nakon dva mjeseca, 28. travnja 2016. godine. Još uvijek se ne može reći da su usklađenom, sveobuhvatnom međuinstitucionalnom suradnjom i preventivnim programima poduzete sustavne mjere. Svakodnevna praksa je pokazatelj da je sve „na papiru“ te da nema djelotvornih mjera prevencije vršnjačkog nasilja kroz jedinstveni sustav dječje zaštite.

## METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

*Problem istraživanja* bio je utvrditi u kojoj mjeri i u kojim oblicima su zastupljena nasilna ponašanja učenika u osnovnim školama, koji su to najčešći mehanizmi prevencije i otklanjanja nasilnog ponašanja te postojanost sustavno usmjerenog međuinstitucionalnog djelovanja. *Predmet istraživanja* bio je utvrđivanje učestalosti doživljenog i počinjenog nasilnog ponašanja među djecom, javnih oblika nasilničkog ponašanja, oblika odgojnog rada s učenicima na prevenciji i otklanjanju nasilnog ponašanja u osnovnoj školi te mogućnosti koordiniranog sustavnog djelovanja

institucija zdravstva, obrazovanja, socijalne zaštite i pravosuđa. U okviru istraživanja analizirala su se istraživanja eminentnih stručnjaka koji se bave ovom problematikom s posebnim osvrtom upravo na prevenciju nasilnog ponašanja te su predloženi konkretni i provedivi koraci u identifikaciji i prevenciji nasilja među djecom kako bi se otvorio put za djelovanje i suradnju u pravcu postizanja bolje situacije od one koja je u praksi te time poboljšala odgojna uloga škole. U odnosu na postavljeni problem, predmet, značaj i cilj istraživanja definirani su sljedeći zadaci:

1. Primjenom instrumenata istraživanja utvrditi frekvencije učestalosti počinjenog i doživljenog nasilja kod učenika VI. i VII. razreda.
2. Primjenom instrumenata istraživanja utvrditi postoji li statistički značajna razlika u frekvenciji procjene učenika osnovne škole počinjenog i doživljenog nasilja kod dječaka i djevojčica.
3. Primjenom instrumenata istraživanja, a na osnovu dobivenih rezultata statističkom obradom, utvrditi i rangirati najčešće pojavne oblike nasilnog ponašanja među učenicima VI. i VII. razreda osnovnih škola.
4. Primjenom instrumenata istraživanja utvrditi procjene stručnih suradnika pedagoga i ravnatelja za edukacijom nastavnika za identifikaciju i prevenciju nasilnog ponašanja.
5. Primjenom instrumenata istraživanja utvrditi koje mjere i postupke škola koristi u cilju identifikacije i prevencije vršnjačkog nasilja.
6. Primjenom instrumenata istraživanja utvrditi oblike suradnje škole i obitelji na identifikaciji i prevenciji nasilnog ponašanja.
7. Na osnovu teorijskog determiniranja problema vršnjačkog nasilja, rezultata procjena učenika, pedagoga i ravnatelja, predložiti program mjera, radnji i postupaka identifikacije i prevencije vršnjačkog nasilja.

Polazilo se od sljedeće *osnovne hipoteze*: Očekuje se da će rezultati provedenog istraživanja utvrditi raširenost nasilničkog ponašanja i javnih oblika nasilništva te da su mogućnosti osnovne škole u identifikaciji, prevenciji i otklanjanju nasilnog ponašanja slabo iskorištene i uglavnom tradicionalne zbog nepostojanja jedinstvenih suvremenih mehanizama prevencije i planske međuinstitucionalne suradnje.

Pomoćne hipoteze:

1. Primjenom instrumenta istraživanja utvrdit će se postojanje veće količine doživljenog nasilja kod učenika VI. i VII. razreda.
2. Primjenom instrumenta istraživanja i obradom dobivenih rezultata utvrdit će se da postoji statistički značajna razlika u frekvencijama procjene počinjenog i doživljenog nasilja s obzirom na spol.
3. Primjenom instrumenta istraživanja i obradom dobivenih rezultata moći će se utvrditi i rangirati najčešći javni oblici nasilnog ponašanja među učenicima VI. i VII. razreda.
4. Ovisno o procjeni stručnih suradnika pedagoga i ravnatelja, moći će se utvrditi potrebe za edukacijom za identifikaciju i prevenciju nasilnog ponašanja.



5. Primjenom instrumenta istraživanja i obradom dobivenih rezultata utvrdit će se da škole tradicionalno postupaju u slučaju nasilja, koriste tradicionalne vrste preventivnih mjera i postupaka u cilju identifikacije i prevencije vršnjačkog nasilja.
6. Primjenom instrumenta istraživanja i obradom dobivenih rezultata utvrdit će se postojanje tradicionalnog oblika suradnje s obitelji na identifikaciji i prevenciji nasilnog ponašanja.
7. Primjenom instrumenta istraživanja i obradom dobivenih rezultata utvrdit će se i predložiti program mjera, radnji i postupaka identifikacije i prevencije nasilja.

Metoda teorijske analize, metoda teorijske sinteze, survey metoda, metoda anketiranja i komparativna metoda su korištene metode istraživanja. Kao tehnika istraživanja koristila se tehnika anketiranja, a instrument istraživanja je anketa. Tijekom istraživanja koristio se Upitnik školskog nasilja (UŠN-2003) autora Buljan-Flander, Karlović i Štimac (2003), djelatnika Poliklinike za zaštitu djece grada Zagreba. Njihov upitnik predstavlja dopunjenu i izmijenjenu verziju Upitnika nasilnik/žrtva (Bully/Victim Questionnaire) autora Dana Olweusa. Zbog nedovoljnog ispitivanja mjera prevencije i otklanjanja nasilničkog ponašanja u školi, pristupilo se izradi mjernog instrumenta kojim bi mjerili stavove ravnatelja i pedagoga o problematici vršnjačkog nasilja. Nakon konzultacija s ravnateljima i pedagozima te teorijskog pregleda literature, a na temelju savjeta i pročitano sastavljeni su Upitnici UPNR i UPNP. Autori istraživanja (Goleman, 1998) uglavnom se slažu oko činjenice da se na uzrastu od dvanaest do trinaest godina može uspješno identificirati potencijalno agresivno ponašanje koje se tijekom daljnjeg razvoja učenika razvija u otvorenu agresivnost kada postaje društveni problem. Tijekom odabira uzorka imalo se u vidu da on omogućuje odgovarajuće zahtjeve i to da bude dovoljne veličine, da bude homogen i reprezentativan. Populaciju i uzorak istraživanja činili su učenici VI. i VII. razreda deset osnovnih škola Hercegovačko-neretvanske županije, njih 382 te 17 ravnatelja i pedagoga koji rade u tim školama.

## ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Prvi zadatak istraživanja bio je utvrditi frekvencije učestalosti počinjenog i doživljenog nasilja kod učenika VI. i VII. razreda. Kao mjerni instrument korišten je Upitnik školskog nasilja UŠN, koji je uz druga pitanja sadržavao i Skalu počinjenog i Skalu doživljenog nasilja. Nisu utvrđene statistički značajne razlike u pojavnosti doživljenog i počinjenog nasilja ( $p > 0,05$ ). No, razlike se kreću u smjeru da je veći broj ispitanika koji su izjavili da skoro svaki dan ili ponekad doživljava neki oblik nasilja od broja ispitanika koji su utvrdili da su počinitelji nekog oblika nasilja skoro svaki dan ili nikad. Deskriptivna statistika za Skalu doživljenog i počinjenog nasilja upitnika UŠN pokazala je da je veća količina doživljenih nasilnih akcija u odnosu na počinjene, čime se potvrđuje pomoćna hipoteza. Barem jedan oblik nasilja skoro svaki dan doživljava 25,90% učenika VI. i VII. razreda. Rijetko ili ponekad nasilje doživljava 58,91% učenika. 15,19% učenika nikada ne doživljava niti jedan od oblika nasilnog ponašanja. Detaljna raspodjela frekvencija po broju učenika i oblika doživljenog nasilja ukazuje da je većina učenika u manjoj mjeri izložena većem broju različitih oblika

nasilja. Devet oblika nasilja svakodnevno doživljava 0,26% učenika, a jedan oblik nasilja svakodnevno doživljava 13,09% učenika. Barem jedan oblik nasilja skoro svaki dan vrši 8,11% učenika. Rijetko ili ponekad nasilje vrši 48,17% učenika. 43,72% učenika nikada ne vrši niti jedan od oblika nasilnog ponašanja. Detaljna raspodjela frekvencija po broju učenika i oblika počinjenog nasilja ukazuje da većina učenika u manjoj mjeri skoro svaki dan izvršava više oblika nasilnog ponašanja. Tri oblika nasilja skoro svaki dan počinjava 0,51% učenika, a jedan oblik nasilja svakodnevno čini 5,76%. Drugi zadatak bio je utvrditi razlikuju li se učenici međusobno u pojedinim oblicima nasilja s obzirom na spol. Utvrđeno je da se utjecaj varijable spol pokazao statistički značajnim na učinak doživljenog nasilja za verbalno i fizičko nasilje. Utjecaj varijable spol nije se pokazao statistički značajnim na učinak doživljenog ekonomskog, seksualnog, emocionalnog i elektroničkog nasilja. Dakle, nije pronađena statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica. Utjecaj varijable spol pokazao se statistički značajnim na učinak počinjenog nasilja za verbalno i fizičko nasilje. Utjecaj varijable spol nije se pokazao statistički značajnim na učinak počinjenog ekonomskog, seksualnog, emocionalnog i elektroničkog nasilja. Dakle, nije pronađena statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica. Treći zadatak bio je utvrditi i rangirati najčešće pojavne oblike nasilnog ponašanja među učenicima VI. i VII. razreda osnovnih škola. Među doživljenim oblicima nasilja, verbalno je nasilje najčešće zastupljeno - 56,45%, zatim emocionalno - 31,7%, potom fizičko nasilje - 29,85%, elektronsko nasilje - 18,8%, ekonomsko - 13,6% i najmanje zastupljeno je seksualno nasilje - 8,7%. Među počinjenim oblicima nasilja najčešće zastupljeni oblik je verbalno nasilje - 22,63%, zatim fizičko - 15,05%, emocionalno - 9,7%, cyber nasilje - 4,0% seksualno - 2,6% i ekonomsko - 1,7%. S obzirom na navedeno, potvrđena je pomoćna hipoteza. Četvrti zadatak bio je utvrditi procjene stručnih suradnika pedagoga i ravnatelja za edukacijom nastavnika za identifikaciju i prevenciju nasilnog ponašanja. Ispitanici su u najvećem postotku (58,8%) slučajeva uvjereni kako su djelomično educirani za rad s učenicima na prevenciji i otklanjanju vršnjačkog nasilja te da djelomično poznaju suvremene pristupe i prevenciji i otklanjanju nasilja. Njih 47,10% djelomično je zadovoljno svojim općim znanjem o nasilju među djecom. 52,9% ispitanika tvrdi da su njihova znanja o vršnjačkom nasilju djelomičan rezultat sudjelovanja na radionicama i stručnim predavanjima. 52,9% ispitanika tvrdi da usavršavanje koje nudi Zavod za školstvo Mostar nije kvalitetno i da ne odgovara njihovim potrebama. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između dobivenih i očekivanih frekvencija te se mišljenja ispitanika mogu smatrati statistički značajnim. Ovakvi rezultati su potvrdili postavljenu hipotezu o utvrđivanju potrebe za edukacijom za identifikaciju i prevenciju nasilnog ponašanja među djecom. Peti zadatak istraživanja bio je utvrditi koje mjere i postupke škola koristi u cilju identifikacije i prevencije vršnjačkog nasilja. Najčešće se koriste stalni nadzori djece tijekom velikog (29,4%) i malog (23,5%) odmora. Najmanje se koristi organiziranje radionica o vršnjačkom nasilju, bilo za učenike, roditelje ili nastavnike. Škole nemaju osmišljene programe rada s drugim institucijama ili su pak oni djelomični. Više od 50% škola nema usvojen etički kodeks ponašanja i odijevanja. Također,

zamijećeno je da nema planskih i konkretnih programa i planova rada s učenicima koji ispoljavaju nasilje. Ispitanici su navodili aktivnosti poput: snižavanja vladanja, kažnjavanja u smislu da učenik ne odlazi na izlet ili ekskurziju. Rezultati istraživanja govore kako su preventivne mjere tradicionalne. Ispitanici najčešće koriste razgovore, primjenu represivnih mjera, a najmanje se organiziraju radionice. S učenicima se, bilo da su žrtve ili nasilnici, postupa jednako. Obavi se razgovor, bez većeg dodatnog rada ili angažmana stručnjaka koji pružaju medicinske ili psihološke usluge. Prema rezultatima istraživanja zaključeno je da škole tradicionalno postupaju s nasiljem, da koriste tradicionalne vrste preventivnih mjera i postupaka u cilju identifikacije i prevencije vršnjačkog nasilja čime je potvrđena pomoćna hipoteza. Šesti zadatak istraživanja bio je utvrditi oblike suradnje škole i obitelji na identifikaciji i prevenciji nasilnog ponašanja. Prema odgovorima pedagoga i ravnatelja, roditelji su često detaljno upoznati o nasilju koje je njihovo dijete doživjelo ili počinilo i ispitanici su uglavnom zadovoljni suradnjom koju imaju s roditeljima. Vrlo rijetko se za roditelje organiziraju radionice o vršnjačkom nasilju i u prevenciju nasilja vrlo rijetko se uključuju roditelji iz Vijeća roditelja. Roditelji još uvijek nisu prepoznati kao partneri s kojima bi se mnogi problemi kvalitetnije rješavali. Statistički značajna razlika je pronađena u svim odgovorima ispitanika te se dolazi do zaključka da su škole slabo povezane s drugim ustanovama, školama i roditeljima čime je potvrđena pomoćna hipoteza. Istraživanje je pokazalo da je prema mišljenju 64,7% ravnatelja i pedagoga, nasilje među djecom *čest* problem u školi ( $\chi^2=12,74$   $df=2$   $p=,002$ ); 58,9% ispitanika u školama *često primjećuje* djecu koja su žrtve vršnjačkog nasilja ( $\chi^2=21,020$   $df=2$   $p=,000$ ); prema mišljenju 82,30% ispitanika, škole *nemaju* dobro razvijenu suradnju i učinkovite veze s drugim školama, posebno s onima koje nastavu izvode prema bosanskom planu i programu ( $\chi^2=43,743$   $df=2$   $p=,000$ ); ispitanici (70,60%) su *djelomično zadovoljni* suradnjom škole s drugim institucijama (centar za socijalni rad, policija, zdravstvene ustanove) ( $\chi^2=17,64$   $df=1$   $p=,000$ ); ispitanici (70,60%) smatraju da institucije vlasti *ne provode aktivnosti* na prevenciji nasilja ( $\chi^2=17,64$   $df=1$   $p=,000$ ); prema mišljenju ispitanika (100,00%) *potrebno je* kadrovski ojačati odgojno-obrazovne ustanove na način da svaka škola ima pedagoga, psihologa i socijalnog radnika; 58,80% ispitanika je *djelomično* educirano za rad s učenicima na prevenciji i otklanjanju nasilja, a njih 70,60% *djelomično poznaje* suvremene pristupe u prevenciji i otklanjanju nasilja. U radu se pošlo od pretpostavke da će se na osnovu primjene instrumenta istraživanja i obradom dobivenih rezultata utvrditi i predložiti program mjera, radnji i postupaka identifikacije i prevencije nasilja. Identificirani su žarišni problemi u lokalnoj zajednici u oblasti prevencije maloljetničkog nasilja i primjene alternativnih mjera u postupanju s djecom i maloljetnicima u riziku i sukobu sa zakonom. Decidirano je što bi sveobuhvatni preventivni programi trebali sadržavati te su navedeni specifični ciljevi intervencije i prevencije. Iznešen je prijedlog Programa mjera, radnji i postupaka identifikacije i prevencije nasilja koji sadrži *kratkoročne* i *dugoročne mjere*, a njegovo ostvarivanje trebalo bi biti sustavno i kontinuirano praćeno.

## ZAKLJUČAK

Sva istraživanja pokazuju da nasilje raste tamo gdje nema sustavnog rješenja na prevenciji. BiH se ne može pohvaliti dobrim iskustvima u suzbijanju nasilja među djecom. U odnosu na zemlje u okruženju, za koje je specifičan aktivan stav Vlada u rješavanju problematike vršnjačkog nasilja, u BiH ovaj problem još uvijek nije dovoljno analiziran i tretiran. Proces konstruktivnog rješenja konflikata nije jednostavan, ali je itekako moguć i stručnjaci godinama unazad proučavaju i usavršavaju metode nenasilnog razrješavanja konflikata. Prevencijom nasilja u školama treba postići unaprjeđenje sigurnosti učenika i dugoročno, stjecanje vještina neophodnih za nenasilan i konstruktivan način rješavanja problema. Niti jedan oblik nasilja među djecom ne smije se opravdavati i svako nasilje se može i mora sprječavati. Potrebna je žurna zajednička akcija sustava u pravcu smanjenja nasilja u kojem će se zajedničkim snagama i resursima podržati aktivnosti policije, socijalne službe, zdravstva, lokalne samouprave i civilnog sektora. Pristup smanjenju nasilja zahtijeva analizu njegovih uzroka i motiva na osnovu kojih će se napraviti strategija i program za borbu protiv nasilja, ali i za prevenciju nasilja na svim razinama. Strategija treba biti komplementarna i usuglašena s konceptima zakona o ljudskim pravima, posebno onih koji se tiču zaštite djece. Značajno je ukazati da se u edukativnu politiku za prevenciju i smanjenje nasilja, osim učenika, trebaju uključiti roditelji i nastavnici, jer jedino sveobuhvatna politika može biti uspješna. Programi za smanjenje nasilja trebaju obuhvatiti više razina: individualnu, obitelj učenika, razred, školu kao instituciju, grad ili lokalnu zajednicu, obrazovni sustav kao podsustav onog društvenog. U radu su iznijete činjenice da postojeće metode, tehnike, sredstva i mehanizmi kojima se na nasilje reagira u odgojno-obrazovnim institucijama nisu dovoljno učinkoviti. Analizirajući stanje u BiH može se zaključiti da razmjena informacija između nadležnih institucija i organa koji se u svom radu susreću i rade na suzbijanju pojave nasilja nad djecom predstavlja veliki problem. Stručnjcima koji se bave ili se žele baviti istraživanjem pojavnosti nasilja među djecom savjetuje se da se bave sljedećim pitanjima: Jesu li nadležne institucije u dovoljnoj mjeri osposobljene/educirane za rješavanje problema nasilja među djecom? Kakva je percepcija društva o ne/učinkovitoj primjeni međunarodnih standarda u zaštiti ljudskih prava? U kojoj mjeri je zakonodavni okvir u BiH usuglašen s međunarodnim standardima? Postoji li u BiH sustavna edukacija na svim razinama, u skladu sa Svjetskim programom obrazovanja, o zaštiti djece od nasilja? Što bi trebalo poduzeti u pogledu učinkovitije implementacije međunarodnih standarda u oblasti zaštite prava djece / zaštite djece od nasilja? Je li implementacija međunarodnih obveza u pogledu obrazovanja o ljudskim pravima u najvećoj mjeri ovisna o međunarodnom monitoringu i snazi civilnog društva na domaćoj razini?

## LITERATURA

- Ajduković, M. (2001). Prevencija zlostavljanja i zanemarivanja djece. *Dijete i društvo*, 1-2, 59-75.
- Anić, V. (1994). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb. Novi Liber.
- Buljan-Flander, G. (2007). Pojava nasilja među djecom o obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbaćenost u školi.

- Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(1-2), 87-88.
- Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M.S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent*, 46(1), 40-49.
- Crick, N. R., Werner, N., Casas, J., O'Brien, K., Nelson, D., & Grotpeter, J., (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. *Nebraska Symposium on Motivation*, 45, 75-141.
- Gašić-Pavišić, S. (2004). *Nasilje u školi i mogućnosti prevencije*. U S. Krnjajić (ur.), *Socijalno ponašanje učenika* (193-223). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-Gruppväld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Horton, K. (2010). *The diverse adolescent relational aggression scale: Development and validation*. Arlington: University of Texas.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y., & Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: Prospective study of Korean adolescents. *Archives of Suicide Research: Official Journal of the International Academy for Suicide Research*, 13(1), 15-30.
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 121-132.
- Maleš, D. i Stričević, I. (2005). *Zlostavljanje među učenicima može se spriječiti*. Zagreb. Udruženje Djeca prva.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb. Školska knjiga.
- Pinheiro, P. S. (2006). *World report on violence against children*. Geneva, Switzerland: UN Publishing Services.
- Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija I*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Protokol o postupanju u slučaju nasilja u školi HNŽ-a, Službene novine HNK, broj: 8/12.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- World Health Organization. (1999). *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*. Geneva, Switzerland: Autor.
- World Health Organization. (2015). *Health Behavior in School Aged Children*. Children's World Report. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- UN Security Council (2016). *Protecting children from bullying. Report of the Secretary-General*. Preuzeto sa [http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/documents/docs/A-71-213\\_EN.pdf](http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/documents/docs/A-71-213_EN.pdf)
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: psihološka analiza*. Zagreb: RZ RK SSOH.

#### INFORMACIJE O AUTORU

**Andrea Jevrić**

Osnovna škola Ilije Jakovljevića

Ante Stračevića bb Mostar

e-mail: andrea.jevric@hotmail.com



## Dominantan model komunikacije koju nastavnici koriste u realizaciji nastavnih aktivnosti

Mustafa Džafić, Semir Šejtanić

**SAŽETAK:** Komunikacija u nastavi predstavlja jedan od ključnih elemenata odgojno – obrazovnog procesa, odnosno komunikacija u nastavi je usko povezana sa uspjehom koji učenici postižu u učenju. Danas se sve više govori o učenju, ali i o samoj komunikaciji u nastavi. Tako da će sve više i više težiti biti usmjereno na učenika, a osnovni zadatak nastavnog procesa će biti kreiranje uslova za demokratski model komunikaciju u nastavi. Kreiranje uslova za uspješnu realizaciju demokratskog vida komunikacije, stvarat će uslove za bolji uspjeh učenika u učenju. Ostvarujući cilj empirijskog neeksperimentalnog istraživanja kojeg smo postavili u našem istraživanju, utvrdili smo da postoji statistički značajna povezanost između procjene nastavnika i učenika da kod većine nastavnika u realizaciji nastavnih sadržaja dominira demokratski model komunikacije.

Istraživanje je realizovano na području Hercegovačko-neretvanskom kantonu i na uzorku od 423 ispitanika ( 322 učenika i 101 nastavnik osnovnih škola). Rezultatima, sadržajem i porukama ovog rada pokušali smo da osvijestimo važnost ovog segmenta komunikacije u nastavnom procesa i kao takvog učinimo ga predmetom svakodnevnih propitivanja i kontinuiranog rada koji treba da vodi ka njegovom unapređenju, a samim tim i poboljšavanju kvaliteta cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa.

**Ključne riječi:** *komunikacija, nastava, komunikacijske vještine, kvalitetna nastava*

## The Dominant Model of Communication that Teachers Use in the Implementation of Teaching Activities

**ABSTRACT:** Communication in teaching is one of the key elements of the educational process, that is, communication in teaching is tightly linked to pupils' success in learning. Nowadays, there are many discussions about studying, and communication in teaching itself. So that the focus will be on the students and the main teaching task will be to create the conditions for a democratic model of communication in education. Creating the conditions for successful implementation of the democratic form of communication, will create the conditions for greater achievement in students' studying. We have established that there is a statistically relevant correlation between the assessment of teachers and students, and that the dominant model of communication is the democratic one in most classrooms, by pursuing the goal of non-experimental empirical research that we set in our study. This research was done in the Herzegovina-Neretva Canton and in a sample of 423 respondents (322 students and 101 teachers of elementary schools). Results, content and messages of this work are our way of trying to highlight the importance of this segment of communication in the teaching process and as such make it subject to daily questioning and of continuous work, which should lead to its improvement, and thus enhancing the quality of the entire educational process.

**Keywords:** *communication, teaching, communication skills, quality teaching*

### UVOD

Komunikacija je najvažnija vještina koju možete da naučite! Komunikacija je prirodna ljudska potreba. Bez komunikacije bi bio ugrožen opstanak ljudskog roda kao vrste. Vještine djelotvorne komunikacije mogu da vas učine nevjerovatno uspješnim ili da vas potpuno unište. Smatra se danas da se sve više i više istraživača na univerzitetima Harvarda, Mičigena, Stanforda fokusiraju na vještinu komunikacije, kao što su interpersonalna komunikacija, slušanje, intervjuisanje, vođenje sastanaka, upravljanje konfliktom, govor u javnosti i komunikacija u organizaciji (Taps, 2013). Način našeg komuniciranja šalje poruke poštovanja, empatije, brige, ali isto tako može slati i suprotne poruke.

Komunikacija je uslov za socijalizaciju čovjeka, ali je ujedno i rezultat same socijalizacije. Komunikacija je prenošenje poruke jedne osobe drugoj tako da se ona može razumjeti, i u raspravi provjeriti, i ako treba na osnovu nje djelovati. Nedjelotvorna komunikacija također može da ima veliki utjecaj na mišljenje, stavove i osjećanja slušalaca ili primalaca informacija.

U savremenoj literaturi komunikacija znači saopštenje ali i tok, proces saopštavanja. Znači saopštavati, prenositi nešto nekome. Riječ komunikacija se najčešće povezuje sa saopštavanjem informacija, ideja, odluka, zahtjeva itd. Komunikacijski sistemi su mnogobrojni i raznovrsni upravo zato što su nastajali i razvijali se u okviru više ili manje različitih vrsta socijalne interakcije, a sam fenomen komunikacije je danas predmet

izučavanja mnogih nauka (Havelka, 1992). Komunikaciju možemo definisati i kao interakciju putem znakova. Kao dvije bitne odlike komunikacije možemo istaći: predstavlja interakciju među jednakima, da se taj odnos ostvaruje tako što jedna jedinka, namjerno ili nenamjerno, emituje draži koje za drugu predstavljaju znakove (Dizdarević, 1997).

U procesu komuniciranja svaka osoba, i njene dvosmjerne ili višesmjerne tokove, unosi i svoja mišljenja, uvjerenja, predrasude i stereotipe. Sve ove individualne osobitosti se mogu uočiti u načinu prenošenja komunikatora. Poruka koja se prenosi nije zasnovana samo na namjerama govornika, već zavisi i od načina na koji je primljena. Važno je da pošiljalac i primalac poruke daju simbolima isto značenje kako među njima ne bi došlo do nesporazuma. Komunikacija je tijesno povezana i s vlastitom predstavom o sebi. Ono što komunikaciju čini jedinstvenom jeste superiorna sposobnost čovjeka da stvara i koristi simbole: ova sposobnost omogućuje ljudima da razmjenjuju iskustva indirektno i posredno. Ljudska komunikacija jeste proces stvaranja značenja između dvoje ili više ljudi.

Kvalitetan nastavnik u svom radu sa učenicima će koristiti demokratski vid komunikacije, a to će rezultirati boljem i uspješnijem uspjehu učenika u učenju.

„Na položaj učenika i nastavnika u savremenoj školi utiču:

- društveno – političke, ekonomske i kulturne prilike društva,
- položaj odgoja i obrazovanja u društvu,
- razvijenost pedagoške teorije i nastavne prakse,
- uključenost šire društvene zajednice u rješavanje konkretnih nastavnih problema (misli se na masovnije učesće roditelja i drugih članova porodice),
- status prosvjetnih radnika u društvu i njihovu usklađenost sa drugim zanimanjima,
- kvalitet izbora studenata na nastavničkim fakultetima i njihova stručna osposobljenost,
- kvalitet permanentnog usvršavanja nastavnika svih profila,
- stepen obezbjeđenja nastavnog djelovanja,
- opterećenost nastavnika radnim obavezama,
- način razrješenja kurikulumske – planske – organizacijskih pitanja nastave,
- povoljnost odgojno – obrazovne klime,
- uvažavanje afektivnih i konativnih aspekata nastave,
- tehnološko utemeljenje nastave,
- opterećenost učenika nastavnim obavezama,
- moć vannastavnih uticaja na razvoj djece,
- usklađenost odluka različitih instanci o nastavi" (Muminović, 2000, str. 54).

Cjelovito učenje uspješnije će planirati, organizovati i vrednovati nastavnici obučeni u okviru slijedećih modela trenerske edukacije tokom studija i permanentnog stručnog usavršavanja:

- edukacijske radionice,
- igre uloga,
- inovativni grupni rad,

- panel diskusije i tribine,
- izrada izvedbenih modela,
- individualizovana edukacija,
- interaktivno učenje,
- stvaralačke vježbe i prezentacije (Ilić, 2004).

Demokratska komunikacija u nastavnom procesu podrazumijeva takvu komunikaciju u kojoj bi svi učesnici nastavnog procesa imali jednake mogućnosti za iznošenje vlastitih stavova, mišljenja, donošenja odluka i da su svi odgovorni za donošenje odluka.

Navest ćemo neke primjere demokratske komunikacije u nastavi koju kreira nastavnik:

- nastavnik tokom časa dozvoljava učenicima da iznesu svoje mišljenje,
- nastavnik dozvoljava učenicima da postavljaju pitanja, diskutuju, raspravljaju,
- nastavnik dozvoljava učenicima da traže dodatna objašnjenja,
- tokom odvijanja nastavnog procesa nastavnik je zainteresovan za rad učenika,
- tokom nastave, nastavnik podstiče i ohrabruje učenike,
- u toku nastave, nastavnik ispravlja eventualne greške učenika,
- nastavnik u toku rada učenike nagrađuje,
- nastavnik tokom časa učenike ne ismijava, ne prijeti im, ne kažnjava ih,
- u komunikaciji sa učenicima nastavnik ne daje lažna obećanja,
- u toku časa nastavnik ne dekontroliše učenike, ne ulijeva strah kod učenika,
- tokom komunikacije nastavnik ističe poruke „Mi“,
- nastavnik je uvijek nasmijan, vedar, lijepo obučan, spreman na saradnju,
- nastavnik koordinira rad učenika i usmjerava njihov rad,
- nastavnik tokom rada dogovara pravila i načine rada,
- nastavnik se pridržava dogovorenih pravila sa učenicima,
- nastavnik učenicima uvijek istakne ciljeve i zadatke časa,
- tokom časa govor nastavnika je tečan i pravilan,
- nastavnik tokom komunikacije djeluje učenicima motivirajuće, razumljivo i dopadljivo (Musić, 2011).

Nastavnik koji u nastavi koristi demokratsku komunikaciju, gradi svoj autoritet na saradnji, inicijativi i aktivaciji učenika. Nenasilna komunikacija se odvija u atmosferi uzajamnog poštovanja, uvažavanja, empatije, saradnje, otvorenosti i razumijevanja. Kvalitetna škola, kvalitetan nastavnik, motivirani učenici, stvaraju demokratsku komunikaciju u nastavnom procesu, te bolji uspjeh u učenju.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Polazeći od naznačenog problema, cilj istraživanja je: utvrditi da li postoji statistički značajna povezanost između procjene nastavnika i učenika da kod većine

nastavnika u realizaciji nastavnih sadržaja dominira demokratski model komunikacije.

### Glavna hipoteza istraživanja

Na osnovu definisanog problema, cilja i zadataka našeg istraživanja; glavna hipoteza glasi:

Pretpostavljamo da postoji statistički značajna povezanost između interpersonalne komunikacije u nastavi i uspjeha učenika u učenju, te da učenici čiji nastavnici koriste pretežno demokratski model komunikacije u nastavi postižu statistički značajno bolji uspjeh u učenju nego učenici čiji nastavnici koriste pretežno autokratski model komunikacije.

#### Hipoteza istraživanja:

1. Pretpostavljamo da postoji statistički značajna povezanost između procjene nastavnika i učenika da kod većine nastavnika u realizaciji nastavnih sadržaja dominira demokratski model komunikacije.

### Ispitanici

Populacija iz koje je odabran uzorak ispitanika i na koje se odnosi ovo istraživanje sačinjavali su nastavnici predmetne nastave i učenici osmog razreda iz osnovnih škola Hercegovačko-neretvanskog kantona. Uzorak ispitanika u ovom istraživanju ima elemente namjernog, prigodnog i jednostavnog slučajnog. Istraživanje je realizirano na uzorku od 423 ispitanika od čega su 322 ispitanika reprezentativnog uzorka učenici osnovnih škola, a 101 ispitanik su nastavnici osnovnih škola.

### Instrument

Nakon što smo izradili metodološki koncept kao osnovu za empirijsko istraživanje problema, također, izradili smo instrumente istraživanja. U cilju realizacije

postavljenog cilja i zadataka istraživanja kao instrumente koristili smo: Skala procjene učenika i nastavnika o dominantnom modelu komunikacije koju koriste nastavnici i učenici u nastavnom procesu. Skala procjene koju smo koristili je skala Likertovog tipa u kojoj su ispitanici izražavali stepen slaganja ili stepen neslaganja sa predloženim tvrdnjama, u skladu sa predloženim uputstvom na uobičajnoj petostepenoj skali: uvijek, često, ponekad, rijetko, nikad. Istraživanje je realizovano u periodu mart-juni 2014. godine u četiri osnovne škole HNK-a. U skladu s definisanim ciljem i zadacima, ovim istraživanjem smo željeli ispitati da li postoji statistički značajna povezanost između procjene nastavnika i učenika da kod većine nastavnika u realizaciji nastavnih sadržaja dominira demokratski model komunikacije.

### REZULTATI I DISKUSIJA

Vođeni idejom vezanom za našu pretpostavku učinilo se zanimljivim ispitati da li postoji statistički značajna povezanost između procjene nastavnika i učenika da kod većine nastavnika u realizaciji nastavnih sadržaja dominira demokratski model komunikacije.

Uzimajući u obzir koncept skale za procjenu dominantnog modela komunikacije u nastavi, ispitanici su se u velikoj većini izjasnili da prevladava demokratski model komunikacije, za što se odlučilo njih 409 (96,7%), dok 14 (3,3%) ispitanika smatra da u nastavi ipak dominira autokratski model komunikacije. Precizniji uvid u rezultate moguće je dobiti analizom rezultata istraživanja koji se odnose na stepen prihvaćenosti pojedinih tvrdnji, tj. na stepen prihvaćenosti pojedinih indikatora demokratskog i indikatora autokratskog modela komunikacije u nastavi. Tako ustanovljeni rezultati predstavljeni su u tabeli br. 1.

**Tabela 1.** Distribucija rezultata dominantnog modela komunikacije, koji nastavnici koriste u svom radu

	Tvrdnja	Uvijek	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad	M
		f %	f %	f %	f %	f %	
1.	Većina nastavnika ima prijatan odnos prema učenicima	162 38,3	170 40,2	66 15,6	10 2,4	15 3,5	<b>4,07</b>
2.	Većina nastavnika u mojoj školi vrijeđa učenike	10 2,4%	16 3,8	25 5,9	146 34,5	226 53,4	<b>1,67</b>
3.	Nastavnici podstiču učenike na rad	251 59,3	119 28,1	38 9,0	7 1,7	8 1,9	<b>4,41</b>
4.	Nastavnici uvažavaju različita mišljenja učenika	137 32,4	155 36,6	87 20,6	22 5,2	22 5,2	<b>3,86</b>
5.	Nastavnici prilagođavaju nastavni čas prema potrebama učenika	106 25,1	145 34,3	105 24,8	34 8,0	33 7,8	<b>3,61</b>
6.	Nastavnici zastrašivanjem učenika žele da uspostave svoja pravila	32 7,6	49 11,6	106 25,1	131 31,0	105 24,8	<b>2,46</b>
7.	<b>Šta prema vašem mišljenju utiče na stvaranje pozitivnog stava u odnosu nastavnik – učenik</b>						
	a) razumijevanje i poštivanje ličnosti učenika	214 50,6	97 22,9	77 18,2	21 5,0	14 3,3	<b>4,13</b>
	b) spremnost nastavnika da pomogne učeniku	243 57,4	92 21,7	61 14,4	15 3,5	12 2,8	<b>4,27</b>
	c) ravnomjeran odnos prema svim učenicima	243 57,4	79 18,7	64 15,1	19 4,5	18 4,3	<b>4,21</b>

	d) zanimljivo izlaganje nastavnika	200 47,3	113 26,7	77 18,2	16 3,8	17 4,0	<b>4,09</b>
<b>Na lošu komunikaciju nastavnika – učenik utiče:</b>							
<b>8.</b>	a) prkosan stav učenika prema nastavniku	113 26,7	129 30,5	99 23,4	41 9,7	41 9,7	<b>3,55</b>
	b) nesposobnost nastavnika da razumije učenika	91 21,5	107 25,3	119 28,1	48 11,3	58 13,7	<b>3,30</b>
	c) stav nastavnika da je on uvijek upravu	117 27,7	112 26,5	111 26,2	48 11,3	35 8,3	<b>3,54</b>
	d) strogost nastavnika	106 25,1	125 29,6	107 25,3	50 11,8	35 8,3	<b>3,51</b>
<b>9.</b>	Nastavnici imaju razumijevanja za mlade	148 35,0	142 33,6	92 21,7	29 6,9	12 2,8	<b>3,91</b>
<b>10.</b>	Nastavnici nas potiču, pohvaljuju i nagrađuju za rad	204 48,2	116 27,4	52 12,3	34 8,0	17 4,0	<b>4,08</b>
<b>11.</b>	Nastavnici svojim radom i ponašanjem pružaju loš primjer učenicima	22 5,2	32 7,6	74 17,5	73 17,3	222 52,5	<b>1,96</b>
<b>12.</b>	Nastavnici ne razumiju naše potrebe, probleme i interese	36 8,5	35 8,3	134 31,7	107 25,3	111 26,2	<b>2,48</b>
<b>13.</b>	Nastavnici ne obraćaju pažnju na nas kad postizemo loše rezultate u učenju	23 5,4	35 8,3	103 24,3	117 27,7	145 34,3	<b>2,23</b>
<b>14.</b>	U toku realizacije nastave zajednički sa nastavnikom rješavamo sve probleme	156 36,9	134 31,7	72 17,0	32 7,6	29 6,9	<b>3,84</b>
<b>15.</b>	Kad se povjerimo nastavnicima oni nas uvijek iznevjere	18 4,3	22 5,2	68 16,1	82 19,4	233 55,1	<b>1,84</b>
<b>16.</b>	Kada neki učenik napravi problem nastavnici kažnjavaju čitav razred	39 9,2	59 13,9	86 20,3	107 25,3	132 31,2	<b>2,45</b>
<b>17.</b>	Nastavnici se često svađaju i prepiru sa učenicima	29 6,9	31 7,3	87 20,6	117 27,7	159 37,6	<b>2,18</b>
<b>18.</b>	Nastavnici uvijek obrazlažu svoje ocjene	132 31,2	123 29,1	104 24,6	36 8,5	28 6,6	<b>3,70</b>
<b>19.</b>	Nastavnici uvažavaju drugačija mišljenja i ideje i spremni su na saradnju	149 35,2	155 36,6	68 16,1	33 7,8	18 4,3	<b>3,91</b>
<b>20.</b>	Nastavnici koriste izjave i poruke koje su uvrjedljive i ponižavajuće	21 5,0	32 7,6	53 12,5	73 17,3	244 57,7	<b>1,85</b>
<b>21.</b>	Nastavnici nam ne posvećuju dovoljno vremena	44 10,4	35 8,3	91 21,5	117 27,7	136 32,2	<b>2,37</b>
<b>22.</b>	Nastavnici su uvijek spremni da nam pomognu	232 54,8	108 25,5	48 11,3	21 5,0	14 3,3	<b>4,24</b>
<b>23.</b>	Nastavnici otvoreno i prijateljski sa učenicima vode raspravu o svim problemima	183 43,3	123 29,1	61 14,4	40 9,5	16 3,8	<b>3,99</b>
<b>24.</b>	Nastavnici često pohvaljuju učenike, i dozvoljavaju im da samovrednuju svoj rad	145 34,3	156 36,9	75 17,7	30 7,1	17 4,0	<b>3,90</b>
<b>25.</b>	Nastavnici ne motivišu učenike na postizanje što boljih rezultata	40 9,5	45 10,6	62 14,7	109 25,8	167 39,5	<b>2,25</b>
<b>26.</b>	Nastavnici galame, vrijeđaju i ponižavaju učenike	25 5,9	33 7,8	53 12,5	83 19,6	229 54,1	<b>1,92</b>
<b>27.</b>	Nastavnici podstiču učenike na međusobnu komunikaciju i interakciju	157 37,1	143 33,8	79 18,7	20 4,7	24 5,7	<b>3,92</b>
<b>28.</b>	Nastavnici kreiraju ambijent u kome se svaki učenik osjeća sigurnim i prihvaćenim	188 44,4	126 29,8	44 10,4	42 9,9	23 5,4	3,98

**Tabela 2.**  $\chi^2$  i koeficijent značajnosti za dominantan model komunikacije u nastavi

Model komunikacije koji nastavnici koriste u realizaciji nastave	$\chi^2$	p
Demokratski	270,456	0.000
Autokratski	243,376	0.000

Izračunate vrijednosti  $\chi^2$  testa prema rezultatima procjene ispitanika o dominantnom modelu komunikacije u nastavi, ukazuje da su dobijene

vrijednosti kod oba modela komunikacije u nastavi veće od graničnih vrijednosti na obje razine značajnosti pa zaključujemo da je razlika u procjeni dominirajućeg modela koji nastavnici koriste u realizaciji nastave statistički značajna.

Sudeći po aritmetičkim sredinama označeni stepena slaganja ispitanika sa tvrdnjama koje se odnose na demokratski model komunikacije u nastavi, ispitanici su izraziti stav o istom iskazali sljedećim tvrdnjama:

- Da nastavnici uvijek podstiču učenike na rad složio se 251 (59,6%) ispitanik, a da je ipak riječ o istom ali ponekad potvrdilo je 38 (9%) ispitanika



- Da *spremnost nastavnika da pomogne učeniku utječe na pozitivan stav u odnosu nastavnik-učenik* potvrdila su 243 (57,4%) ispitanika.
  - Da su *nastavnici uvijek spremni pomoći učenicima* složilo se 232 (54,8%) ispitanika
  - Da je *ravnomjeran odnos prema svim učenicima ključan za stvaranje pozitivnog stava u odnosu nastavnik-učenik* izjasnilo se 243 (57,4%) ispitanika.
  - Da *na stvaranje pozitivnog stava u odnosu nastavnik-učenik utječe razumijevanje i poštivanje ličnosti učenika* složilo se 214 (50,6%) ispitanika, dok ih 77 (18,2%) smatra da ipak na pozitivan stav između učenika i nastavnika razumijevanje i poštivanje ličnosti učenika utječe ponekad.
  - Da je *zanimljivo izlaganje nastavnika odrednica pozitivnog stava u odnosu nastavnik-učenik* potvrdilo je 200 (47,3%) ispitanika
  - Veći dio ispitanika (204, odnosno 48,2%) složio se sa tvrdnjom da *nastavnici potiču, pohvaljuju i nagrađuju učenike za rad*
  - Da *većina nastavnika uvijek ima prijatan odnos prema učenicima* slažu se 162 (38,3%) ispitanika, dok ih 66 (15,6%) smatra da samo ponekad nastavnici imaju prijatan odnos sa učenicima.
- Ispitanici koji su se opredijelili za autokratski kao dominantan model u nastavi, isključivo su se vodili sljedećim tvrdnjama:
- *Nastavnici nikad ne razumiju naše potrebe, probleme i interese*
  - *Nastavnici nikad ne obraćaju pažnju na učenike kad postižu loše rezultate u učenju*
  - *Kada neki učenik napravi problem nastavnici kažnjavaju čitav razred*
  - *Nastavnici nam nikad ne posvećuju dovoljno vremena*
  - *Nastavnici nikad ne motivišu učenike na postizanje što boljih rezultata*

**Tabela 3.**  $\chi^2$  i koeficijent značajnosti za prvih pet rangiranih tvrdnji indikatora autokratskog stila rada

Tvrdnje	$\chi^2$	p
Nastavnici ne razumiju naše potrebe, probleme i interese	100,014	0.000
Nastavnici nikad ne obraćaju pažnju na učenike kad postižu loše rezultate u učenju	133,466	
Kada neki učenik napravi problem nastavnici kažnjavaju čitav razred	64,837	
Nastavnici nam nikad ne posvećuju dovoljno vremena	92,686	
Nastavnici nikad ne motivišu učenike na postizanje što boljih rezultata	135,381	

Izračunate vrijednosti  $\chi^2$  testa prema rezultatima procjene ispitanika, za modalitet tvrdnji „autokratski stil rada nastavnika“, ukazuje da su izračunate vrijednosti kod svih pet rangiranih indikatora  $\chi^2$  u rasponu od 64,83 do 135,381 veća od granične vrijednosti na oba statistička nivoa uz stepen slobode  $df=4$ .

Razlike između opaženih frekvencija statistički značajno se razlikuju od očekivanih te zaključujemo da je razlika statistički značajna. Na osnovu rezultata  $\chi^2$  dolazimo do zaključka da se potvrđuje naša posebna hipoteza, po kojoj smo pretpostavljali da nastavnici u realizaciji nastavnih aktivnosti dominantno koriste demokratski model komunikacije.

## ZAKLJUČAK

Procjene većine naših ispitanika ukazuju da nastavnici dominantno koriste demokratski model komunikacije u nastavi. Svoje stavove ispitanici su isključivo iskazali složivši se sa konstatacijama da nastavnici uvijek podstiču, pohvaljuju i nagrađuju učenike za rad, zatim da spremnost nastavnika da pomogne učeniku utječe na pozitivan stav u odnosu nastavnik-učenik, da su nastavnici uvijek spremni pomoći učenicima, te da su razumijevanje i poštivanje ličnosti učenika i zanimljivo izlaganje nastavnika bitne odrednice stvaranja pozitivnog stava u odnosu nastavnik-učenik, kao i to da je većina nastavnika uvijek prijatna prema učenicima.

Budući da je zasnovano na stavovima i ličnoj procjeni, ovo istraživanje ima karakter snimka stanja svijesti ispitanika različitih karakteristika u određenom vremenskom periodu i kao takvo se treba i posmatrati.

## LITERATURA

- Dizdarević, I. (1997). Psihologija masovnih komunikacija. Sarajevo: Humanitarno udruženje građana ŽENA 21.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ilić, M. (2004). Obučavanje nastavnika i učenika za ne nasilno i pedagoški stimulatивно komuniciranje u nastavi. U I. I. (ur.), Zbornik radova sa Naučnog skupa s međunarodnim učešćem "Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi" (str. 289-302). Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodinu i Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
- Muminović, H. (2000). *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo: Des.
- Musić, H. (2011). *Autoritarna i demokratska komunikacija u nastavi*. Tuzla: OFF – SET.
- Tabš, S. (2013). *Komunikacija*. Beograd: Clio

**INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Mustafa Džafić**

JU OŠ „Mustafa Ejubović – Šejh Jujo“ Mostar  
e-mail: mmmustafa\_3@hotmail.com

**Semir Šejtanić**

Nastavnički fakultet u Mostaru  
e-mail: semir.sejtanic@yahoo.com

## Mediji i multimediji u nastavi književnosti

Naida Gadžo

**SAŽETAK:** U vremenu digitalizacije, vrhunca razvoja tehnike i tehnologije, kada su učenicima, njihovim odgajateljima i nastavnicima na dohvat ruke sva do sada skupljena znanja čovječanstva, tradicionalna nastava književnosti ne odgovara potrebama njenih sudionika, uvjetuje mnogobrojna odricanja učeničkih i nastavničkih zahtjeva i imperativa za kvalitetnu analizu djela, što dovodi do toga da učenici gube interes za književnost i knjigu. Rad se bavi pitanjem medija i multimedijalnosti u nastavi, nastoji ustanoviti u kojoj je mjeri nastava književnosti obogaćena kreativnim, raznovrsnim, funkcionalnim i zanimljivim nastavnim sredstvima i multimedijalnim tehnologijama, te na koji način primjena navedenog utječe na motiviranost, aktivnost, zainteresiranost učenika za časove interpretacije književnog teksta i razumijevanje sadržaja koji se usvajaju na času književnosti, kao i kakvi su stavovi i interesi učenika kada su u pitanju mediji koji im se nude. Istraživanjem je obuhvaćeno 121 učenik, od čega 63 učenika IV razreda i 58 učenika III razreda. Na osnovu učeničkih odgovora, uviđamo da prilikom interpretacije književnog teksta još uvijek dominira frontalni oblik rada, usmeno izlaganje i dijalog sudionika nastave, što rezultira time da gotovo 1/3 ispitanih učenika čita samo kad mora. Zato je neophodno izvršiti temeljitu analizu i promjenu pristupa savremenoj nastavi književnosti, te pred nju postaviti zahtjeve da koristeći prednosti savremene tehnologije i kombinujući ih sa kreativnim načinima i pristupima književnom djelu motivira učenike za aktivno učešće u nastavi interpretacije teksta i olakša komunikaciju na relaciji književno djelo-učenik, što će doprinijeti njenom potpunom ostvarenju i djelovanju na razvoj učenika.

**Ključne riječi:** *nastava, književnost, medij, multimedij, kreativni pristup*

## Media and Multimedia teaching literature

**ABSTRACT:** In time of digitalization, the culmination of technique and technology development, when pupils and their teachers have all collected knowledge of mankind at their fingertips, traditional teaching literature doesn't correspond to the needs of its participants, this causes many disclaimer of student and teacher requests and imperatives for quality analysis of the works, which leads to the students lose interest in literature and the book. Theme of this work is the media and multimedia of the teaching, and trying to establish in which extent teaching literature has enriched with creative, diverse, functional and interesting teaching aids and multime-dia technologies and how the application of the above affects the motivation, activity, interest in students for classes interpretation of literary text and understanding of content that they should adopt at the lessons of literature, and what are the attitudes and interests of students about media that they are offered them. The research included 121 student, 63 students in fourth grade and 58 in third grade. Based on students' responses, we can see that frontal form of teaching, verbal form and dialog still dominant during the lessons of literacy, which have results that only 1/3 interviewed students read only when they must do it. Because of that, it is necessary to do a radically analysis and change of approach to modern teaching literature, and set requirements for apply modern technologies and combine them with creative access to literature. Only if we do it, we will motivation students to active learning and interpretation of the text, and make easier communication on relationship of literary work – student. It will result its full realization and impact on the development of students.

**Keywords:** *teaching, literature, media, multimedia, creative approach*

### UVOD

U najranijoj dobi dijete se susreće sa svojim prvim književnim djelima, koje mu majka ili nana prenose usmenim putem, dočaravajući ih raznim gestama, pokretima, mimikom, uzvicima, zvukovima, pjesmom i raspoloženjima, te na taj način omogućavaju djetetu da dosegne do čarobnog svijeta knjige i pisane riječi kao simbola neiscrpnog vrela ljudske mudrosti i emocije. Već tada, pri prvom susretu sa pričom, bajkom, basnom, pjesmom, započinje književni odgoj djeteta, koji se poslije nastavlja i ostvaruje kroz plansku, organizovanu i sistematsku djelatnost, dakle u nastavi, gdje se kroz

kvalitetno izvedenu interpretaciju književnog teksta omogućava ostvarivanje mnogobrojnih i kompleksnih obrazovnih, odgojnih i funkcionalnih zadataka nastave, koji su u funkciji plemenitog cilja – razvoja čovjeka i čovječnosti.

Kada su u pitanju obrazovni zadaci učenik se upoznaje sa velikim brojem književno-umjetničkih djela domaćih autora, ali i autora iz različitih zemalja i dijelova svijeta, te na taj način stiže osnovne predodžbe o kulturološkim uvjetima i mjestu iz kojeg je djelo poteklo, kao i o književnim karakteristikama, osobnostima i stvaralaštvu autora, usvaja osnovne književno-teorijske

pojmove predviđene programom, zapaža jezičke, stilske, gramatičke i kompozicione elemente samog djela.

Glavna svrha realizacije odgojnih zadataka jeste humanizovanje i socijalizovanje ličnosti, koje započinje stvaranjem poticajne sredine i uslova za emocionalno doživljavanje djela, njegovih estetskih i umjetničkih vrijednosti te izražavanje vlastitog doživljaja djela. Poticajna sredina je ona sredina u kojoj se dijete osjeća sretno, zadovoljno i sigurno, u kojoj saraduje i uči sa svojim vršnjacima, ostvaruje kvalitetnu interakciju i komunikaciju sa ostalim pripadnicima te sredine, čime se ostvaruje i pospješuje njegova socijalizacija i doprinosi daljem razvoju socijalnih kompetencija. Pomoću književno-umjetničkih tekstova moguće je i potrebno djelovati na usvajanje i razvijanje moralnih karakteristika učenika: kroz razgovor i karakterizaciju likova, njihovih postupaka, razvojem vlastitih stavova o liku, uživanje u likove i sl. učenici usvajaju pozitivne navike, načela i postupke kulturnog i moralnog ponašanja i osobine kao što su iskrenost, istinoljubivost, pravičnost, patriotizam, tolerancija, solidarnost, humanizam...

Važan aspekt odgojnih zadataka jeste i estetski odgoj koji obuhvata uočavanje i vrednovanje estetskih elemenata književno-umjetničkog djela, razvijanje i njegovanje ljubavi prema književnoj umjetnosti, razvijanje književnog i umjetničkog ukusa, stvaranje čitalačkih navika, obogaćivanje rječnika i govornog iskaza.

Funkcionalni ciljevi podrazumijevaju razvoj perceptivnih, intelektualnih, praktičnih i izražajnih sposobnosti: sposobnost opažanja, pamćenja, pažnje, mašte, interesa, motivacije, stvaralačkog i kritičkog mišljenja, misaonih radnji i operacija, razvijanje govorne kulture i pismenosti, uočavanja uzročno-posljedičnih veza i odnosa, razvijanje istraživačkog duha, formiranja naučnog pogleda na svijet, poticanje stvaralačke aktivnosti učenika...

Iz navedenog spektra ciljeva i zadataka koje treba ostvariti proizilazi značaj i važnost nastave književnosti, koja treba biti kvalitetno osmišljena i realizovana te usmjerena ka analizi samog književnog djela. Pri tome, veliki značaj i pažnju treba posvetiti pravilnom i funkcionalnom izboru nastavnih sredstava-medija i multimedija, koji imaju presudnu ulogu, kako u percepciji, doživljavanju i prihvatanju književnog djela, tako i u svim ostalim segmentima nastave jezika i književnosti.

## **MEDIJI I MULTIMEDIJI U NASTAVI JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI**

Kreativni pristup podrazumijeva nastavnikovo umijeće uspješnog planiranja i kombiniranja dinamičnih metoda, oblika rada, osmišljavanje novih, efikasnijih i funkcionalnijih sredstava, primjenu savremenih medija, multimedija i tehnologije u interpretaciji književnog djela u razrednoj nastavi što doprinosi poboljšanju kvalitete nastave, koja će biti u funkciji osposobljavanja učenika za razumijevanje i doživljavanje teksta, što će u velikoj mjeri uslovi poticati učenje učenika i veliki interes te ukazati na koje je načine moguće motivirati učenike za aktivno učešće u radu na nastavi i kod kuće i stvaralačko izražavanje.

Izbjegavanjem šablona u nastavi, jednostranih pristupa i ponavljajućih rituala u obradi djela, nudeći

učenima raznovrsne sadržaje i aktivnosti, prebacujući akcenat sa nastavnikovog izlaganja i tumačenja na učenički samostalan rad, iznošenje ideja i postavljanje pitanja, otvaranjem rasprava i diskusija, izvođenjem zaključaka i generalizacija, te raznim vidovima stvaralaštva, moguće je u potpunosti iscrpiti vrijednosti i mogućnosti književno-umjetničkog teksta, tako djelovati na kognitivnu, emotivnu i psiho-motoričku domenu ličnosti i ostvariti predviđene nastavne ciljeve.

U svemu tome ključnu ulogu ima izbor i primjena nastavnih sredstava i pomagala, koji moraju udovoljavati zahtjevima postavljenih ciljeva, zadataka, mogućnosti učenika, savremenim standardima i tehničkoj opremljenosti škole.

Nastavna sredstva, prema Muminoviću (2013), su didaktički oblikovana izvorna stvarnost, posrednici ili medijatori u nastavnoj spoznaji, koji doprinose unapređenju odgoja, obrazovanja i nastave.

Stevanović (1998) nastavna sredstva objašnjava kao didaktički oblikovane predmete, modele, sprave, slike i crteže koji omogućavaju da se nastavni proces što uspješnije i očiglednije planira, realizira i vrednuje. Upotreba nastavnih sredstava zavisi od tehničkih nastavnih sredstava- nastavnih pomagala.

Nastavna pomagala, Lučić (2008), razvrstava na elektronske uređaje (dijaprojektor, grafoskop, kasetofon, televizija, računar, elektronička učionica, strojevi za preslikavanje i umnožavanje) i svakodnevna nastavna pomagala ( pribor za pisanje, olovke, bojice, kreda, tabla, muzički instrumenti...).

U novije vrijeme, termin nastavna sredstva, koji obuhvata i objedinjuje sve didaktički oblikovane i prilagođene izvore znanja, kao i didaktički transformiranu izvornu stvarnost ili njene dijelove, koji se primjenjuju u nastavi i za potrebe nastave, se sve više zamjenjuje modernijim nazivom medij. Funkcija medija, u didaktici, jeste „prenošenje i posredovanje informacija u nekoj specifično didaktičkoj refleksivnoj odnosno intencionalnoj vezi“ (Dohmen, 1976, prema Bogonar i Matijević, 2002).

Postoje brojne klasifikacije medija u nastavi, koje se izvode prema različitim kriterijima, međutim, najčešća podjela nastavnih medija u svojoj osnovi ima čula kojim se percipiraju i doživljaju podražaji tih sredstava, te obuhvata vizualne, tekstualne, auditivne i audiovizuelne medije.

Kombinacijom dva ili više medija ostvaruje se multimedijalni pristup, pod kojim Bačeković-Mitrović i Velički (2014) podrazumijevaju mogućnost povezivanja različitih medija na jednoj korisničkoj podlozi, te objašnjavaju termin interaktivna multimedijalnost kao mogućnost aktivnog odnosa medija i korisnika.. Prema tome pojam multimedijalnost u nastavi podrazumijeva zajedničko djelovanje dva ili više nastavnih medija, koji se u svom djelovanju dopunjavaju i obogaćuju, ali se zahtjeva i interakcija između učenika, učitelja i medija u nastavnom procesu. Pri kombinaciji i upotrebi određenih medija, u multimedijalnom pristupu, od velike važnosti je naglasiti da se mediji, kao što je spomenuto, nadopunjuju i obogaćuju, i pri tome ne ponavljaju iste informacije na dva ili više različitih načina zavisno od broja medija koji se koriste.

Osman, Matasić i Marić (2009) pojam multimedij objašnjavaju kao upotrebu računara za prikaz različitih

medija kao što su zvuk, tekst, grafika, animacija i video, koji su povezani u jednu cjelinu. Za takvu postavljenu primjenu multimedijalnosti u nastavi potrebno je imati učionicu opremljenu računarima za učenike i učitelja, koji će biti međusobno povezani u jednu lokalnu mrežu, koja će se modernima povezivati sa širom rasprostranjenom mrežom i sa internetom, te je potrebno imati i štampač.

Danas, pojam multimedija često primjenjujemo za objašnjavanje upotrebe informacijsko-komunikacionih tehnologija u nastavi (ICT), koje u svojoj osnovi imaju primjenu svjetske mreže koja povezuje računare i računalne veze cijelog svijeta – interneta. Pod tim podrazumijevamo primjenu mobitela, tableta, računara i obrazovnih softvera namjenjenih tim uređajima. Takvi obrazovni softveri nude izuzetno zanimljive, zabavne, edukativne i primamljive sadržaje, visoko kvalitetne audio i vizuelne efekte (3D, 7D), određeni stepen interakcije, u različitim vrstama video igrice, kvizova, interaktivnih strategija učenja i sl., omogućavaju komunikaciju između učenika, učenika i nastavnika, kao i komunikaciju sa učenicima i nastavnicima drugih škola, čak i drugih područja, te pružaju pristup informacijama u najvećoj bazi podataka na svijetu. Zbog svoje multimedijalnosti i popularnosti, naročito među djecom i omladinom, sve je češća upotreba interneta i u školskoj učionici, kao i različitim vidovima izvanučioničke nastave i vannastavnih aktivnosti. Rosandić (2005) smatra da pojava tih novih medija, nove obrazovne tehnologije i savremenih vidova medijske prezentacije sadržaja, zahtijeva i nove postupke u didaktičkom oblikovanju nastavnih sadržaja.

Sagledavajući mogućnosti primjene takvih uređaja, efikasnost, ekonomičnost, te polazeći od interesa učenika, mnoge škole današnjice su široko otvorile vrata te im poželjela dobrodošlicu u učionice. Međutim, i pored uvođenja interneta, koji uspješno ispunjava zahtjeve nastavnog sredstva kao multimedija, u školama se opravdano, neizostavno i svrsishodno primjenjuju i ostali nastavni mediji.

Istraživanje o utjecaju primjene različitih medija u nastavi književnosti na učeničke interese, percepciju i doživljavanje djela

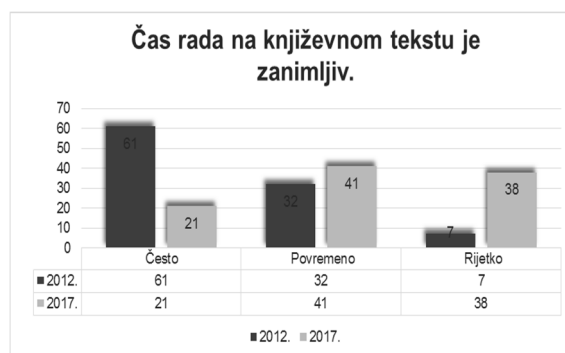
Cilj istraživanja je ustanoviti u kojoj je mjeri nastava književnosti obogaćena kreativnim, raznovrsnim, funkcionalnim i zanimljivim nastavnim sredstvima i multimedijalnim tehnologijama, na koji način primjena navedenog utječe na motiviranost, aktivnost, zainteresiranost učenika/ učenica za časove interpretacije književnog teksta i razumijevanje sadržaja koji se usvajaju na času književnosti, te uporediti rezultate mjerenja dobivena u dva vremenska razdoblja.

Pretpostavka je da će učestala primjena raznovrsnih, funkcionalnih i kreativno osmišljenih nastavnih sredstava i pomagala, prilagođenih receptivnih i spoznajnim mogućnostima učenika, dinamična kombinacija i izmjena metoda i oblika rada, povećana aktivnost i učešće učenika u radu i organizaciji rada doprinijeti većoj zainteresiranosti i motiviranosti učenika za rad, većoj produktivnosti i kvalitetnijim rezultatima rada, što će na kraju rezultirati ostvarenju najznačajnijih odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih zadataka nastave književnosti.

Istraživanje je provedeno 2012. godine i 2017. godine, a obuhvatilo je 100 učenika četvrtog, šestog i

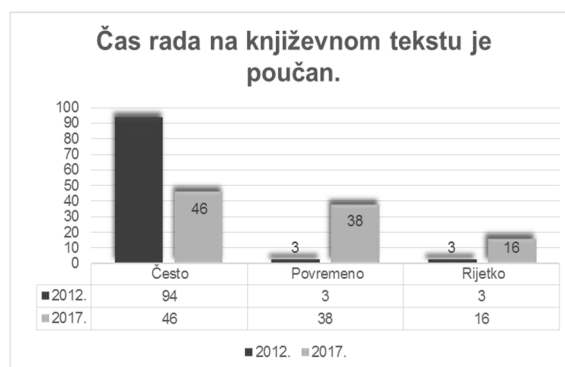
osmog razreda. Instrument istraživanja je anketni list za za učenike. Anketni list sadrži 15 tvrdnji koje se odnose na čas interpretacije književnog teksta, a uključuju primjenu, izmjenu i kombinaciju raznovrsnih metoda rada, nastavnih sredstava (slike, fotografije, ilustracije, muzičke kompozicije, filmovi, maske, kostimi, nastavni listovi) i pomagala (televizija, računar), aktivnost učenika na času i zadatke za samostalan rad učenika u vidu nastavnih listova i sličnih tekstualnih materijala, odnos učenika prema času književnosti, te njihove sklonosti prema književnosti uopće. Rezultati provedenog istraživanja su slijedeći:

Na tvrdnju *Čas rada na književnom tekstu je zanimljiv*, 2012. godine 61 učenik misli da je čas zanimljiv često, a samo 2 učenika smatra da je čas rijetko zanimljiv. U 2017. godini 21 učenik smatra da je čas često zanimljiv dok čak 38 učenik smatra da je čas rijetko zanimljiv.



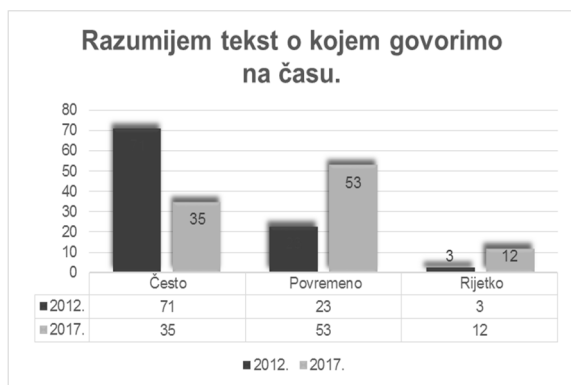
**Dijagram 1.** (Gadžo, 2017)

Za tvrdnju *Čas rada na književnom tekstu je poučan* čak 94 učenika izjasnilo se za često, pri anketiranju 2012. godine dok su se samo po 3 učenika izjasnila za stepene povremeno i rijetko. Tokom 2017. godine povećava se broj učenika koji odgovaraju sa povremeno (38) i rijetko (16).



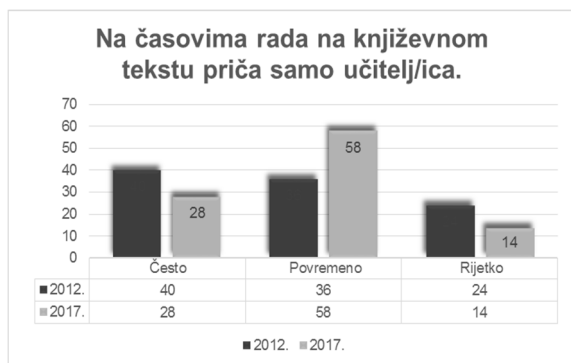
**Dijagram 2.** (Gadžo, 2017)

Kada je u pitanju tvrdnja *Razumijem tekst o kojem govorimo na času* smanjuje se broj učenika koji tekst razumiju često, dok se povećava broj učenika koji tekst razumiju rijetko.



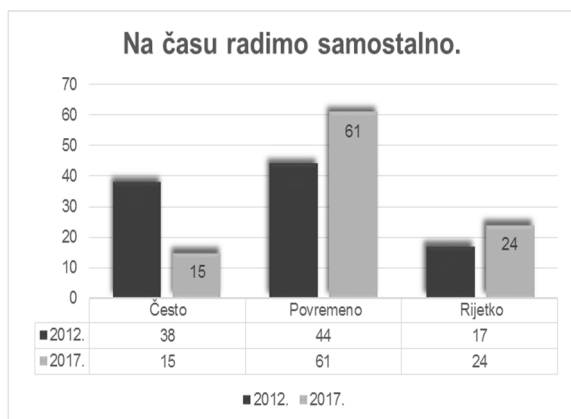
Dijagram 3. (Gadžo, 2017)

Na tvrdnju *Na časovima rada na književnom tekstu priča samo učitelj/ica* pri anketiranju 2012. godine 40 učenika je odgovorilo sa često, 36 učenika sa povremeno a 24 učenika sa rijetko, dok je pri anketiranju 2017. godine 28 učenika odgovorilo sa često, 58 sa povremeno, a 14 sa rijetko.



Dijagram 4. (Gadžo, 2017)

Za tvrdnju *Na času radimo samostalno* godine, možemo zaključiti da se povećao broj učenika koji povremeno i rijetko rade samostalno, dok se smanjio broj učenika koji često rade samostalno.



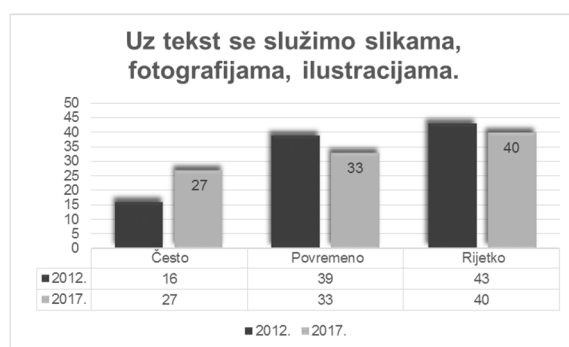
Dijagram 5. (Gadžo, 2017)

Samo 3 učenika su odgovorila da često rade u grupama ili parovima, u odnosu na 13 učenika iz 2012. godine, dok se povećao broj učeničkih odgovora rijetko.



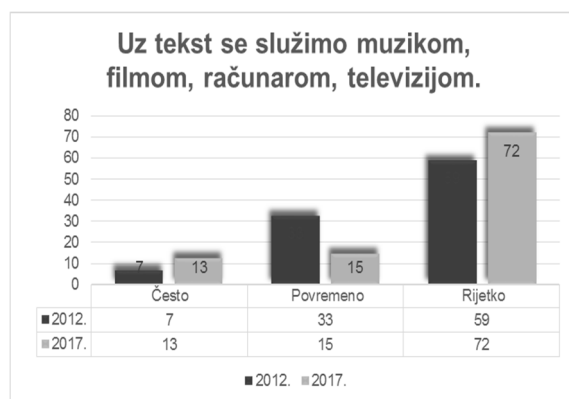
Dijagram 6. (Gadžo, 2017)

Za tvrdnju *Uz tekst se služimo slikama, fotografijama, ilustracijama* 16 (27) učenika navelo je da se navedenim nastavnim sredstvima služe često, 39 (33) učenika je navelo da se tim sredstvima služe povremeno, dok su čak 43 (40) učenika izjavila da ta sredstva rijetko koriste na času rada na književnom tekstu.



Dijagram 7. (Gadžo, 2017)

Na tvrdnju *Uz tekst se služimo muzikom, filmom, računarom, televizijom* možemo zaključiti da se učenici rijetko služe navedenim medijima.



Dijagram 8. (Gadžo, 2017)

Kada je u pitanju tvrdnja *Služimo se maskama i kostimima i izvodimo igrokaz* često, možemo zaključiti da se u oba slučaja učenici zasigurno rijetko služe maskama i kostimima, te izvode igrokaze.



Dijagram 9. (Gadžo, 2017)

Na tvrdnju *Na času rada na književnom tekstu koristimo nastavne listove* za stepen često opredjelio se 31 (15) učenika, 50 (38) učenika se opredjelilo za stepen povremeno, a njih 18 (47) je zaokružilo stepen rijetko, dok jedan učenik nije dao odgovor na ovu tvrdnju.



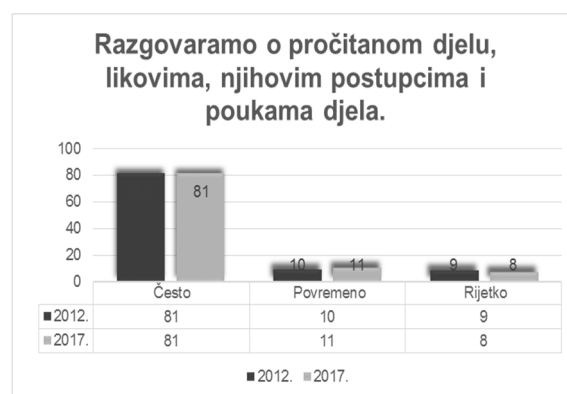
Dijagram 10. (Gadžo, 2017)

Za tvrdnju *Sadržaj i doživljaj teksta predstavljamo crtežom* možemo zaključiti da se povećao broj učeničkih odgovora rijetko nauštrb odgovora često, dok je isti broj učeničkih odgovora povremeno.



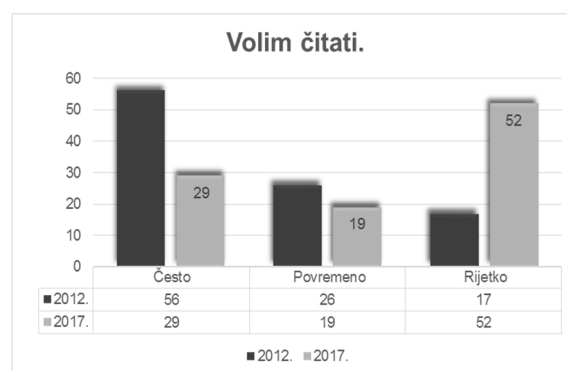
Dijagram 11. (Gadžo, 2017)

Kada je u pitanju ova tvrdnja vidi se da nema većih razlika u odgovorima učenika, čime možemo zaključiti da se na časovima književnosti razgovara o djelu i njegovim segmentima.

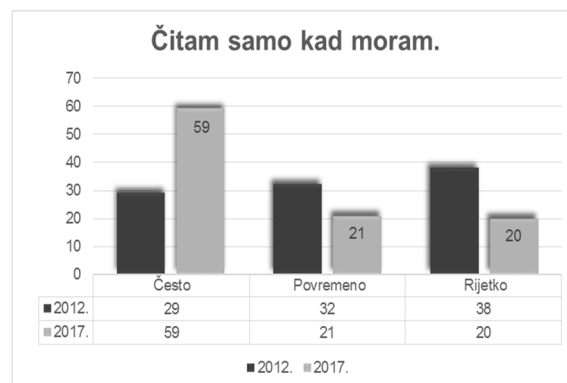


Dijagram 12. (Gadžo, 2017.)

Iz posljednjih tvrdnji zaključujemo da se smanjio broj učenika koji vole čitati, dok se isto vreme povećao broj učenika koji čitaju samo kad moraju.



Dijagram 13. (Gadžo, 2017)



Dijagram 14. (Gadžo, 2017)

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Književni tekst je neiscrpno vrelo odgojno-obrazovnih vrijednosti, a nastava književnosti nam pomaže i omogućava da ih uočimo i na što bolji način iskoristimo u cilju oplemenjivanja ličnosti učenika.

S obzirom da tradicionalna nastava književnosti više ne odgovara savremenim zahtjevima i njenim izvođenjem nije moguće u potpunosti ostvariti željene ciljeve i zadatke, potrebno je primijeniti drugačiji i savremeniji pristup interpretaciji književnog teksta, koji polazi od književnih interesa djece, uvažava njihove recepcijske mogućnosti i istovremeno nudeći raznovrsne i bogate sadržaje, na novi i kreativno osmišljeni način angažuje sve sfere ličnosti učenika. Kreativni pristup nastavi književnosti podrazumijeva i zahtjeva da nastava

bude tako organizirana da učenicima nudi raznovrsne i planski osmišljene aktivnosti i sadržaje, prilagođene njihovom uzrastu, vrsti književnog teksta koji se interpretira kao i cilju i zadacima koji se žele ostvariti, a koje će se često smjenjivati unoseći tako u nastavu osvježenje i zadržavajući pažnju učenika. Aktivnosti moraju biti osmišljene tako da misaono angažuju učenike i da ih potaknu na aktivno učešće u radu kako bi se mogle uočiti i u potpunosti iskoristiti sve vrijednosti koje jedno književno djelo nudi. Jedan od imperativa savremene nastave književnosti je i primjena savremenih medija u vidu ilustracija, slika, fotografija, aplikacija, filmova, muzičkih i drugih audio zapisa, računara, interneta i sl. sa naglaskom na multimedijalnosti. Na taj način se iskorištavaju prednosti tehnike i tehnologije za što potpuniju književnu analizu, nasuprot mišljenjima da razvoj tehnike i tehnologije zapravo udaljava učenike od knjiga i smanjuje njihov interes za čitanjem.

Mogućnosti unošenja inovacija u nastavu su brojne, a od nastavnika, njegovih ideja i stvaralačkih sposobnosti zavisi u kojoj će mjeri biti zastupljene u nastavnom procesu.

Ukoliko nastava bude odgovarala navedenim zahtjevima njeni učinci će zasigurno biti bolji, učenička znanja produktivnija, vrijednosti trajno usvojene, a

ljubav prema knjizi i književnosti utkana u dječiju ličnost postat će cjeloživotna karakteristika.

## LITERATURA

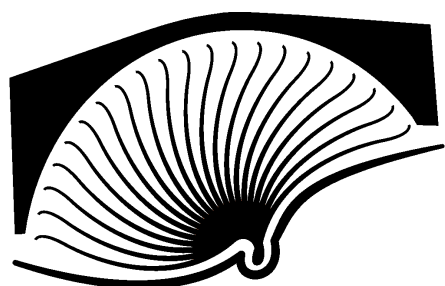
- Bačeković-Mitrović, D. i Velički, V. (2014). Mišljenja učitelja razredne nastave o jezičnim osobitostima softvera za početno čitanje na hrvatskome jeziku. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 154(4), 399-417.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lučić, K. (2005). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*. Sarajevo: Centar za napredne studije.
- Osman, A., Matasić, I. i Marić, J. (2009). Engleski jezik u multimedijskoj učionici. U K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju, Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje* (str. 286-296). Zagreb: Profil International.
- Rošandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. Tuzla: R&S.

## INFORMACIJE O AUTORU

### Naida Gadžo

JU OŠ „Aleksa Šantić“, Branislava Nušića 95, Sarajevo  
e-mail: naidagadzo@yahoo.com





**Konferencija MICE 2017**  
**Umjetnost i obrazovanje**



## Kazalište(m) mijenja(mo) stvarnost

Maša Rimac Jurinović, Iva Gruić

**SAŽETAK:** Kazalište može biti proba za stvarnost, kaže Augusto Boal, prilika za sagledavanje i razumijevanje posredstvom kojega tuđe postaje samo drugačije te poligon za učenje o životu, ali i profesionalno usavršavanje. U radu se istražuje na koje načine različite forumske publike ulaze i interveniraju u istu priču. Forum-predstavu Neću u školu! volonteri Savjetovaništa Luka Ritz iz Zagreba izveli su pred različitim publikama: studentima pedagogije, studentima predškolskoga odgoja i obrazovanja, učenicima osnovnoškolcima i njihovim roditeljima te štíćenicima Doma za odgoj djece i mladeži. Pratili smo 5 izvedbi, pri čemu su sve izvedbe snimane diktafonom (uz dozvolu sudionika). Materijal smo zatim analizirale tako da smo uspoređivale uloge u koje sudionici ulaze, rješenja koja nude i aktivnosti koje predlažu. Istraživanje je pokazalo da publike interveniraju u skladu sa svojim doživljavanjem svijeta i problema, što je bilo i očekivano, međutim uočeno je i da publike (u množini!) uglavnom ostaju u sigurnim zonama iz kojih onda i reaguju. U zaključku propitujemo takav rezultat istraživanja i njegovo značenje za naše razumijevanje forum-kazališta kao forme te predložimo model mješovitih publika koji bi omogućio da se rješavanju problema pristupa iz različitih (profesionalnih) pozicija i da na taj način forum-predstava postane i oblik profesionalnoga razvoja.

**Ključne riječi:** *forum-kazalište, profesionalni razvoj, publika*

## Theatre Changes Reality

**ABSTRACT:** As Augusto Boal says, the theatre can be a rehearsal for the reality, an opportunity to review and understand, thanks to which foreign becomes just different as well as a playground/platform for learning about life but also a way of professional training. The paper explores all the ways different forum audiences enter and intervene into the same story. The volunteers of the The Luka Ritz Advisory Centre (Zagreb) performed a forum theatre play I don't want to go to school in front of different audiences: educational science students, pre-school education students, primary school students and their parents as well as the residents of the Juvenile Correctional Facility. We observed 5 performances and recorded them via dictaphone (with the permission of the participants). Afterwards we analysed the material and made a comparison of the roles the participants assume, the solutions they offered and the activities they proposed. The research has shown that the audiences intervene in accordance with their experience of the world and the problems, which was expected. However, it was noted that the audiences (plural!) tend to remain in their safe areas from which they then react. In the conclusion, we question those results and their significance for our understanding of the forum theatre as a form and we propose a model of mixed audiences that would allow solving the problem from different (professional) positions, so that the performance of forum-theatre becomes a form of professional development.

**Keywords:** *audience, forum theatre, professional development*

### UVOD

Suvremena pedagogija kako pred pedagoge, tako i pred odgajatelje, učitelje i nastavnike postavlja jednake zahtjeve: vrtić i škola moraju biti organizirani prema mjeri djece koja postaju subjekt vrtićkih/školskih zbivanja. Osim toga, i vrtić i škola moraju biti sigurna okruženja koja pružaju djeci i mladima priliku za neometani cjeloviti razvoj. Posebni izazovi postavljeni su pred osnovnu školu. Od učitelja se očekuje da učenicima omoguće iskustveno učenje i da razvijaju kompetencije potrebne za kvalitetan život i konkurentnost na (svjetskom) tržištu rada. Neosporno je da su ti zahtjevi s pravom postavljeni i da ih pedagoški djelatnici nastoje ispuniti primjenom stečenoga znanja, ali i pedagoškoga iskustva. Međutim, početnici nemaju iskustvo na koje se

moгу osloniti, a nerijetko je upravo iskustvo presudno u stvaranju sigurnog i pozitivnog ozračja u kojem djeca uče i razvijaju se u skladu sa svojim mogućnostima.

Iako učitelji s dugogodišnjim radnim iskustvom sasvim sigurno uz znanje imaju i bogato pedagoško iskustvo, katkad nisu svjesni koja su sve očekivanja roditelja djece kojima predaju i o kojima brinu. Srećom, postoje metode koje mogu zorno svim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa pokazati što očekujemo jedni od drugih. Jedna od tih metoda omogućava i igranje pedagoški izazovnih situacija u kojima studenti, roditelji, učenici, stručna služba i ravnatelji mogu ponuditi i ispitati svoja rješenja problema. To je metoda forum-kazališta koju je osmislio brazilski redatelj Augusto Boal ranih 70-ih godina prošlog stoljeća kao jednu od metoda svog *kazališta potlačenih*, čiji je

osnovni cilj, kako mu samo ime kaže, osnaživanje i oslobađanje potlačenih, induciranje društvene promjene. Boalovo forum-kazalište, kako ga definira priručnik u potpunosti posvećen zainteresiranima za ovu na našim prostorima relativno novu teatarsku formu,<sup>1</sup> 'možemo odrediti kao oblik participativnog improvizatorskog kazališta u kojem gledatelj, uz posredničku ulogu džokera, aktivno – pitanjima, savjetima glumcima te igranjem uloga – sudjeluju u raščlambi i rješavanju nekog društvenog, njima bliskog problema što im ga nudi izvorna, unaprijed pripremljena, forum-priča' (Krušić, 2007, str. 18). Forum-kazalište razlikuje se, dakle, od ostalih teatarskih formi po tome što je jasno usmjereno na postavljanje pitanja koja zajednica prepoznaje kao bitna za njeno funkcioniranje, kao i po tome što traži aktivnu participaciju publike. U ovom radu propitujemo prije svega funkcioniranje ovog drugog aspekta.

### FORUM-KAZALIŠTE I NJEGOVA PUBLIKA

Svaki povijesni i žanrovski oblik kazališta angažira i definira (ili pretpostavlja) ulogu publike na određeni način: od ritualnog (i pseudo-ritualnog) uključivanja, preko inzistiranja na pasivnosti, do traženja reakcije kroz provokaciju, težeci približavanju ili udaljavanju, intelektualnom ili emocionalnom aktiviranju itd. I premda je sustavnije uvođenje promišljanja o poziciji publike u kazalištu relativno novijeg datuma,<sup>2</sup> ono je izrazito plodonosno, kako pokazuje, primjerice, opsežna studija Susan Bennett (1990) o publikama kao kulturnim fenomenima. Boalovo pozicioniranje publike na način koji ga odvaja od drugih kazališnih oblika, vjerojatno je razlog planetarne popularnosti njegovog forum-kazališta.

Boal (2009) poziva svoju publiku da aktivno sudjeluje u rješavanju problema koje dramska situacija postavlja na scenu, da postavlja pitanja, daje upute glumcima i da sama odigra neku od uloga,<sup>3</sup> ali uvijek sa ciljem da pretvori 'gledatelja u protagonista' (str. 225) jer kazalište treba pokretati na promjenu 'čija kulminacija

nije estetski fenomen nego stvarni život' (str. 225). Forum-priče u pravilu prikazuju neki oblik tlačenja, pa su nezaobilazni likovi tlačitelj i žrtva tlačenja, a uz njih se često pojavljuju i svjedoci, tj. promatrači. Publika se poziva da ublaži nepravdu/tlačenje mijenjajući ponašanje žrtve i/ili svjedoka, preuzimajući njihove uloge.<sup>4</sup> Zato je Boalova poetika poetika oslobađanja: gledatelj 'ne ustupa svoje mjesto glumcima da bi umjesto njega mislili, govorili, djelovali, nego se oslobađa i javno misli, pregovara i djeluje sam za sebe' (Kovač, 2009, str. 67).

Igranje forum-predstave uvijek je kolektivni proces, i upravo zbog toga on nije i nikada ne može biti jednostavan, on 'podrazumijeva pregovaranje i usuglašavanje, uvažavanje različitih mišljenja i tehniku pitanja i odgovora u sukreiranju skupnog procesa' (Lukić, 2016, str. 129). Dakle, forum-predstava je događaj u kojem publika igra ne samo važnu, nego odlučujuću ulogu. Ovisno o njenom sudjelovanju i vještini moderiranja tog sudjelovanja, što je odgovornost moderatora kojeg se u forum-kazalištu naziva džokerom,<sup>5</sup> izvedbe se mogu značajnije razlikovati (uključujući ishode priče, doživljaj sudionika s obje strane *rampe*, misli koje proizvodi, stupanj angažiranosti koji inducira...)

Na koji način tip publike utječe na recepciju i, posljedično, na sudjelovanje publike pri konkretnoj forum-predstavi, pitanje je koje nas je potaknulo na istraživanje koje ćemo prezentirati u nastavku teksta. Jer, iako sve forumske publike djeluju s istim ciljem i poštujući isti obrazac sudjelovanja, pogrešno bi ih bilo tumačiti u jedini. Čak i u 'običnom' kazalištu svaka je publika drugačija, čime utječe na izvedbu. U forum-kazalištu, gdje je reakcija publike važan, integralni i nezaobilazni dio izvedbe, doprinos publike izvedbu može gotovo u potpunosti promijeniti.

Forumske publike, barem u našoj sredini, tipično su sastavljene od sudionika koji su neka vrsta zajednice: učenici jednoga razreda, studenti koji slušaju određeni predmet na fakultetu ili djeca i mladi koji su zbog

<sup>1</sup> U Hrvatskoj se forum-kazalište pojavljuje nakon 90-ih godina prošloga stoljeća 'kroz djelatnost raznih humanitarnih organizacija koje su, osim materijalne, nudile i razne oblike psihosocijalne pomoći u okviru kojih su se i se i metode kazališta potlačenih pojavile kao jedna vrsta socio-psihološke terapije' (Krušić, 2007, str. 12).

<sup>2</sup> "Problemu istraživanja publika i fenomenu gledatelja u kazalištu pristupa (se) malo, usputno i rubno", piše Darko Lukić (2009, str. 24).

<sup>3</sup> Iz pozicije klasičnog kazališta na koje smo većinom navikli, Boalov pristup možda se doima radikalnim, ali vrijedi se prisjetiti da je način sudjelovanja publike u predstavi jedno od ključnih pitanja ove umjetnosti. Jer upravo je publika 'nezaobilazni čimbenik u konstituiranju scenske umjetnosti' (Batušić, 1991, str. 174) a učinak predstave mjerljiv je jedino 'u odnosu prema gledateljima' (Batušić, 1991, str. 175). Potpuna odvojenost gledališta od scene relativno je mlad kazališni koncept, datira tek od 19. stoljeća i realističkog scenskog prikaza, a veći dio kazališnih istraživanja u stoljeću koje je uslijedilo bilo je reakcija na to odvajanje, pri čemu je, kako objašnjava Susan Bennett (1990), publika shvaćana kao

kreativni aspekt dramskog procesa. Autorica dalje objašnjava kako nakon ranih istraživanja, poput onih Marinettijevih i Mejerholdovih, u drugoj polovini 20. stoljeća, zajedno s odbacivanjem realističkog scenskog prikaza, zanimanje za publiku postaje svojevrsna opsesija i sve češći su oblici koji publiku ne ograničavaju na reaktivnu ulogu. U takav se niz Boalovo kazalište prirodno uklapa.

<sup>4</sup> Lako su zamjetljive sličnosti Boala i Brechta, obojica su izrazito politični i žele aktivno mijenjati gledatelje, pa onda i društvo. Često se ističu sličnosti s Brechtovim poučnim komadima (Lehrstücke) (vidi: Krušić, 2007, str. 15-19). U Boalovoj poetici vide se još dva snažna utjecaja - Armanda Gattija koji je bio 'zaokupljen fenomenom publike najpotlačenijih slojeva' (Lukić, 2009, str. 26) i *pedagogije oslobađanja* Ivana Ilieha i Paula Freirea (usp. Krušić, 2007, str. 14).

<sup>5</sup> 'Džoker vodi i usmjerava predstavu forum kazališta. On je posrednik, voditelj, usmjeravatelj, moderator i presenter. Njegova uloga presudna je za uspješno odvijanje forum-predstave.' (Krušić, 2007, str. 67)

nedoličnog ponašanja smješteni u dom za preodgoj itd. Dva su moguća razloga zbog kojih se forumske publike formiraju na taj način: prvi je tehnički, jer je tako najjednostavnije, a drugi se nadovezuje na promišljanje o tome kako je zatvorenost zajednice koja sudjeluje u forumskoj izvedbi neka vrsta stvaranja sigurnog okružja. U takvim se publikama svi već poznaju a zatvorenost zajednice koja gleda, intervenira i pri tom diskutira o samoj sebi promišljajući razloge vlastitih postupanja, može biti blagotvorna jer daje sigurnost i smanjuje osjećaj izloženosti, zbog čega se problemu kojim se predstava bavi može pristupiti opuštenije. Takav je stav temeljito argumentiran, primjerice, u brojnim tekstovima teoretičara britanskog pokreta *drama in education*, koji je baziran (među ostalim) na ideji da se u zatvorenoj zajednici, homogenoj skupini, lakše i s manje pritiska mogu prorađivati važne teme (usp. Bolton, 1999). Ovaj je stav nesumnjivo opravdan u dijelu forumskih predstava koje se bave osobito osjetljivim problemima i/ili rade s ranjivim skupinama. Naša praksa ipak pokazuje da se igranje pred zatvorenim publikama primjenjuje kao (nepisano) pravilo. Postoje li situacije kad zatvorenost možda i nije najbolje rješenje?

### ISTRAŽIVANJE

U istraživanju smo usporedile izvedbe iste forum-predstave u različitim sredinama/zajednicama, odnosno, pred različitim publikama. Praćene su izvedbe forum-predstave *Neću u školu!* koju su osmislili i igrali volonteri Savjetovaništa *Luka Ritz*. Priča je jednostavna. Djevojčica Ana siromašna je učenica 7. razreda. Ima mlađeg brata kojemu pomaže sa zadaćom, otac joj je umro, a majka radi dva posla kako bi prehranila svoju obitelj. Ana je meta skupine učenika koji se nazivaju *elitom* (jer su iz dobrostojećih obitelji, uspješna djeca i izvrsni učenici). (Forumskim terminima rečeno, Ana je *žrtva* tlačenja, a učenici koji joj se rugaju su *tlačitelji*.) Mlada i neiskusna razrednica želi popraviti lošu pedagošku situaciju u razredu pa provodi igru Tajanstveni anđeo u kojoj svatko iz razreda izvlači jedno ime na papiriću i za tog kolegu mora učiniti jedno dobro djelo. Tlačiteljica Saša izvlači Anu i organizira *humanitarku* kojom prikuplja novac za Anu jer ona nema ni *iphone* ni *diselice* (traperice). Ana je očajna i ne želi u školu. (Kako je već ranije objašnjeno, prema pravilima forum-kazališta, nakon ovako odigranog uvodnog dijela, džokerica poziva publiku na komentar i na intervenciju u situaciju koju su vidjeli, koju mogu isprobati iz svake uloge osim uloga tlačenja.)

Pratile smo 5 izvedbi ove forum-predstave: pred studentima pedagogije Filozofskog fakulteta u Zagrebu (43 gledatelja), pred studentima odgojiteljskog studija Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu (63 gledatelja), pred učenicima Osnovne škole Cvjetno naselje u Zagrebu (22 gledatelja), pred učenicima i roditeljima u OŠ Cvjetno naselje u Zagrebu (18 učenika + 19 roditelja) i pred šticienicima Doma za odgoj djece i mladeži u Zagrebu (34 gledatelja).

Budući da je tema predstave bila vršnjačko nasilje u školi, za promatranje smo odabrale različite publike koje su u stvarnosti na različite načine uključene u odgojno-obrazovni sustav: kao njegovi korisnici (od osnovnoškolaca do studenata) i kao roditelji djece u školi. Studenti su uključeni manje kao trenutačni korisnici sustava, a više kao budući aktivni nositelji

sustava, zato su odabrani studenti budućih pedagoških zanimanja. Na taj smo način 'zaokružile' uzorak uključujući većinu mogućih 'strana' u odgojno-obrazovnom sustavu, kako bismo vidjele na koji način položaj publike unutar odgojno-obrazovnog sustava utječe na njeno doživljavanje forum-predstave i na njen način uključivanja u rješavanje jednog uobičajenog problema koji se u školi relativno često pojavljuje. Uključivanje publike iz Doma za odgoj djece i mladeži omogućilo nam je da usporedimo reakcije ove specifične publike s 'tipičnom' ili 'običnom' publikom.

U istraživanju smo uspoređivale razumijevanje osnovnog problema kojeg predstava prezentira i zatim reakcije publike. Podaci su prikupljeni tijekom izvedbi, neposrednim promatranjem i bilježenjem dojma. Zbog lakše i detaljnije analize, izvedbe su, uz prethodnu suglasnost svake forumske publike i izvođača, snimane diktafonom. Odabrale smo zvučnu snimku umjesto video snimke zbog manjeg inhibitornog potencijala za publiku.

### REZULTATI I RASPRAVA

Analizom snimki utvrđeno je da sve publike, bez iznimke, jasno prepoznaju problem u priči *Neću u školu!* i da se svi rado uključuju u aktivno traženje rješenja.

Međutim, u nekoliko segmenata postoje značajne razlike između njihovih sudjelovanja:

#### Uloge u koje ulaze:

Studenti pedagogije ušli su u samo 2 uloge: majke (razgovor s razrednicom) i razrednice (3 puta: razgovor s Anom; razgovor s pomagačicom tlačenja; razgovor s tlačenjicom – svi neuspješni).

Studenti odgojiteljskog studija ušli su u 4 uloge: majke (2 puta: razgovor s Anom, razgovor s razrednicom); Anine prijateljice (pozivaju je na sladoled, nude društvo); razrednice (neugodan razgovor s tlačenjima); roditelja tlačenja (bezuspješno).

Učenici su ušli u 6 uloga: majke (2 puta, ugovaraju sastanak s razrednicom); prijatelja žrtve; Ane / žrtve (2 puta, blaže i žesće, oba puta u ulogu ulaze dječaci); razrednice (2 puta, blaža i stroža); roditelja na roditeljskom sastanku; učenika u razredu u kojem se priča događa (tjeraju tlačenje).

Publika u kojoj su kombinirani učenici i roditelji ušla je u 5 uloga: majke (2 puta, jednom je igra dječak, drugi puta majka učenika), Ane / žrtve (2 puta s različitim pristupom); razrednice; Anine prijateljice i učenika u razredu u kojem se priča događa.

Publika u kojoj su bili šticienici Doma za odgoj djece i mladeži ušla je u 5 uloga: majke (odigrao ju je jedan mladić); Ane; razrednika; savjetnica iz Savjetovaništa *Luka Ritz* (najprije u ulogu ulaze dvije djevojke, zatim i njihova odgajateljica) i roditelja.

Publike se, dakle, razlikuju ne samo po broju uloga, već i po tome koje uloge biraju: niti jedna skupina odraslih gledatelja (studenti pedagogije i odgojiteljskog studija) nije ušla u ulogu Ane. Niti jednom nisu pokušali problem riješiti iz uloge žrtve, što je izrazito zanimljiv podatak. Zbog ograničenog broja promatranih izvedbi, na temelju ovog istraživanja nemoguće je generalizirati ovaj rezultat, ali on svakako potiče na razmišljanje - jesmo li kao odrasli naviknuti rješavati probleme za druge, pogotovo ako su ti drugi djeca? Ili smo možda

svjesni / uvjereni da se žrtve ne mogu izboriti same za sebe?

Učenici iz osnovne škole (u kombinaciji s roditeljima ili bez njih) isprobali su gotovo sve moguće uloge koje se nude u priči i oko nje. Zanimljivo je da u oba slučaja u ulogu žrtve ulaze samo dječaci, premda je ona u priči djevojčica. Ponovno, opseg istraživanja ne dopušta generalizaciju, ali zanimljivo bi bilo ispitati je li ovo slučajan rezultat ili uistinu dječaci lakše pokušavaju izaći iz uloge žrtve, istražujući razne mogućnosti.

Štićenici Doma za odgoj djece i mladeži uveli su uloge koje su očigledno povezane s njihovim iskustvom a ne s pričom koja im je prezentirana, o čemu će biti više riječi kasnije.

### **Pokušaji rješavanja problema i reakcije na njih**

Studenti pedagogije ne pokušavaju riješiti problem iz uloge žrtve, koncentriraju se na pokušaje razrednice koji ne uspijevaju. U jednom od kasnijih pokušaja, zaključuju da je nemoguće utjecati na tlačiteljicu.

Studenti odgojiteljskog studija također ne pokušavaju riješiti problem iz uloge žrtve, ali isprobavaju više različitih mogućnosti. Odobranje cijele grupe donosi intervencija iz uloga prijateljice žrtve koje joj pružaju podršku kao i oštar razgovor s tlačiteljima. Pokušavaju ali ne uspijevaju riješiti problem preko roditelja tlačitelja.

Učenici isprobavaju najviše uloga i u više navrata ih igraju po dva puta – u 'mekšoj' i 'tvrđoj' varijanti, što znači da zaista isprobavaju različite mogućnosti. Tek igrajući ulogu razreda iz priče uspijevaju izaći na kraj s tlačiteljicama.

Forumska publika koju čine učenici i njihovi roditelji također je isprobala mnogo intervencija. Učenici pozitivno doživljavaju intervenciju majke u ulozu majke žrtve ('ponaša se kao prava mama'). Jednako tako, raspoznaju i pozitivno doživljavaju razumnu intervenciju u ulozu žrtve, premda ne uspijeva u potpunosti. Kao i u prethodnom slučaju, tek igrajući razred iz priče uspijevaju učiniti značajniji pomak u rješavanju situacije. Zanimljivo je kako su se roditelji intenzivno uključili, žustro komentirajući situaciju. (Razgovor su nastavili i nakon izvedbe).

Publika u Domu za odgoj djece i mladih u raspravu o mogućim rješenjima prizvala je osobe i institucije kojima bi se mogli obratiti za pomoć a koje izlaze izvan okvira škole: spominju pravobraniteljicu za djecu, psihijatra, Savjetovalište *Luka Ritz*, policiju... U završnoj intervenciji, kad igraju uloge roditelja, i u kojoj se zapravo ništa ne rješava, jedan učenik zaključuje intervenciju obraćajući se Ani: 'Ti si kriva jer nisi htjela promijeniti ponašanje!' Čitava izvedba bila je drugačije intonirana od ostalih. Gledatelje se moralo više hrabriti i poticati na ulazak u foramsku priču. U prvi mah, činilo se da su nezainteresirani, jer paralelno uz izvedbu komentiraju, smijulje se, došaptavaju, razmjenjuju poruke i značajne poglede da bi potom poprilično žestoko komentirali i osuđivali postupke određenih likova (pa i Ane koja je u njihovim očima postala *inkerica*).

Očekivano, publike unose u izvedbu svoja iskustva iz stvarnosti, a rješenja koja nude povezana su s tim iskustvima. Učenička publika iz redovite škole (u oba slučaja) jedina isprobava različite varijante ponašanja djevojčice Ane, dok odrasla publika pokušava situaciju

riješiti samo iz uloga koje su im bliže i na način odraslih osoba.

Povežemo li razlike između uloga u koje različite publike ulaze i razlike između načina na koje pokušavaju rješavati problem, možemo zaključiti da osim što publike u izvedbu unose svoje iskustvo, njihovo je sudjelovanje značajno obojano i njihovom strukturalnom pozicijom, odnosno, stvarnom pozicijom koju imaju (ili bi mogli imati) u situacijama kakve prikazuje forum-predstava. Naime, kako je iz opisanog sadržaja forum-predstave vidljivo, ona se jednim dijelom bavi odnosom žrtve i tlačitelja, a drugim dijelom funkcioniranjem sustava. Budući pedagozi i odgajatelji promatraju problem više iz pedagoške perspektive i perspektive sustava, a manje kao pitanje kako se neposredno izboriti s tlačiteljima.

Djeca, kao i djeca i roditelji, problem promatraju i iz perspektive žrtve, ali zanimaju ih i ostale pozicije /uloge, dakle i funkcioniranje sustava, pri čemu se pitanjima sustava više bave kad su uključeni roditelji. Različitost reakcija djece i mladih iz Doma za odgoj djece i mladeži moglo bi se interpretirati kao reagiranje iz osobnoga iskustva žrtve. Njihovo poznavanje problema nije posredno, preko poznanika, prijatelja ili žrtava iz medijski popraćenih priča.

### **Događaji na margini izvedbe:**

Publika studenata pedagogije na optužbe upućene na račun pedagoga koji nije ništa napravio reagira opravdavajući ga ('ima previše posla'), čime zaslužuje gromoglasni pljesak. Zanimljivo je i u nekoj mjeri neočekivano bilo to što nisu ušli u ulogu pedagoga, čak štoviše, na sugestiju džokerice jedna je studentica skoro pristala ući u ulogu pedagoginje, ali se na putu do scene predomislila i ipak ušla u priču kao razrednica.

Publika u Domu za odgoj djece i mladeži imala je nekoliko specifičnih zahtjeva i komentara. Na samom početku jedna se sudionica (tinejdžerica) suprotstavila snimanju izvedbe. (To se nije dogodilo ni u jednom drugom slučaju i riješeno je dogovorom da se njene eventualne reakcije i komentari izuzmu.) Komentirajući događaje, ova publika razgovara na drugačiji način od ostalih publika, raspituju se kome treba dati plavu kuvertu da bi se stvari riješile, pitaju treba li Ana asistenticu u nastavi.

Reakcije publike studenata pedagogije najvidljivije su uvjetovane/ograničene njihovom (budućom) strukturalnom pozicijom u odgojno-obrazovnom sustavu. Premda je van okvira ovoga rada, ponašanje ove publike može biti poticaj za razmišljanje o tome kako budući pedagozi zamišljaju svoju ulogu u školskom sustavu.

Publika u Domu za odgoj djece i mladeži pokazala se kao najrazličitija. Kod njih se istovremeno vidjela nesigurnost i bolje poznavanje sustava od svih ostalih publika. Činjenica je da sve ostale publike, usporedimo li ih s domskom publikom, možemo shvatiti kao povlaštene. I to se vidi u izvedbama forum-predstave. Sve ostale publike uglavnom znaju što treba reći, što se očekuje i kako treba pokušati intervenirati. One se osjećaju sigurno sve dok interveniraju iz svojih sigurnih zona. I, sudeći prema rezultatima ovog istraživanja, imaju tendenciju ostajanja unutar tih sigurnih zona koje su omeđene slikom koju imaju o svom položaju u stvarnom svijetu u odnosu na probleme poput onog što ga prikazuje forum-predstava.

## ZAKLJUČCI

Različite publike različito reagiraju na forum-predstavu ne samo zato što u izvedbu unose svoje vlastito iskustvo već i zbog toga što je njihovo sudjelovanje obojano, a u nekim slučajevima i u nekoj mjeri ograničeno, njihovom stvarnom pozicijom u odnosu na problem kojeg prikazuje forum-predstava. To je bilo osobito vidljivo u publici studenata pedagogije koji su najviše ostajali u sigurnoj zoni nepropitivanja vlastite (stvarne) pozicije. Ne bismo ovdje osudile intervencije iz sigurnih zona. Dobro je ispitivati i nastojati tražiti rješenje pa makar i iz one pozicije koja u potrazi za rješenjem nudi osjećaj ugone. Sasvim sigurno se i na taj način dobivaju ideje, razmjenjuju iskustva i revidiraju uvjerenja.

Međutim, ostajući u zoni ugone, zajednica, u ovom slučaju forumska publika, zaključuje za onu pravu istinsku razmjenu svjetonazora, doživljaja, iskustva i ideja. Jednako tako, ostaje zaključeno za dublje promišljanje. Jer, kazalište u Boalovoj verziji je (i) oruđe za promišljanje. A refleksija se događa kroz mentalno supostojanje u dva svijeta – onom stvarnom i onom imaginarnom. Boal je, da bi objasnio taj 'međuprostor' koristio pojam *metaxis* kao 'stanje potpunog i istovremenog pripadanja dvama svjetovima' (Boal, 1995, str. 45), čija snaga leži u 'jasnom prepoznavanju da se postoji u dva društvena konteksta u isto vrijeme' (Bolton, 1992, str. 11). Puna moć forumске izvedbe pretpostavlja da sudionici osvijeste svoju poziciju, svoje razmišljanje i ograničenja koje im ono nameće. 'Upravo u prepoznavanju, problematiziranju i potvrđivanju' konteksta publike (tj. 'njihova svjetonazora, navika i očekivanja'), 'ostvaruju se glavni učinci forum kazališta' (Krušić, 2007, str. 69-70). U pravilu je pri tome odlučujuća uloga džokera, koji funkcionirajući kao posrednik ima zadatak (barem pokušati) osvijestiti kod publike sve fine niti koje povezuju stvarnost i imaginarnu scensku priču. Međutim, neke su publike 'teške' i taj cilj nije uvijek lako postići. Publici studenata pedagogije u promatranoj izvedbi poticaj džokerice nije bio dovoljna motivacija da kroz forum propita ulogu pedagoga u situacijama poput one iz priče, što bi bila poželjna reakcija koja doprinosi smislu izvedbe, već se odučila za distanciranje i negiranje povezanosti njihove stvarnosti i scenske priče.

Zbog svega toga zaključujemo da bi vrijedilo razmisliti o tome da se forum-predstave pokušaju češće igrati pred kombiniranim publikama. To, smatramo, osobito vrijedi za projekte koji tematiziraju problematične događaje u okviru odgojno-obrazovnog sustava, poput ovog kojeg smo pratili. Ovakav pristup tražio bi, doduše, da svi sudionici izađu iz zone ugone, a od kreatora programa tražilo bi dodatni napor u osmišljavanju stvaranja forumskih publika koje nisu unaprijed zadane činjenicom da okupljaju učenike jednog razreda ili jednog studentskog smjera na fakultetu, nego su sastavljene promišljeno, kombiniranjem različitih publika od kojih svaka donosi svoj specifični pogled na situaciju i problem koji ta situacija postavlja.

Mješovite publike čine situaciju puno dinamičnijom, kao što se vidi i iz opisanog primjera u kojem su sudjelovali roditelji i učenici osnovne škole – rasprava se kretala u više smjerova i na više nivoa, djeca su dobila uvid u razmišljanje roditelja / odraslih (i obrnuto). Da su se u publiku uključili i učitelji, mogli su lako saznati koja

očekivanja od škole imaju roditelji i učenici. Ostajući samo u okviru primjera koji su analizirani tijekom ovog istraživanja, lako je primijetiti koliko bi novih mogućnosti otvorilo promišljeno kreiranje mješovitih publika. Studenti bi, primjerice, dobili uvid u možda i najzahtjevniji segment svoga profesionalnoga opredjeljenja – onaj odgojni. Zajedno s nekom drugom publikom (roditeljima, učiteljima, stručnom službom i/li učenicima) dobili bi uvid u to kako sustav uistinu (ne)funkcionira i kako se tome može pokušati doskočiti. Smješteni u mješovitu publiku, sigurno se ne bi mogli povući na sigurnu distancu i ne propitivati moguću vlastitu ulogu u događajima iz priče (kao što su učinili studenti pedagogije). Različite publike prirodno bi donijele različita stanovišta i različite načine razmišljanja i tako bi se svaki susret s pričom lakše pretvorio u pravi forum shvaćen kao proces kojeg svi sudionici zajedno kreiraju kroz, kako to kaže Darko Lukić u ranije navedenom citatu, pregovaranje i usuglašavanje, uvažavanje različitih mišljenja.

Posebno je izazovno razmišljati o mogućim mješovitim publikama u koje bi bili uključeni štice Doma za odgoj djece i mladeži. Njihove reakcije i intervencije, kao i usporedba s drugim publikama, ukazale su i na važnost pitanja koje nije direktno vezano uz temu našeg istraživanja: kako olakšati djeci koja imaju takvo iskustvo povratak u redovnu školu i uklapanje u novu, toliko drugačiju sredinu od one domske? Bi li im učenici iz redovne škole bili zanimljivi sugovornici / suigrači u forumu? Ili možda studenti prava? Socijalnog rada? Ili su oni možda ranjiva skupina kojoj treba omogućiti da sami u sigurnom okruženju prorađuju problem koji ova predstava pred njih postavlja?

Složimo li se s idejom da u predstavi 'iz ponašanja na pozornici i u gledalištu nastaje zajednički tekst, čak i kada uopće nema govorenoga govora' (Škopljanec, 2009, str. 59), tada vjerujemo da bi se igranjem pred promišljeno osmišljenim mješovitim publikama u forum-izvedbama omogućilo upoznavanje i bolje razumijevanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Otvorena komunikacija na neutralnom terenu imaginarne priče snažnije bi usmjerila sve sudionike prema razumijevanju kompleksnosti problema, potaknula ih na sveobuhvatniju raspravu, uvažavanje različitih stajališta i načina razmišljanja. To bi mogao biti prvi korak prema pronalaženju (ili barem osvješćivanju potrebe za traženjem) zajedničkog jezika. Već i jedan takav korak mogao bi, u konačnici, promijeniti stvarnost.

## LITERATURA

- Batušić, N. (1991). *Uvod u teatrologiju*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Boal, A. (1995). *Rainbow of Desire*. London: Routledge.
- Boal, A. (2009). *Igre za glumce i ne-glumce*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d. o. o.
- Bolton, G. (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster.
- Bolton, G. (1999). *Acting in Classroom Drama – A critical analysis*. London: Heinemann.
- Bennett, S. (1990). *Theatre Audiences. A Theory of Production and Reception*. London i New York: Routledge.
- Kovač, M. (2009). Tretman gledatelja u kazališnim poetikama Augusta Boala i Jerzyja Grotowskog.

- Kazalište: časopis za kazališnu umjetnost, XII(39/40), 62-69.*
- Krušić, V. (ur.). (2007). *Ne raspravljaj, igranj - priručnik Forum Kazališta*. Zagreb: Hrvatski Centar Za Dramski Odgoj.
- Lukić, D. (2009). Cijeli svijet su publike. Stanje istraživanja publika u suvremenoj zapadnjačkoj teatrologiji. *Kazalište: časopis za kazališnu umjetnost, XII(39/40), 24-45.*

- Lukić, D. (2016). Uvod u primijenjeno kazalište. Čije je kazalište? Zagreb: Leykam international d.o.o. i Akademija dramske umjetnosti.
- Škopljaneć, L. (2009). Percepcija i recepcija u kontekstu izvedbenih teorija. *Kazalište: časopis za kazališnu umjetnost, XII(39/40), 56-61.*

#### INFORMACIJE O AUTORIMA

**Maša Rimac Jurinović**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Savska 77,  
Zagreb, Hrvatska  
e-mail: masa.rimacjurinovic@mail.ufzg.hr

**Iva Gruić**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Savska 77,  
Zagreb, Hrvatska  
e-mail: iva.gruic@ufzg.hr



## Književno-glazbena zavičajna pismenost studenata odgojno-obrazovnih znanosti

Lorena Lazarić, Ivana Paula Gortan-Carlin

**SAŽETAK:** Prema Kostović-Vranješ (2015) ukazati već u najranijem djetinjstvu na bogatstvo, posebnost i osebnost kulturne, povijesne i prirodne baštine može biti polazište u oblikovanju cjeloživotnih održivih stavova, vrijednosti i obrazaca ponašanja. Kako bi se djecu u što ranijoj dobi osvijestilo o važnosti stvaranja osobnog identiteta kroz zavičajne elemente, izrazito je važna kompetentnost odgojitelja i učitelja razredne nastave, a s time i njihova ovladanost potrebitim znanjima i vještinama iz područja kulturne baštine. Polazeći od ove premise anketirani su studenti Preddiplomskog stručnog studija predškolskog odgoja i Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli (N=272). U anketi je težište stavljeno na književnu i glazbenu zavičajnu pismenost. Pretpostavlja se da je studentima dobro poznata zavičajna baština kraja iz kojeg potječu (teritorijalno je obuhvaćena cijela Republika Hrvatska osim Dubrovačke županije) te da će baštinu kraja u kojem studiraju slabije poznavati. Rezultati ukazuju na nedovoljno poznavanje kulturne baštine, stoga autorice upućuju na otvaranje kolegija koji će temeljiti općenito na zavičajnoj pismenosti, a koja će sadržavati i književne i glazbene zavičajne elemente.

**Ključne riječi:** *književna zavičajna pismenost, glazbena zavičajna pismenost, zavičajna baština, folklor, Istra.*

## Native Literary-musical Literacy of Educational Sciences Students

**ABSTRACT:** According to Kostović-Vranješ (2015) pointing to the uniqueness and distinctiveness of cultural, historical and natural heritage in early childhood might be a good starting point for the development of lifelong attitudes, values and behavior patterns. The teachers' competence as well as their mastery of skills in the field of cultural heritage are essential for children to become aware of the importance of creating a personal identity through indigenous elements at an early age. Starting from this premise we have interviewed students from Undergraduate professional study of preschool education and the Integrated undergraduate and graduate university of educational studies at the Juraj Dobrila University of Pula (N=272). The survey's focus is on native literary and musical literacy. It is assumed that the students are well acquainted with their cultural heritage according to place of origin (territorially we covered the entire Republic of Croatia except Dubrovnik County) and that they were less familiar with the cultural heritage of their university's location. The results suggest insufficient knowledge of cultural heritage and the author proposes the implementation of a native literacy course which should contain native literary and musical elements.

**Keywords:** *native literary literacy, native musical literacy, heritage, folklore, Istria.*

### UVOD

Zavičajna pismenost potrebna je kako bi se mogla predavati zavičajna nastava. U Republici Hrvatskoj zavičajna nastava predviđena je unutar predmeta Građanski odgoj i obrazovanje koji se implementira kroz sadržaje Hrvatskog jezika, Glazbene kulture, Likovne kulture, stranih jezika, Matematike, Prirode i društva, Tjelesne i zdravstvene kulture, Vjeronauka i programa stručnih suradnika. *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole* u Republici Hrvatskoj donesen je u kolovozu 2014. (GOO, 2014) i počeo se provoditi u školskoj godini 2014./15. (Gortan-Carlin i Radić, 2016). U lipnju iste godine Skupština Istarske županije donosi *Istarsku kulturnu strategiju za razdoblje od 2014. do 2020. godine* u kojoj se planira aktivnost *Program zavičajne nastave u vrtićima i školama* (IKS2, 2014). Navedeni Program se već

provodi, a rezultati projekata su javno objavljeni na mrežnim stranicama <http://www.za-nas.hr/novosti> pod naslovom *Institucionalizacija zavičajne nastave Istarske županije*.

Prema Kostović-Vranješ (2015) ukazati već u najranijem djetinjstvu na bogatstvo, posebnost i osebnost kulturne, povijesne i prirodne baštine može biti polazište u oblikovanju cjeloživotnih održivih stavova, vrijednosti i obrazaca ponašanja.

Poznavanje zavičajnosti važno je zbog izgradnje vlastitog identiteta te zbog čuvanja kulturne baštine i folklor, posebice u periodu globalizacije. Da bi odgojitelji i učitelji mogli prenijeti znanja na djecu i učenike važna je kompetentnost odgojitelja i učitelja razredne nastave, a s time i njihova ovladanost potrebitim znanjima i vještinama iz područja kulturne baštine.

Što sve može obuhvatiti zavičajna nastava? Nekad je to bio „nastavni predmet u početnim razredima osnovne škole kroz koji su učenici stjecali spoznaje o prirodi i društvu promatranjem i proučavanjem, u okruženju u kojem odrastaju i koje najbolje poznaju. Na taj se način izgrađivao i temelj za razumijevanje prirodnih i društvenih pojava općenito./.../ U suvremenoj osnovnoj školi taj smisao imaju nastavni predmeti prirode i društva. U prvom razredu zavičajni je krug omeđen rodnim mjestom. Poslije se on postupno širi na regiju, omogućavajući učeniku razumijevanje svijeta na temeljima spoznaja iz neposrednoga okruženja (prirodni, zemljopisni i povijesni objekti i pojave iz zavičaja)” (ZN, 2017). Zavičajnu nastavu možemo promatrati kao integriranu nastavu u kojoj se prožimaju znanja iz geografije, povijesti, jezika i književnosti, umjetnosti (glazbene, likovne), folklor. To je skup svih humanističkih, društvenih i umjetničkih pojava na određenom lokalnom (mikro razina), regionalnom (mezzo razina) i državnom teritoriju (makro razina) koji žive u narodu i s narodom u odnosu na globalni kontekst.

Zavičajnost u književnosti možemo promatrati, primjerice, u usmenoj književnosti kao najstarijem i najdugotrajnijem obliku umjetničkoga stvaranja jezičnim medijem koja se ostvarivala unutar cjelokupnoga narodnog života i običaja (Botica, 2013, 39). Zavičajnost u glazbi promatramo u vidu folklornog glazbovanja te umjetničkih ostvarenja građenih koristeći elemente folklor (Gortan-Carlin, Pace i Denac, 2014). U književno-glazbenom kontekstu zavičajnost obuhvaća sve elemente književne i glazbene zavičajne građe, a naročito građu u kojima se ova dva svijeta prožimaju.

## METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

### Ciljevi i hipoteze istraživanja

U istraživanju smo željeli utvrditi u kojoj mjeri studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Puli, dakle, budući nastavnici i odgojitelji poznaju zavičajne elemente kulturne baštine svojeg kraja odnosno kraja u kojem studiraju, ako se isti razlikuje od rodnog kraja.

U skladu s formiranim ciljem istraživanja, pretpostavljene su sljedeće hipoteze:

H1 – Studenti bolje poznaju zavičajnu baštinu svog rodnog kraja.

H2 – Studenti bolje poznaju glazbenu kulturnu baštinu od književne.

H3 – Ne postoji statistički značajna razlika u poznavanju kulturne zavičajnosti između kraja/županija iz koje studenti dolaze.

### Ispitanici i provedba istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom 2017. godine na uzorku od 272 ispitanika, 258 (94,9%) studentica i 14 studenata (5,1%). Nismo dijelili studente Integriranog preddiplomskog i diplomskog Učiteljskog studija i Preddiplomskog stručnog studija Predškolski odgoj iz razloga što smo upitnik sastavili kako bi ispitati opću kulturnu podlogu studenata neovisno o upisanom studiju. Naime, ponuđeni kolegiji na oba studija nisu usko usmjereni na diseminaciju kulturnih elemenata (jedini kolegij koji se dotiče kulturne baštine ponuđen je kao izborni na Preddiplomskom stručnom studiju

Predškolski odgoj) stoga je upitnik sastavljen s namjerom utvrđivanja osobnog predznanja studenata. U upitniku je zastupljeno 20 od 21 županija. Najzastupljenija je Istarska županija (N=125; 46%) što ne iznenađuje budući da se Sveučilište na kojemu studiraju ispitanici nalazi u Puli. Sljedeća najveća po brojnosti je Primorsko-goranska (N=56; 20,6%), što je također razumljivo budući da se radi o prvoj susjednoj županiji, pa Vukovarsko-srijemska (N=19; 7%), Virovitičko-posavska (N=11; 4%), Karlovačka (N=10; 3,7%), Osječko-baranjska (N=9; 3,3%), Koprivničko-križevačka (N=6; 2,2%), Zagrebačka i Varaždinska (N=5; 1,8%), Grad Zagreb (N=4; 1,5%), Bjelovarsko-bilogorska, Krapinsko-zagorska, Međimurska, Požeško-slavonska i Brodsko-posavska (N=3; 1,1%), Sisačko-moslavačka i Zadarska (N=2; 0,7%) i na kraju Šibensko-kninska, Ličko-senjska i Splitsko-dalmatinska (N=1; 0,4%). Jedina nezastupljena županija je Dubrovačko-neretvanska.

### Istraživački instrument

Za potrebe ovog istraživanja sastavljen je mjerni instrument: prvi dio upitnika odnosio se na opće podatke o studentima (spol, rodni kraj/županiju), dok se drugi dio upitnika sastojao od dva dijela koja su sadržavala pet (5) pitanja otvorenog tipa o poznavanju glazbene i književne zavičajne baštine, tradicijskih običaja i glazbenih instrumenata svog rodnog kraja i, ako se razlikuje, kraja studiranja. Prikupljeni podaci obrađeni su pomoću programskog paketa SPSS v.20,0 (Statistical Package for the Social Sciences), a u analizi prikupljenih podataka korištene su metode deskriptivne statističke analize i analize varijance (ANOVA).

## REZULTATI I DISKUSIJA

U sljedećim tablicama prikazani su rezultati frekvencije odgovora o poznavanju kulturnih elemenata zavičajne baštine rodne županije ispitanika i one u kojoj studiraju.

Većina je studenata odgovorila na postavljena pitanja. Iz odgovora studenata (N=272) uočavamo kako najbolje poznaju zavičajne glazbenike (N=225; 82,7%), ali im je teže nabrojiti naslov ili refren neke pjesme (N=192; 70,6%), dok nešto slabije poznaju zavičajne običaje (N=214; 78,7%), književnike (N=209; 76,8%) i glazbene instrumente (N=206; 75,5%). Što se tiče poznavanja tradicije kraja u kojem studiraju studenti drugih županija (N=150) najbolje poznaju istarske glazbenike (N=99; 36,4%), manje istarske pjesme (N=65; 23,9%), a još manje istarske instrumente (N=56; 20,6%), književnike/pjesnike (N=51; 18,8%) i običaje (N=50; 18,4%).

Ispitali smo (Tablica 1) poznaju li studenti glazbenu kulturnu baštinu svojeg rodnog kraja. Iz rezultata je vidljivo kako više od 2/3 ispitanika poznaje neke od zavičajnih glazbenika ( $M > ,67$ ) u 13 od 20 županija; u 9 je županija nabrojilo neke zavičajne pjesme, a u 11 je navelo poneki zavičajni instrument. Treba međutim naglasiti kako je u 15 od ukupno 20 županija iz kojih dolaze studenti broj ispitanika manji od 10. Ako usporedimo dvije najbrojnije županije, Istarsku i Primorsko-goransku, uočava se značajna razlika u poznavanju tradicionalnih glazbenih instrumenata u korist studenata iz Istre.

**Tablica 1.** Poznavanje glazbene zavičajne kulturne baštine po županijama

Županija	Ispitanici	Zavičajni glazbenici		Zavičajne pjesme		Zavičajni instrumenti	
		N	M	SD	M	SD	M
Istarska	125	,92	,272	,79	,408	,90	,306
Primorsko-goranska	56	,84	,371	,64	,483	,50	,505
Grad Zagreb	4	,75	,500	1,00	,000	,50	,577
Karlovačka	10	,40	,516	,10	,316	,40	,516
Vukovarsko-srijemska	19	,79	,419	,74	,452	,95	,229
Zagrebačka	5	,40	,548	,60	,548	,60	,548
Sisačko-moslavačka	2	1,00	,000	,50	,707	,00	,000
Koprivničko-križevačka	6	,67	,516	1,00	,000	,67	,516
Bjelovarsko-bilogorska	3	1,00	,000	,67	,577	,67	,577
Virovitičko-posavska	11	,64	,505	,64	,505	,91	,302
Osječko-baranjska	9	1,00	,000	,44	,527	1,00	,000
Krapinsko-zagorska	3	,64	,577	1,00	,000	,67	,577
Međimurska	3	1,00	,577	,33	,577	,00	,000
Požeško-slavonska	3	,67	,577	,33	,577	1,00	,000
Zadarska	2	,33	,000	,1,00	,000	1,00	,000
Šibensko-kninska	1	1,00	,000	,00	,000	,00	,000
Ličko-senjska	1	1,00	,000	,00	,000	,00	,000
Varaždinska	5	,00	,548	1,00	,000	,60	,548
Brodsko-posavska	3	,60	,577	,64	,577	1,00	,000
Splitsko-dalmatinska	1	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000

**Tablica 2.** Poznavanje književne zavičajne kulturne baštine i tradicijskih običaja po županijama

Županija	Ispitanici	Zavičajni književnici		Brojalice/pjesmice		Tradicijski običaji	
		N	M	SD	M	SD	M
Istarska	125	,79	,408	,72	,451	,82	,382
Primorsko-goranska	56	,68	,471	,82	,386	,80	,401
Grad Zagreb	4	1,00	,000	1,00	,000	,50	,577
Karlovačka	10	,80	,422	,60	,516	,30	,483
Vukovarsko-srijemska	19	,95	,229	,58	,507	,95	,229
Zagrebačka	5	,80	,447	,80	,447	,80	,447
Sisačko-moslavačka	2	1,00	,000	,50	,707	,00	,000
Koprivničko-križevačka	6	,83	,408	,83	,408	,83	,408
Bjelovarsko-bilogorska	3	,67	,577	1,00	,000	,67	,577
Virovitičko-posavska	11	,73	,467	,82	,405	,82	,405
Osječko-baranjska	9	,56	,527	,56	,527	,89	,333
Krapinsko-zagorska	3	1,00	,000	1,00	,000	,67	,577
Međimurska	3	,33	,577	1,00	,000	,67	,577
Požeško-slavonska	3	,33	,577	,67	,577	1,00	,000
Zadarska	2	,50	,707	,00	,000	,50	,707
Šibensko-kninska	1	1,00	,000	,00	,000	1,00	,000
Ličko-senjska	1	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000
Varaždinska	5	,80	,447	,80	,447	,60	,548
Brodsko-posavska	3	1,00	,000	,67	,577	,67	,577
Splitsko-dalmatinska	1	1,00	,000	1,00	,000	,00	,000

Tablica 3. Poznavanje zavičajne kulturne baštine županije studiranja

Županija	Istarski glazbenici		Istarske pjesme		Istarski instrumenti		Istarski književnici		Istarski običaji	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Primorsko-goranska	,76	,432	,33	,476	,30	,461	,41	,496	,33	,476
Grad Zagreb	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000	,50	,577	,75	,500
Karlovačka	,40	,516	,10	,316	,30	,483	,10	,316	,20	,422
Vukovarsko-srijemska	,58	,507	,53	,513	,37	,496	,32	,478	,32	,478
Zagrebačka	,60	,548	1,00	,000	,20	,447	,60	,548	,60	,548
Sisačko-moslavačka	,50	,707	,50	,707	,00	,000	,00	,000	,00	,000
Koprivničko-križevačka	,67	,516	,17	,408	,17	,408	,00	,000	,17	,408
Bjelovarsko-bilogorska	,67	,577	,33	,577	,00	,000	,33	,577	,33	,577
Virovitičko-posavska	,73	,467	,73	,467	,91	,302	,36	,505	,64	,505
Osječko-baranjska	,67	,500	,67	,500	,56	,527	,56	,527	,33	,500
Krapinsko-zagorska	,00	,000	,00	,000	,33	,577	,33	,577	,00	,000
Međimurska	,33	,577	,00	,000	,00	,000	,00	,000	,00	,000
Požeško-slavonska	,67	,577	,67	,577	,33	,577	,67	,577	,33	,577
Zadarska	1,00	,000	1,00	,000	,00	,000	,50	,707	,00	,000
Šibensko-kninska	1,00	,000	,00	,000	,00	,000	,00	,000	,00	,000
Ličko-senjska	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000	,00	,000	,00	,000
Varaždinska	,80	,447	,60	,548	,60	,548	,20	,447	,40	,548
Brodsko-posavska	,67	,577	,33	,577	,67	,577	,33	,577	,33	,577
Splitsko-dalmatinska	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000

Što se tiče književne kulturne baštine (Tablica 2) rezultati ukazuju da više od 2/3 ispitanika poznaje neke od zavičajnih književnika u 16 županija ( $M > ,67$ ); u 14 je županija nabrojilo neke zavičajne brojalice/jednostavne pjesme, a u 14 je navelo poneki tradicijski običaj svoga kraja.

Ispitali smo (Tablica 3) jesu li studenti upoznati s glazbenom i književnom zavičajnom kulturnom baštinom kraja u kojem studiraju. Rezultati ukazuju da u 13 od 20 županija od 2/3 ispitanika poznaje neke od zavičajnih glazbenika ( $M > ,67$ ), u 8 je županija nabrojilo neke zavičajne pjesme, u 5 je navelo poneki zavičajni instrument. Što se tiče književne zavičajnosti rezultati su puno lošiji. Naime, samo u 2 županije 2/3 ispitanika poznaje neke od zavičajnih književnika, dok u čak 5 od ukupno 19 županija ispitanici ne znaju navesti ni jednog istarskog književnika. Ni kod istarskih običaja situacija nije puno bolja: ispitanici iz 5 županija ne znaju navesti niti jedan tradicionalni istarski običaj, dok je u svega 3 županija više od 2/3 ispitanika zna navesti neki od tradicijskih običaja Istre.

Uspoređujući rezultate dobivene analizom varijance u ispitivanju mogućih razlika u poznavanju svog rodnog kraja ovisno o županiji iz koje ispitanik dolazi pronađene su statistički značajne razlike u poznavanju zavičajnih glazbenika ( $F=2,848$ ;  $p=,000$ ), zavičajnih pjesama ( $F=2,616$ ;  $p=,000$ ), zavičajnih glazbenih instrumenata ( $F=5,167$ ;  $p=,000$ ) i zavičajnih običaja ( $F=2,004$ ;  $p=,007$ ), dok su u poznavanju glazbene i književne kulturne baštine i tradicijskih običaja kraja studiranja utvrđene statistički značajne razlike u poznavanju istarskih pjesama ( $F=2,721$ ;  $p=,000$ ) i istarskih glazbenih instrumenata ( $F=2,484$ ;  $p=,001$ ).

Hipoteza 1 kojom je pretpostavljeno da studenti bolje poznaju zavičajnu kulturnu baštinu svog rodnog kraja nego onu kraja u kojem studiraju prihvaća se budući da ispitanici samo jedne županije nisu naveli niti jednog književnika, ni zavičajnog ni istarskog; dviju županija niti jednu zavičajnu pjesmu, naspram 3 županije u kojima nisu naveli niti jednu istarsku pjesmu; u četiri županije nisu znali nabrojiti niti jedan zavičajni glazbeni instrument nasuprot 5 županija u kojima ispitanici nisu znali navesti niti jedan istarski instrument.

Ispitanici ne poznaju nijednog istarskog književnika u 5 županija, a niti jedan istarski tradicijski običaj u šest županija. Što se tiče zavičajnih književnika svi su ispitanici znali navesti nekoga dok samo u jednoj županiji nisu znali navesti neki tradicionalni običaj svog kraja. Izloženi rezultati potvrđuju da se hipoteza 2 samo djelomično prihvaća budući da studenti bolje poznaju zavičajnu glazbenu kulturnu baštinu od književne, ali ne i kraja u kojem studiraju što možemo opravdati slušanjem izbornog kolegija *Usmena zavičajna baština*.

Hipoteza 3 kojom je pretpostavljeno da ne postoji statistički značajna razlika u poznavanju kulturne zavičajnosti između kraja/županija iz koje studenti dolaze se djelomično prihvaća budući da rezultati pokazuju da većina ispitanika donekle poznaje književno-glazbenu kulturnu baštinu rodnog kraja.

## ZAKLJUČAK

U ovom radu promatralo se, u vidu pilot-istraživanja, poznavanje znanja iz zavičajne književnosti i glazbe kako bi se utvrdilo postoji li potreba da se na fakultetima, koji obrazuju budući učiteljski i predškolski kadar, uvedu kolegiji koji će obrađivati kompleksnu zavičajnu nastavu odnosno, postoji li potreba u

ishodima, a prethodno tome i u sadržaju pojedinih kolegija obratiti veću pažnju na lokalne i regionalne sadržaje.

Rezultati pokazuju bolje poznavanje zavičajnih glazbenika, općenito, jer su studenti pretežno navodili glazbenike zabavne glazbe koja im je dostupna u svakodnevi putem masovnih medija. Nedovoljno poznavanje zavičajnih instrumenata, pjesama, tradicijskih običaja i skladatelja koji koriste folklorne elemente ukazuje na potrebu uvođenja multidisciplinarnog kolegija ili u postojećim kolegijima pristupiti s većim naglaskom na zavičajnu kulturnu baštinu.

Na pulskom Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti postoji tek jedan izborni kolegij *Usmena zavičajna baština* kojeg studenti *Preddiplomskog stručnog studija predškolski odgoj* mogu upisati kao izborni kolegij. Stoga, u rezultatima studenata primjećuje se bolje poznavanje književne kulturne baštine. Sadržaj kolegija temelji se na zavičajnosti hrvatske književne baštine (na makro nivou) i nije zamišljen da detaljnije obrađuje mikro ili mezzo razinu. S obzirom na teritorijalnu širinu RH i na folklornu raznolikost, broj sati kolegija je nedovoljan da bi se sadržajno fokusiralo na tradicionalnu baštinu pojedinog kraja.

Slijedom navedenog, možemo zaključiti kako je uvođenje kolegija kroz koje će se diseminirati elementi kulturnog zavičajnog idioma neophodno kako bi formirali buduće odgojitelje i učitelje razredne nastave koji će biti kompetentni za usmjeravanje predškolske i školske djece u stvaranju vlastitog identiteta i osvješćivanju kulturne i zavičajne pripadnosti jer zavičajni identitet budi kod djece interes i radoznalost prema prošlosti, upoznaje ih s kulturnim i povijesnim vrednotama te poučava njegovanju, poštivanju i očuvanju tradicije, a utječe i na formiranje ispravnog i

pozitivnog stava prema nasljeđu i tradiciji (Drandić i Lazarić, 2017).

## LITERATURA

- Botica, S. (2013). *Povijest hrvatske usmene književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Drandić, D., & Lazarić, L. (2017). Traditional music games in kindergarten. U S. Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5* (str. 72-89). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Gortan-Carlin, I. P., & Radić, B. (2016). Music Education in the Programme of Cross-Curricular and Interdisciplinary Content of Citizenship Education in Lower Grades of Primary School. U: I. P. Gortan-Carlin & I. Bančić Čupić (Ur.), *Jezik, umjetnosti i tradicija u Građanskom odgoju i obrazovanju* (str. 39-51). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Gortan-Carlin, I. P., Pace, A. i Denac O. (2014). *Glazba i Tradicija: Izabrani izričaji u regiji Alpe-Adria*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Hrvatska enciklopedija Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža, ZN. (2017). Zavičajna nastava. Preuzeto sa <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=66967>.
- Institucionalizacija zavičajne nastave Istarske županije. (2015). Zavičajna nastava u osnovnim školama diljem Istarske županije. Preuzeto s <http://www.zanas.hr/novosti>.
- Istarska županija – Regione Istriana, IKS2. (2014) Istarska kulturna strategija 2. Preuzeto s [http://www.istrastria.hr/uploads/media/20140624\\_x2\\_iksHR\\_02.pdf](http://www.istrastria.hr/uploads/media/20140624_x2_iksHR_02.pdf).
- Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik*, 64(3), 439-452.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH, GOO. (2014) Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole. Preuzeto sa <http://www.public.mzos.hr/fgs.axd?id=22042>.

## INFORMACIJE O AUTORIMA

### Lorena Lazarić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli,  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska  
Ronjgova 1, 52100 Pula  
lorena.lazaric@gmail.com

### Ivana Paula Gortan-Carlin

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli,  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Hrvatska  
Ronjgova 1, 52100 Pula  
igcarlin@unipu.hr



## Interpretativno dramsko iskustvo kao aktivni pristup učenju engleskog jezika

Daniela Matić

**SAŽETAK:** Upotreba drame kao aktivnog pristupa učenju engleskog jezika u osnovnom obrazovanju potiče suradnju i obogaćuje učenički vokabular. Interpretativno dramsko iskustvo potiče i maštu, empatiju i improvizacijske vještine. Kao primarno grupna aktivnost, ona naglašava kooperativni rad i razvija umjetničku kreativnost. Dramske strategije uključuju različite metode poučavanja koje poboljšavaju kognitivne vještine učenika i usvajanje jezika. Ovaj rad predstavlja primjenu drame u učionicama osnovne škole kroz inkluziju različitih didaktičkih materijala, metoda poučavanja, glazbe i umjetnosti, stvarajući tako potpuno dramsko iskustvo i razvijajući umjetničke i lingvističke kompetencije djece. Metodologijski, istraživanje se sastojalo od provođenja intervjua s učenicima. Koristili smo upitnik koji je prethodno dan učenicima na uvid i razmišljanje. Cilj je saznati do koje razine sudionici primjećuju promjenu u svojim vještinama i koriste li sada više riječi u svom govoru. Istraživanje je provedeno u 2015., 2016. i 2017. godini. Sam pristup dokazao se izvrsnim obrazovnim sredstvom i trebao bi biti dublje istražen.

**Ključne riječi:** *drama, učenje engleskog, osnovno obrazovanje, metode poučavanja, kompetencije*

## Interpretative Drama Experience as an Active Approach to Learning English

**ABSTRACT:** Abstracts should contain a short introduction with rationale, problem formulation, research approach, results and conclusion. Abstracts should have 150 to 250 words, providing that Using drama as an active approach to learning English in primary education encourages collaboration and enriches pupils' vocabulary. Interpretive drama experience enhances imagination, empathy and improvisational skills, too. As a primarily group activity, it emphasises cooperative work and develops artistic creativity. Drama strategies include different teaching methods that improve pupils' cognitive skills and language acquisition. This paper presents the application of drama in primary classrooms through inclusion of different didactic materials, teaching methods, music and art thus creating a full dramatic experience and developing children's artistic and linguistics competences. Methodologically, the research consisted of conducting interviews with pupils. We used a questionnaire which was previously given to the subjects to think about the questions. The aim is to find out to what degree participants notice the difference in their skills and if they now use more words in their own speech. The research was conducted in 2015, 2016 and 2017. The approach itself proved to be a great educational tool and should be followed by further exploration.

**Keywords:** *drama, learning English, primary education, teaching methods, competences*

### UVOD

Dramska umjetnost antropološka je osobina koja kroz ekspresivnost, improvizaciju, interpretaciju i korelaciju oduvijek potiče razvoj kritičkog mišljenja te kroz katarzu dovodi do novih spoznaja, otkriva stvaralački i istraživački potencijal i donosi mnogostruke koristi u razvoju i afirmaciji ljudske osobnosti. Kao takva, izvrstan je praktični pristup rada u nastavi stranog jezika a nazivamo ga još i dramskim odgojem. Od početaka drame u obrazovanju, koji se vežu Veliku Britaniju 20. stoljeća, do danas, elementi dramskog obrazovanja involvirali su u nastavu ne samo kao izvannastavna aktivnost nego i kao elementi redovite nastave stranog jezika (role play, interpretive drama...). U praksi su se pokazali kao korisno sredstvo u obogaćivanju vokabulara, razvoju sposobnosti izražavanja, spontanosti u razgovoru, općeg razumijevanja i pravilne upotrebe gramatičkih struktura. Uz pomoć dramskih elemenata u nastavi moguće je uspješno ostvariti

planirane obrazovne, funkcionalne i odgojne zadatke nastave. "...dramski odgoj moguće je i poželjno upotrijebiti barem kao metodu rada u nastavi, kad već prema sadašnjim programima nije predmet, izborni ili obvezni, kao što je to slučaj u mnogim europskim razvijenim (i manje razvijenim) zemljama" (Lugomer, 2000, str. 1). Uzmemo li u obzir mnoge velike umove i njihova promišljanja o razvoju jezičnih vještina poput Piagetove razvojne faze, Vygotskyjanskog socijalnog konstruktivizma ili kognitivnih teorija učenja u obrazovnoj psihologiji, primjerice, Brunera, potvrdit ćemo da se djeca i njihove vještine razvijaju upravo aktivnom interakcijom kojom vrvi dramsko iskustvo. Kroz inkluziju različitih didaktičkih materijala, metoda poučavanja, glazbe i umjetnosti, ovo se istraživanje bavilo praćenjem razvoja prvenstveno lingvističkih, ali i ostalih kompetencija djece. Kroz dramske elemente ih se vodi do zapravo stvarnog svijeta izvan učionice za koji ih škola i prirema.

## DRAMSKO ISKUSTVO U UČENJU JEZIKA

Integrirajući različite metode poučavanja engleskog kao stranog jezika (EFL) i različite strategije rada, poput *Audio-lingual method*, *Communicative language teaching* (CLT), *Task based learning* (TBL), *Community language learning* (CLL), *The Silent Way*, *Suggestopaedia*, *Total Physical Response* (TPR) (Harmer, 2004, str. 79-98), *Content-based Instruction* (CBI) pristup (Richards i Rodgers, 2001, str. 204) i posebice (CLIL) *Content and Language Integrated Learning* (Marsh, 2002) kroz sate dramske sekcije, ali i u prigodnim situacijama u redovnoj nastavi, integrirali smo umjetnost u prenesene situacije koje odražavaju realnost i učenike bogate novim vrijednim iskustvom. „Bitno je ono što djeca mogu naučiti, ne ono to već mogu ili znaju (Vygotsky, 1933, str. 189).“ Pred njih su postavljeni novi izazovi, koji su ih poticali i motivirali za aktivno učenje engleskog jezika kroz dramsko iskustvo.

Primjenivši sve metodološke principe za počavanje stranog jezika (izloženost stranom jeziku, praktičnoj upotrebi jezika, integriranje vještina, razvoj komunikacije i svih jezičnih vještina, stjecanje potrebnog samopouzdanja u upotrebi stranog jezika), aktivirali smo i umjetničke elemente u ostvarivanju ciljeva i ispunjavanju odgojno-obrazovnih zadataka.



**Slika 1.** „Mirror, mirror on the wall...“ Iz predstave o Snjeguljici

U izradi kostima učenici su razmišljali o njihovoj funkcionalnosti, autentičnosti i razvijali svoju kreativnost, bilo daje riječ o kostimima za predstavu ili role-play izvedbu. Koristeći različite didaktičke materijale samostalno su kreirali i izrađivali kostime i scenografske elemente, poput drveća, dvoraca, pribora, oruđa i sl., uz to aktivno učeći vokabular neophodan za imenovanje istih materijala.

Družeci se, interaktivno razmjenjujući ideje učili su se suradničtvu i radu u skupinama. Uvježbavali su dijaloge, rad u paru i korištenje neverbalne komunikacije u izražavanju emocija i zamišljenih iskustvenih situacija.

Poticala se i njihov mašta i motiviralo ih se za čitanje prilagođenih originalnih djela na engleskom jeziku, kao i daljnje samostalno istraživanje angloameričke kulture i civilizacije. Tako su ujedno razvijali i svoju empatiju i toleranciju.



**Slika 2.** Kostimi za igranje uloga u učionici

Lingvistički elementi podrazumijevali su razvoj svih jezičnih vještina i usvajanje novog specifičnog i općeg vokabulara korištenog pri interpretiranju price, drame ili dijaloga i u samoj izvedbi. Dramsko se iskustvo tako pokazalo potpunim jezičnim iskustvom. Planirane nastavne jedinice integriraju i usavršavaju različite metode i sadržaje i izazivaju učenike u upotrebi jezika na višoj razini od one predviđene nastavnim planom programom.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u 2015., 2016. i 2017. godini na uzorku od 62 učenika osnovne škole (N=62) koji su bili uključeni u redovne sate poučavanja engleskog jezika i u dramsku sekciju engleskog jezika. Od toga je bilo 25 muških (40.32 %) i 37 (59.67 %) ženskih učenika. Njihova prosječna dob je 13 godina (TR = 12-14). Osim upitnika i praćenja učenika, provodili smo i intervjue s učenicima, vodili bilješke o njihovim razmišljanjima i napretku učenika. Cilj je bio saznati do koje razine sudionici primjećuju promjenu u svojim vještinama i koriste li sada više riječi u svom govoru. Iz tog cilja proizašli su i istraživački zadatci:

- Analizom rezultata upitnika i intervjua istražiti stavove o interpretativnom dramskom iskustvu u učenju engleskog jezika.
- Analizom bilješki i vođene dokumentacije istražiti utjecaj dramskog iskustva na razvoj učeničkih vještina.

Učenici su procjenjivali svoje opće razumijevanje, spontanost u razgovoru, sposobnost izražavanja, obogaćivanje vokabulara i upotrebu gramatičkih struktura. U drugom dijelu istraživanja posvetili smo se njihovim emocijama, napretku, mogućim teškoćama i preprekama u usvajanju sadržaja te razvoju kreativnosti i motiviranosti (kao jednom od najmoćnijih i vjerojatno najpodcjenjenijem instrumentu poučavanja).

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Metodom samoprocjene (Likertova skala u kojoj je 1 = uopće se ne slažem, 2 = uglavnom se ne slažem,



3 = niti se slažem, niti ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, a 5 = u potpunosti se slažem) učenici su razmatrali navedene tvrdnje i njihovi stavovi su sljedeći:

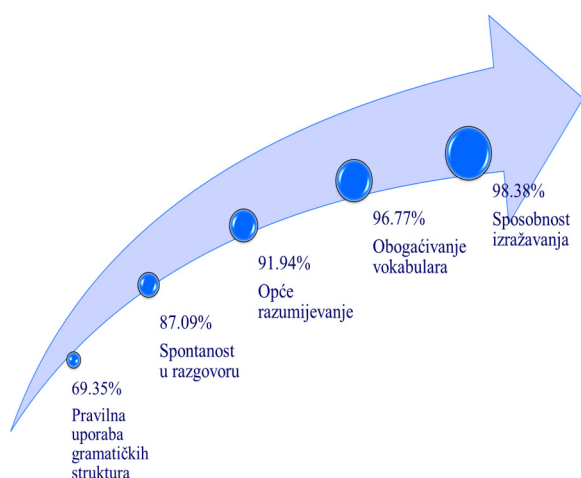
**Tabela 1.** Stavovi učenika

Tvrdnje	1	2	3	4	5
Volim dramske aktivnosti u nastavi engleskog jezika	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	62 (100%)
Osjetim napredak u svom znanju engleskog jezika	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	62 (100%)
Imam teškoće u praćenju aktivnosti	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	30 (48.38%)	32 (51.61%)
Visoko sam motiviran za dramske aktivnosti	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	24 (38.7%)	38 (61.29%)
Dramsko iskustvo potiče moju kreativnost	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	62 (100%)

Drugi dio istraživanja dao je sljedeće vrijednosti. Njih 60 (96.77%) smatra da je njihov vokabular obogaćen zahvaljujući aktivnom dramskom iskustvu a 61 (98.38%) primjetilo je napredak u svojoj sposobnosti izražavanja. 54 učenika (87.09%) smatra da su spontaniji u razgovoru a 57 (91.94%) smatra da se poboljšalo njihovo opće razumijevanje. 43 učenika (69.35%) smatra da pravilnije upotrebljavaju gramatičke strukture zahvaljujući interpretativnom dramskom iskustvu.

Učenici, ovdje primjećujemo, u dramskom iskustvu, najmanje primjećuju usvajanje gramatičkih sadržaja. Učenici, vidljivo je, najviši napredak u razvoju svojih vještina osjete u svojim sposobnostima izražavanja, dok najmanji napredak osjete po pitanju primjene gramatičkih struktura. Iako, prateći ih, primjećujemo pomake i u nesvjesnoj upotrebi novih gramatičkih struktura, uglavnom na razini prepoznavanja,

Kako to hijerarhijski izgleda prikazano je dijagramom 1.



**Dijagram 1.**

Dobiveni rezultati pokazuju značajnu pozitivnu samoprocjenu u odnosu na dramsko iskustvo kao pristup učenju engleskog jezika. Ovakav se pristup tako pokazao izvrsnim obrazovnim sredstvom.



**Slika 3.** Dramski dijalog

## ZAKLJUČAK

Analizom rezultata dobivenih ovim istraživanjem došli smo do zaključka kako iskustveno učenje kroz dramu potiče razvoj sintetičkog i analitičkog, odnosno kritičkog mišljenja. Ne samo da ostvaruje obrazovne i odgojne zadatke nastave, nego kod učenika razvija i stvaralački potencijal, motivira ih za proučavanje jezika i razvija njihovu kreativnost. Učenje se odvija kroz samu dramu, ne o drami (Dougill, 1987) i učenici sami vrlo visoko procjenjuju svoja iskustva i razvoj vještina i razumijevanja. Kod učenika obogaćuje maštu, empatiju i improvizacijske vještine, a kao skupna aktivnost razvija suradnju i potiče umjetničku kreativnost. Dramske strategije i integrirane metode poboljšavaju kognitivne vještine kod učenika i usvajanje jezika. Stvarajući dramsko iskustvo kod učenika razvijamo umjetničke i jezične kompetencije. Svi dobiveni rezultati jasno pokazuju da je ovaj pristup višestruko koristan i pedagoški zanimljiv i svakako bi trebao biti dublje istražen.

## LITERATURA

- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan.
- Harmer, J. (2004). *The practice of English Language Teaching*. London: Pearson Education Limited.
- Lugomer, V. (2000). *Dramski odgoj u nastavi*. Zagreb: Školske novine.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – Content and Language Integrated Learning – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä: UniCOM. Preuzeto s [http://ec.europa.eu/education/policies/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/doc/david_marshall-report.pdf)
- Richards, J., & Rogers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Vygotsky, L. S. (1993). The collected work of L. S. Vygotsky. Vol. 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) (R.W. Rieber & A. S. Carton, Ur.) New York: Plenum Press.

**INFORMACIJE O AUTORU**

**Daniela Matić**

Sveučilište Hercegovina

e-mail: [daniela.matic11@gmail.com](mailto:daniela.matic11@gmail.com)

## Načini primjene različitih vrsta umjetnosti u nastavi maternjeg jezika u razrednoj i predmetnoj nastavi osnovne škole

Drago Tešanović, Dragana Lazić

**SAŽETAK:** Cilj rada je osvrnuti se na vrste umjetnosti, kao i načine na koje se u osnovnoj školi njeguje umjetnost, s posebnim osvrtom na njegovanje lijepog i pravilnog govora učenika. Zadaci rada su da se uporede razlike u radu učenika razredne i predmetne nastave, u načinima primjene različitih vrsta umjetnosti u nastavi maternjeg jezika u osnovnoj školi. U radu su postavljene tri hipoteze, a prva glasi: „ U nastavi maternjeg jezika u osnovnoj školi koriste se razni vidovi umjetnosti, kao što su pozorišna, filmska, književna, likovna i muzička umjetnost“. Druga hipoteza rada glasi: "Umjetnost se najbolje njeguje na časovima slobodnih aktivnosti i sekcija iz maternjeg jezika, kao i na školskim priredbama", i Treća hipoteza rada glasi: " Postoje razlike u radu prilikom njegovanja umjetnosti u osnovnoj školi kod učenika u razrednoj i predmetnoj nastavi". Korištene su deskriptivne metode, od tehnika korištene su tehnika posmatranja, anketiranje, testiranje i rad na pedagoškoj dokumentaciji, a od instrumenata korišteni su anketni upitnici kombinovanog tipa, testovi znanja i Dnevnici rada nastavnika u školi. Uzorak čine učenici i nastavnici iz opštine grada Bijeljina, a istraživanje je sprovedeno u februaru 2017. godine. Nakon sprovedenog istraživanja zaključeno je da su vrste umjetnosti koje se njeguju u nastavi maternjeg jezika u osnovnoj školi: književna, pozorišna, filmska, likovna, muzička. Ispoljavaju se tokom časova redovne nastave, na časovima slobodnih aktivnosti i sekcija, u vidu rada sa djecom koja žele da unaprijede svoja znanja i vještine, ali i nivo opšte kulture.

**Ključne riječi:** *umjetnost, jezik, razredna i predmetna nastava, sekcije*

## Methods of Application of Different Arts in Native Language Teaching in Classroom and Subject-Based Teaching in Primary Schools

**ABSTRACT:** The aim is to reflect on the kind of art, as well as the ways in which the primary school nurtures art, with a special emphasis on fostering a wonderful and proper speech students. The tasks of the work are to compare the differences in the work of pupils in classroom teaching and older students in the uses of different types of art in teaching the Native language in primary school. The paper set three hypotheses, a first read: "In the teaching of the mother tongue in primary school used various forms of art such as theater, film, literature, visual arts and music." Another hypothesis states: "Art is best nurtured in the class of free activities and sections of the mother tongue as well as for school events," and the third hypothesis states: "There are no differences in the work during the nurturing art in elementary school with students in the classroom and subject teaching ".Were used descriptive methods, techniques were used techniques of observation, interviewing, testing and operation of the pedagogical documentation, and the instruments were used questionnaires combined type, knowledge tests and salaries of teachers' work in schools. The sample consisted of students and teachers from the municipality town of Bijeljina, a survey was conducted in February 2017. After the research, it was concluded that the types of art that are nurtured in the mother tongue language in elementary school: literary, theater, film, art, music. Manifested during the hours of regular classes, especially in classes and extracurricular activities section in the form of working with children who want to improve their knowledge and skills, but also the level of general culture.

**Keywords:** *art, language, class and subject teaching, sections*

### TEORIJSKO RAZGRANIČENJE POJMOVA

Opšteprihvaćena definicija umjetnosti je da je to ljudska djelatnost ili proizvod ljudske djelatnosti koja ima za cilj stimulisanje ljudskih čula kao i ljudskog uma i duha, a potreba za umjetnošću se obično naziva ljudskom kreativnošću. Kvalitet umjetničkog djela se obično procjenjuje na osnovu utiska koji ono ostavlja na ljude, broja ljudi u kojima je to djelo izazvalo neku emociju, u kolikoj mjeri se to djelo cijeni, kao i uticaj koji je to djelo ostavilo u prošlosti.

Jezik je medijum pomoću kojeg čovjek izgrađuje i tumači svijet u kojem živi, a uz to i osnovno sredstvo interakcije i komunikacije među ljudskim bićima i bitan preduslov čovekovog stvaralaštva. Jezik u ovom opštem smislu dio je genetskog nasleđa ljudskog roda, a manifestuje se u hiljadama posebnih jezika kojima govore pojedine društvene zajednice širom svijeta (Bugarski, 2003, str. 7). Govor u prvom redu služi opštenju, saopštavanju. Pomoću govora prenosi se radno iskustvo pojedinca na druge pojedince i na zajednicu u cjelini. Usvajajući govor odrasle generacije,

dijete usvaja i njeno iskustvo – društveno iskustvo. Govor je ujedno i sredstvo izražavanja, on ima i emocionalno – izražajnu stranu, koja se očituje glasovnim govorom, ali i mimikom i gestom (Tešanović, 2016, str. 20). Osobine kultivisanog govora su: pravilnost, tačnost, jasnost, živost (dinamičnost), melodičnost, ubjedljivost i dr. Pravi govornik je onaj koji se pridržava književne norme u oblasti ortoepije, ortografije, morfologije, leksike, sintakse i stilistike.

Nastava, kao osnovna odrednica didaktike, ima za cilj sticanje znanja, vještina, navika i sposobnosti, koje su potrebne za dalji rad i život u cjelini (Musić, 2010, str. 11). To je jedan kontinuiran rad učenika i nastavnika, zasnovan na verifikovanim ciljevima i didaktički prilagođenim sadržajem, sredstvima, organizacionim jedinicama i prostorno-radnim uslovima. Umjetnost je, takođe, dio tog nastavnog plana i gradiva koje se u školi njeguje. Glavni cilj nastave je stvaranje slobodne, stvaralačke i autentične ličnosti i ostvarivanje svih dječjih potencijala, kroz procese učenja. Nastava je od prvog do petog razreda razredna, što znači da jedan nastavnik predaje sve predmete/oblasti. Od šestog do devetog razreda nastava je predmetna, što znači da svaki predmet predaje drugi predmetni nastavnik. Slobodne aktivnosti ili sekcije u osnovnoj školi predstavljaju oblik vaspitno - obrazovnog djelovanja kojim se omogućuje učeniku da otkrije, zadovolji i dalje razvije interesovanja, sklonosti i sposobnosti za pojedine oblasti života, rada i stvaralaštva. Njima se bitno doprinosi socijalizaciji, potreba i motiva djece, svestranom i slobodnom vaspitanju učenika.

## NAČINI NJEGOVANJA UMJETNOSTI U ŠKOLI

Književna umjetnost, muzika, drama, slikarstvo, vajarstvo, arhitektura, film, pozorište, ples, strip, su vrste umjetnosti koje savremena estetika priznaje. U osnovnim školama se književna umjetnost, drama i pozorište ostvaruju kroz nastavni predmet maternji jezik, dok se ostale izučavaju na nastavi muzičke i likovne kulture. U ovom radu prioritet će biti umjetnost koja se ostvaruje kroz nastavu maternjeg jezika. Kao što Dmitrović (2002) kaže, najveća vaspitna vrijednost nastave maternjeg jezika je u tome što se razvojem govora stvaraju uslovi za uspostavljanje socijalnih veza i razvijanje aktivnosti učenika (str. 357). Njegovanje govora u školi je osnovni oblik rada u nastavi svih predmeta, a posebno u nastavi srpskog jezika i književnosti, ali i jezičkih sekcija, prvenstveno na recitatorskim, dramskim i literarnim sekcijama. Tokom časova sekcije se, pored izučavanja lijepo književnosti njeguje i kultura govora, pravilan književni izgovor, lijepo držanje i ponašanje (Dotlić i Kamenov, 1996, str. 23). Slobodne aktivnosti, a u okviru njih i jezičke sekcije, su integralni dio vaspitno-obrazovnog programa, a ostvaruju se putem: sekcija, klubova, učeničkih zadruga i drugih oblika. Slobodne aktivnosti se organizuju tokom cijele školske godine, a jezičke sekcije su sastavni i obavezni dio vaspitno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi.

Razna takmičenja iz oblasti kulture daju značajan doprinos njegovanju umjetnosti u nastavi. Često se organizuju školska takmičenja u znanju, ali i vještinama. Značajno je pomenuti manifestaciju „Višnjičevi dani“, koja se organizuje u posljednjih 20 godina u Opštini Bijeljina, a na kojoj učestvuju učenici iz svih osnovnih i srednjih škola iz regiona. Programi ove manifestacije

obuhvataju tradicionalne sadržaje - literarne konkurse, takmičenja recitatora i besjednika, svečanu akademiju i ostalih izdanja, književno, guslarsko i folklorno veče, u kojem aktivno učestvuju učenici sa svojim nastavnicima. Ta manifestacija povlači za sobom i niz drugih kulturno umjetničkih radnji; obogaćivanje znanja i sticanje novih iskustava, što se prenosi i na druge školske oblasti.

Učenici na literarnim sekcijama pišu sastave i pjesme, tematski, ali i po slobodnom izboru. Nastavnik te radove može da šalje i na razna literarna takmičenja. Na recitatorskim sekcijama učenici uče i vježbaju dikciju i govor. U dramskoj igri djeca sama pronalaze sadržaj i tragaju za adekvatnim izrazom, a govor se prirodno razvija, replike izgovaraju glasno i razgovijetno, uz logičke pauze i ritam koji odgovara toku radnje, što tu književnu vrstu čini vrlo prikladnom za podsticanje govornog izražavanja učenika i njihovih stvaralačkih mogućnosti. Igrokaz ili kazivanje igrom je česta vrsta scenskog (dramskog) vaspitanja u osnovnim školama jer je vrlo prikladan za podsticanje govornog izražavanja i stvaralaštva kod djece nižeg osnovnoškolskog uzrasta. Jednostavna dramska igra je sastavni dio nastavnog plana i programa maternjeg jezika i u nastavi ostalih predmeta. Odlazak u bioskop i pozorište se takođe planira Nastavnim planom i programom (2014) na časovima maternjeg jezika, kao i razgovor o filmu ili pozorišnoj predstavi, sa kompletnom analizom gledanog djela.

I na kraju, načini njegovanja umjetnosti u školi najčešće se mogu sagledati kroz školske priredbe, koje predstavljaju poseban oblik vaspitnog rada. Takav oblik rada zauzima značajno mjesto u vaspitanju učenika. Priredbe se mogu organizovati tokom čitave nastavne godine. Program svake školske priredbe obuhvata sadržaje iz mnogih nastavnih predmeta i učestvovanje različitih učeničkih grupa, ali njenu okosnicu uvijek čini maternji jezik i dostignuća svih postojećih grupa vezanih za ovaj predmet (Vučković, 1993, str. 252). Priredba je jedan od najčešćih oblika povezivanja škole sa roditeljima i društvenom sredinom, i prilika da se škola u pravom svjetlu predstavi javnosti. Školske priredbe omogućavaju da se angažovanjem većeg broja učenika i nastavnika, dobrom organizacijom, podjelom uloga i zadataka, te davanjem mogućnosti svakome da iznese svoju ideju za rješavanje ovog ili onog problema, razvija niz pozitivnih osobina mlade ličnosti, a naročito osjećanje pripadnosti kolektivu i osjećanje lične odgovornosti.

## METODOLOGIJA

Cilj rada je osvrnuti se na vrste umjetnosti, kao i načine na koje se u osnovnoj školi njeguje umjetnost, s posebnim osvrtom na njegovanje lijepog i pravilnog govora učenika.

Zadaci rada su da se uporede razlike u radu kod učenika u razrednoj i učenika u predmetnoj nastavi, u načinima primjene različitih vrsta umjetnosti u nastavi maternjeg jezika u osnovnoj školi.

U radu su postavljene tri hipoteze, a prva glasi: „U nastavi maternjeg jezika u osnovnoj školi koriste se razni vidovi umjetnosti, kao što su pozorišna, filmska, književna, likovna i muzička umjetnost“. Druga hipoteza rada glasi: „Umjetnost se najbolje njeguje na časovima slobodnih aktivnosti i sekcija iz maternjeg jezika, kao i na školskim priredbama“, i treća hipoteza rada glasi:

“Postoje razlike u radu prilikom njegovanja umjetnosti u osnovnoj školi kod učenika u razrednoj i predmetnoj nastavi”.

U radu su korištene deskriptivne metode, od tehnika: tehnika posmatranja, anketiranje, testiranje i rad na pedagoškoj dokumentaciji, a od instrumenata korišteni su anketni upitnici kombinovanog tipa, testovi znanja i Dnevnički rada nastavnika u školi.

Uzorak čine učenici (84) i nastavnici (12) iz Opštine grada Bijeljina, a istraživanje je sprovedeno u februaru 2017. godine.

## REZULTATI ISPITIVANJA

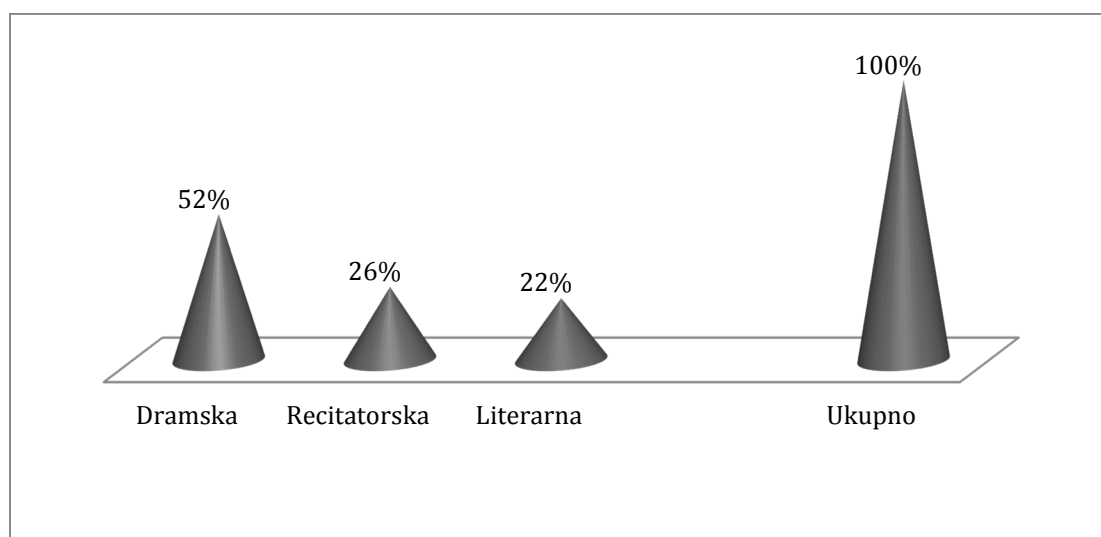
Rezultati istraživanja su prikazani tabelarno, grafički i opisno. Analizirajući Nastavni plan i program, od prvog do devetog razreda osnovne škole, možemo da zaključimo da su sadržaji umjetnosti zastupljeni od prvog do šestog razreda, s neznatnom razlikom u godišnjem broju časova.

**Tabela 1.** Planiranje filma i pozorišta po Npp

Pozorište/film	Godišnji broj časova
Prvi razred	Pozorište – 4 časa
Drugi razred	Pozorište – 4 časa
Treći razred	Film – 4 časa
Četvrti razred	Film i pozorište –5 č.
Peti razred	Film i pozorište –3 č.
Šesti razred	Film i pozorište –5 č.
Sedmi razred	Nije planirano
Osmi razred	Nije planirano
Deveti razred	Nije planirano

Analizom Npp utvrđeno je koliko časova godišnje je predviđeno za časove filma i pozorišta po razredima. Rezultati su prikazani u tabeli broj 1. Iz tabele vidimo da je u prvom i drugom razredu za pozorište predviđeno po 4 časa godišnje; u trećem 4 časa za filmku kulturu; film i pozorište u četvrtom razredu 5 časova; u petom 3 časa godišnje; u šestom 5; a od sedmog do osmog razreda nije planirano u Nastavnom planu i programu.

Rezultati ispitivanja učenika o tome na koje sekcije idu su prikazani u grafikonu broj 1. Iz njega vidimo da najveći broj učenika ide na dramsku sekciju i to sa 52%, recitatorsku 26% i 22% ispitanika na literarnu sekciju.



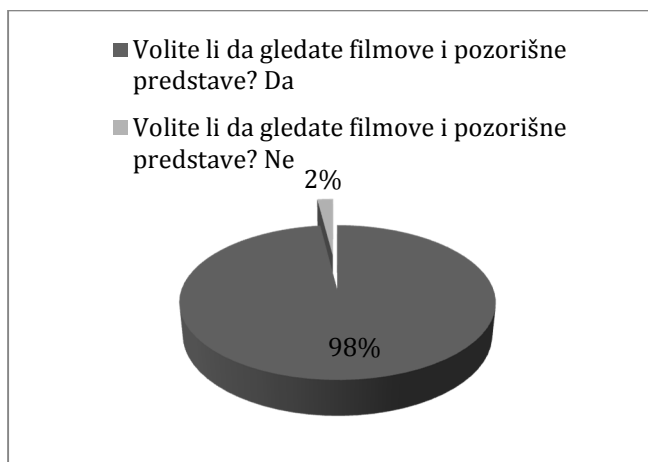
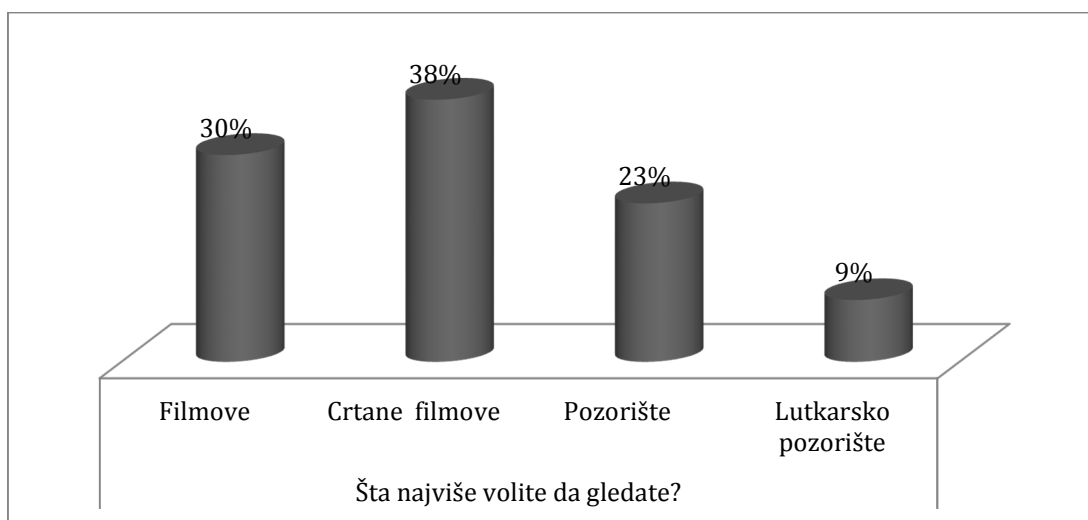
**Grafikon 1.** Na koje sekcije ideš?

**Tabela 2.** Vole li učenici da učestvuju na predstavama i zašto?

<b>Da li volite da učestvujete na predstavama i zašto?</b>			
<b>Da</b>	<b>%</b>	<b>Ne</b>	<b>%</b>
Volim da recitujem.	16	Imam strah od ljudi.	5
Volim da glumim.	17	Imam strah od nepoznatih ljudi.	4
Volim da me svi gledaju.	14	Stidim se nepoznatih ljudi.	4
Volim da me mama gleda	11	Imam tremu.	12
		Imam osjećaj da ću pogriješiti.	15
		Mrzim da učim tekst.	2
Ukupno:	58%	Ukupno:	42%

**Tabela 3.** Sekcije u školi

<b>Sekcije</b>	<b>Razredna nastava</b>	<b>Predmetna nastava</b>
Dramska	52%	42%
Recitatorska	26%	25%
Literarna	22%	33%

**Grafikon 2.** Interesovanja učenika za film i pozorište**Grafikon 3.** Koju vrstu umjetnosti učenici najviše vole?

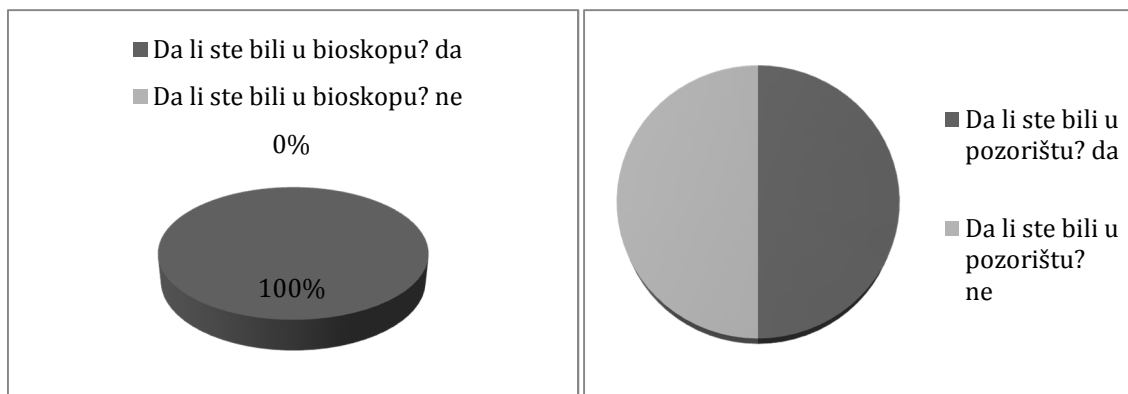
Iz tabele 2. Vidimo da veći broj učenika 58% voli da učestvuje u predstavama, jer vole da glume, recituju i da ih publika gleda, dok 42% ispitanika učenika to ne voli jer imaju strah od nepoznatih ljudi, tremu i plaše se da će pogriješiti, mada ima i onih koji ne vole da uče tekstove. Iz tabele broj 3 vidimo da u višim razredima interesovanje za dramske sekcije opada, a raste za literarne, dok se kod recitatorskih sekcija nije znatno mijenjalo brojno stanje učenika koji ih pohađaju.

Rezultati ispitivanja učenika o tome da li vole da gledaju filmove i pozorišne predstave prikazani su u grafikonu 2. Iz grafikona vidimo da 98 % ispitanih

učenika voli da gleda filmove i pozorišne predstave, dok samo 2% ispitanika ne voli.

Omiljene vrste umjetnosti kod ispitanih učenika prikazane su u grafikonu 3. Iz grafikona vidimo da učenici najviše vole crtane filmove 38%, zatim filmove 30%, pozorište 23% i lutkarsko pozorište 9%.

Rezultati ispitivanja učenika o tome da li su bili u pozorištu i bioskopu prikazani su u grafikonima 4 i 5. Grafikoni pokazuju da su svi ispitanici bili u bioskopu, dok je samo polovina ispitanih učenika bila u pozorištu.



Grafikoni 4 i 5. Posjeta bioskopu i pozorištu

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Nakon sprovedenog istraživanja zaključeno je da su vrste umjetnosti koje se njeguju u nastavi maternjeg jezika u osnovnoj školi: književna, pozorišna (scenska, dramska), filmska, likovna, muzička. Ispoljavaju se tokom časova redovne nastave, a naročito na časovima slobodnih aktivnosti i sekcija, u vidu rada sa djecom koja žele da unaprijede svoja znanja i vještine, ali i nivo opšte kulture.

Omiljena sekcija je dramska, dok literarnu pohađa samo 22% ispitanika, što znači da je najmanje učenika zainteresovano za literarno stvaralaštvo, a najviše za dramsko. Analizom rezultata ispitivanja došli smo do saznanja da najveći broj učenika ide na dramsku sekciju i to sa 52%, recitatorsku 26% i 22% ispitanika na literarnu sekciju. Veći broj učenika ili 58% voli da učestvuje u predstavama, jer vole da glume, recituju i da ih publika gleda, dok 42% ispitanika učenika to ne voli jer imaju strah od nepoznatih ljudi, tremu i plaše se da će pogriješiti, mada ima i onih koji ne vole da uče tekstove. Najveći broj ispitanih učenika 98 % voli da gleda filmove i pozorišne predstave, dok samo 2% ispitanika ne voli. Najviše vole crtane filmove 38% ispitanika, zatim filmove 30%, pozorište 23% i lutkarsko pozorište 9% ispitanika. Svi ispitanici bili u bioskopu, dok je samo polovina ispitanih učenika bila u pozorištu. Iz navedenih podataka možemo zaključiti da su prva i druga hipoteza rada, koje glase: „U nastavi maternjeg jezika u osnovnoj školi koriste se razni vidovi umjetnosti, kao što su pozorišna, filmska, književna, likovna i muzička umjetnost“ i „Umjetnost se najbolje njeguje na časovima slobodnih aktivnosti i sekcija iz maternjeg jezika, kao i na školskim priredbama“, potvrđene.

Analizom Npp utvrđeno je da je za časove filma i pozorišta po razredima u prvom i drugom razredu za

pozorište predviđeno po 4 časa godišnje; u trećem 4 časa za filmsku kulturu; film i pozorište u četvrtom razredu 5 časova; u petom 3 časa godišnje; u šestom 5; a od sedmog do osmog razreda nije planirano u Nastavnom planu i programu. Takođe smo primijetili pojavu da u višim razredima interesovanje za dramske sekcije opada, a raste za literarne, dok se kod recitatorskih sekcija nije znatno mijenjalo brojno stanje učenika koji ih pohađaju. Ovim saznanjima treća hipoteza rada, koja glasi: „Postoje razlike u radu prilikom njegovanja umjetnosti u osnovnoj školi kod učenika u razrednoj i predmetnoj nastavi“, nije potvrđena.

## LITERATURA

- Bugarski, R. (2003). *Jezici*. Beograd: Čigoja štampa.
- Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dmitrović, P. (2002). *Učenici sa teškoćama u učenju i ponašanju*. Bijeljina: Učiteljski fakultet.
- Dotlić, L.J. i Kamenov, E. (1996). *Književnost u dječjem vrtiću*. Novi sad: Zmajevе dečje igre: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
- Lazić, D. i Tešanović, D. (2017). *Scenska umjetnost i filmska kultura u nastavi*. Banja Luka.
- Musić, H., & Muratović, A. (2010). *Komunikacija u nastavi*. Tuzla: Offset.
- Ministarstvo prosvjete i kulture – Republički pedagoški zavod RS. (2014). *Nastavni plan i program za osnovno vaspitanje i obrazovanje*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Istočno Sarajevo.
- Tešanović, D. (2016). *Metodika nastave maternjeg jezika i književnosti*. Brčko: Evropski univerzitet.

**INFORMACIJE O AUTORIMA**

**Drago Tešanović**

Univerzitet u Banjoj Luci, Filološki fakultet, BiH  
e-mail: drago\_tesanovic@yahoo.com

**Dragana Lazić**

Osnovna škola „Knez Ivo od Semberije“ Bijeljina, BiH  
e-mail: draganaldj@gmail.com





