NAŠA ŠKOLA

Adresa redakcije: "Naša škola"
71000 Sarajevo
Ul. Alipašina 4/I
Tel./ Fax: 668-403
www.nasaskola.ba
redakcija@nasaskola.ba

Časopis „Naša škola" je 2019. godine indeksiran i registriran kao naučni časopis u Međunarodnoj akademskoj bazi podataka **EBSCO** sa sjedištem u Ipswich, 10 Estes Street, Massachusetts, USA. Pomenutoj bazi podataka možete pristupiti putem linka www.ebsco.com

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja „Naša škola" je 1996. godine indeksiran i registriran kao stručni i naučni časopis u **Nacionalnom ISSN Centru Bosne i Hercegovine** pod brojem **ISSN 0547-308X** za štampanu verziju i pod brojem **ISSN 2303-6591** za online verziju, kao i u **Međunarodnom ISSN Registru u Parizu.**

Časopis izlazi 4 puta godišnje
Tiraž: 550 primjeraka

Izdavač:

UDRUŽENJE NASTAVNIKA FEDERACIJE BiH

Za izdavača:

Glavni i odgovorni urednik:

mr. Milka Babić

Članovi redakcije:

prof.dr.Hanka Vajzović
prof.dr.Enes Pelidija
mr. sci Dina Borovina
dr.sc.Ružica Šutalo Selimagić

Sekretar redakcije
prof. Đerzić Ajdin

Lektor:

Azra Memija

Idejno rješenje naslovne strane časopisa "Naša škola":

Esad Ćesović
Mirna Jamaković

Tehničko uređenje i DTP:

Sanel Memija

Štampa:

Štamparija FOJNICA, Fojnica

NAŠA ŠKOLA

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja

Godina LXVI | **BROJ 260 (90)** | **Sarajevo 2020.**

OBAVJEŠTENJE ZA SARADNIKE I ČITAOCE

Redakcija časopisa za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja „Naša škola" obavještava svoje čitaoce da se od ovog broja radovi objavljeni u časopisu nalaze i u Međunarodnoj akademskoj bazi podataka **EBSCO** sa sjedištem u **IPSWICH, MASSACHUSETTS**, **01938 – 0682, USA.**

Indeksiranjem našeg i vašeg časopisa u ovoj Međunarodnoj akademskoj bazi, omogućeno je autorima da njihovi tekstovi budu dostupni i upotrebljivi na međunarodnom nivou. Od ovog broja „Naše škole" čitaoci širom svijeta biti će u mogućnosti upoznati se sa sadržajem radova koje objavljujemo.

Ovom prilikom želimo da se zahvalimo našim autorima, recenzentima i svim saradnicima koji su omoguć ili indeksiranje i uvrštavanje u akademsku bazu podataka **EBSCO** – sektor odgoja i obrazovanja.

S poštovanjem,

Redakcija časopisa „Naša škola"

ISTRAŽIVAČKI RADOVI

Edina Hodžić

KULTURA PROVOĐENJA SLOBODNOG VREMENA MLADIH U SAVREMENOM DRUŠTVU

SAŽETAK

Slobodno vrijeme je veoma važna sastavnica života djece i mladih. U slobodnom vremenu mladi mogu učiti, razvijati navike, sposobnosti, interesovanja itd. Provođenjem slobodnog vremena na društveno prihvatljiv način, razvijaju se komunikacijske, socijalne, moralne vještine, dok neprihvatljiv način provođenja slobodnog vremena može dovesti do rizičnog socijalnog ponašanja i često utjecati na njihovo zdravlje, ukoliko su skloni opojnim sredstvima i delikventnom ponašanju.

Cilj rada je istražiti načine na koji mladi provode svoje slobodno vrijeme, utvrditi ko najviše utjecaja ima prilikom izbora aktivnosti u slobodnom vremenu, da li su mladi skloni neprihvatljivim oblicima ponašanja, te postoji li razlika između dječaka i djevojčica pri provođenju slobodnog vremena.

Istraživanje je provedeno na 100 učenika osmih razreda u četiri osnovne škole. Istraživanje je izvršeno analitičko – deskriptivnom i servej metodom, a dobiveni rezultati su obrađeni i predstavljeni grafički i tabelarno. Rezultati su pokazali da mladi svoje slobodno vrijeme provode na društveno neprihvatljiv način, da samostalno biraju aktivnosti u slobodnom vremenu, nisu skloni neprihvatljivim oblicima ponašanja, te da nema statistički značajne razlike u način provođenja slobodnog vremena između dječaka i djevojčica.

Ključne riječi: slobodno vrijeme, porodica, škola, vršnjaci, neprihvatljivi oblici ponašanja.

UVOD

Slobodno vrijeme je veoma važna sastavnica života djece i mladih. U slobodnom vremenu mladi mogu učiti, razvijati navike, sposobnosti, interesovanja itd. Provođenje slobodnog vremena na društveno prihvatljiv način, razvijaju se komunikacijske, socijalne, moralne vještine, dok neprihvatljiv način provođenja slobodnog vremena može dovesti do rizičnog socijalnog ponašanja i često utjecati na njihovo zdravlje, ukoliko su skloni opojnim sredstvima i delikventnom ponašanju.

"Slobodno vrijeme je prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije i inkulturacije, dakle prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti." (Previšić, 2000.) Mnogi teoretičari i pedagozi su se bavili problemom slobodnog vremena i dali različite definicije. Jednu od najprihvatljivijih definicija slobodnog vremena u znanstvenim krugovima dao je Joffre Dumazedier „Slobodno vrijeme je skup aktivnosti kojima se pojedinac po svojoj volji može potpuno predati, bilo da se odmara ili zabavlja, bilo da povećava nivo svoje obaviještenosti ili svoje obrazovanje, bilo da se dobrovoljno društveno angažuje ili da ostvaruje svoju slobodnu stvaralačku sposobnost pošto se oslobodi svojih profesionalnih, obiteljskih i društvenih obaveza." (Prema: Pehar, 2003.).

Slobodno vrijeme je karakteristika savremenog društva, fenomen visoko razvijenog društva. Ono je važno za razvoj ličnosti djece i mladih i otvara im mogućnosti za zadovoljavanje interesa i potreba. Također im pomaže u aktiviranju svojih stvaralačkih snaga za čije zadovoljavanje i izražavanje nisu imali prilike u ostalim vidovima života. Kako svijet postaje globalno selo u kojem s jedne strane postajemo toliko blizu jedni drugima dok se, s druge strane, sve više razlikujemo i udaljavamo, djeca i mladi traže brze i jednostavne odgovore od roditelja, učitelja i šire društvene zajednice. Fenomen vremena sve više nalikuje na onaj koji vlada u medijima i velikim marketima gdje kupac s polica odabire medijski najeksponiraniji, marketinški najdotjeraniji proizvod, a da se kvaliteti i vrijednosti proizvoda posvećuje premalo pažnje.

Slobodno vrijeme ima veoma dugu historiju, što potvrđuje izgrađen stav Aristotela o njemu. Za njega je pravi život u slobodnom vremenu, a to vrijeme su imali samo slobodni. U slobodnom vremenu, oni su se bavili raspravljanjem, filozofiranjem, prisustvovali su komedijama i tragedijama, uživali u umjetnosti, bavili se sportom, učestvovali na manifestacijama i takmičenjima. S razvojem tehnologije i znanosti, razvija se i slobodno vrijeme kao fenomen suvremenog društva. Usporedno tome, razni teoretičari iznose svoja viđenja slobodnog vremena i značenja koje ono ima za pojedinca. U sociologiji slobodnog vremena 20. stoljeća ono se tretiralo kao produkt modernizacije rada. Butler ističe razloge koji su doveli do većeg zanimanja za slobodno vrijeme, a nekih od njih su urbanizacija, promjene u porodici, tehnički razvoj i povećanje životnog standarda. On slobodno vrijeme poistovjećuje sa rekreacijom koju gleda

kao antitezu radu, a nasuprot nje nalazi se relaksacija: „Relaksacija je za Butlera pasivna i opuštajuća aktivnost asocijalnog i besmislenog sadržaja, dok je rekreacija društveno i osobno vrijedna jer gradi ličnost, moralno je ispravna i zajednička svim ljudima" (Livazović, 2018). Dakle, Butler na slobodno vrijeme gleda kao na odgojno sredstvo koje doprinosi socijalizaciji pojedinca kroz internalizaciju vrijednosti koje su zajedničke svim kulturama.

Francuski sociolog Dumazeider navodi 4 karakteristike slobodnog vremena: ono je slobodno od svake obaveze, od svakog vanjskog interesa i dobitka, uključuje zadovoljstvo i osobno je, tj. cilj je ostvarenje vlastitih potencijala (Stebbins, 2016). Prema navedenim karakteristikama možemo zaključiti da aktivnosti u slobodnom vremenu ne trebaju predstavljati obavezu i opterećenje za dijete nego to treba biti aktivnost koja će ispunjavati dijete i pomoći mu da osjeti unutrašnje zadovoljstvo. Na načine provođenja slobodnog vremena, utjecaj mogu imati: porodica, vršnjaci, škola i mediji. Porodica je osnovna ćelija društva i najvažnije institucija u kojoj ličnost započinje svoj put u život, u društvo. U porodici djeca stječu različita iskustva, a ona mogu biti dobra i loša. Djeca u porodici mogu dobiti poticajne, ali i sputavajuće impulse za svoj rast i razvoj. Dijete u porodici usvaja obrasce kulturnog ponašanja koji ga mogu usmjeriti i odrediti njegovu kulturu življenja i provođenja slobodnog vremena. „Veći broj autora ističe da vršnjaci-grupa dece ili mladića i devojaka približno istog doba i sa sličnim interesima a koja međusobno druguju imaju u detinjstvu i mladalačkom dobu veliki uticaj. U svim segmentima života, vršnjaci imaju veliku ulogu pogotovo u školskoj dobi djece. Školska djeca su željna dokazivanja i sve će uraditi kako bi bili „glavni" u društvu, a svojim nametanjem povlače ostatak društva u istom pravcu na formiranje ličnosti." (Rot, 1983.) Djelovanje škole na slobdno vrijeme djece može biti kroz izvannastavne aktivnosti. Izvannastavne aktivnosti su dio školske prakse bez brojčanih ocjena, te se samostalno i slobodno biraju bez utjecaja drugih. One pružaju mogućnost individualnog razvoja svakog djeteta. Generalno gledajući, obvezni je dio školskog programa strogo strukturiran i definisan, a izvannastavne aktivnosti čine slobodniji i fleksibilniji okvir školskog djelovanja. Dakle, to je prostor slobodnog odabira učenika. Učenici zapravo jedan dio svog slobodnog vremena posvećuju aktivnostima koje se organizuju u školi. Slobodno je vrijeme prostor slobode, vrijeme izvan profesionalnih, porodičnih i društvenih obaveza pojedinca, u kojem osoba sama odabire hoće li svoje slobodno vrijeme iskoristiti za razvoj svojih potencijala. Škola ima veliki značaj i pruža mogućnost odgojnog djelovanja, pa čak i u aktivnostima slobodnog vremena. Utjecaj sredstava masovnih komunikacija, kojima su u zadnje vrijeme sve češće izloženi djeca, mladi i odrasli, jako je veliki. Naročito je značajan utjecaj televizije na ponašanje ljudi, posebno mladih. Mediji mogu biti pozitivan i negativan faktor djelovanja, zavisno od svrhe korištenja.

Mladi, danas, su skloni različitim oblicima neprihvatljivog ponašanja kao što su pušenje, alkoholizam, kocka i delikventno ponašanje. To su

stvari koje su danas dostupne svima i uzele su velikog maha u svakondevnici. Pored medija koji veoma često prikazuju takve sadržaje, društvo i sistem dozvoljavaju maloljetnicima kupovinu alkohola i cigareta iako je zakonom zabranjeno. U našem okruženju, populaciji, najčešće prvi dodir sa alkoholnim pićem dolazi tokom 13-te ili 14-te godina života, a najčešće na nekoj proslavi rođendana, ekskurzijama, prvim izlascima i sl. Mladi, najčešće, krenu sa pušenjem iz radoznalosti, da skrenu pažnju na sebe, pa stavljaju cigaretu u usta, najčešće neupaljenu sa riječima „ja pušim". Uzrok pušenja kod djece i adolescenata nije zbog neznanja o štetnosti po zdravlje ili što im odrasli, roditelji, nastavnici i drugi, nisu govorili o tome, već što im to čine roditelji, nastavnici i osobe sa kojima se oni identificiraju, te im se na očigledan i demonstrativan način ukazuje kako je to lijepo, opravdano, poželjno i pametno. (Musić, 2018). Igre na sreću i klađenje su legalne i rasprostranjene, svima su dostupan oblik zabave, bez negativnih konotacija i stigmatizacije, čemu doprinose i reklame u masovnim medijima. Često mogu preći u ovisnost. U početku je to samo vid zabave, a kasnije može predstavljati ozbiljan problem. Od svih navedenih neprihvatljivih ponašanja, najveći postotak u primjenjivanju imaju igre na sreću i klađenje. Ponuđeni su kao dva oblika neprihvatljivog ponašanja iz razloga što mladi često „bingo" svrstavaju u igre na sreću, a u klađenje sportsku prognozu ili neko interno klađenje. Delinkventno ponašanje je poremećaj ponašanja kojim se direktno krše moralne i pravne norme društvene zajednice, i kao takvo podrazumijeva izvršenje krivičnih dijela, prekršaja i nemoralnih radnji i postupaka. Pojam delinkventnog ponašanja odnosi se prevashodno na maloletničku populaciju. Koller-Trbović (2004) definiše poremećaje u ponašanju kao one kojima djeca i mladi čine određene teškoće, štete, probleme - samima sebi ili drugim osobama. Najčešće se razvijaju od blagih, manje ometajućih i obično manje primijećenih prema težima, očevidnijima i opasnijim poremećajima. Bouillet (2010) smatra da su poremećaji u ponašanju ona ponašanja koja odstupaju od uobičajenih standarda ili normi koji vrijede za određenu dob djeteta u određenom socijalnom okruženju, a koje to okruženje, zbog mogućih posljedica za dijete i/ili okolinu, smatra štetnima i/ili opasnima, pa stoga trebaju poseban tretman.

Općenito, možemo reći da poremećaji u ponašanju predstavljaju sva ona ponašanja koja na neki način ometaju dijete u redovitom funkcioniranju, te mogu biti štetna i opasna za njih i njihovo okruženje. Uključuju više razina neprihvatljivih ponašanja djece, od nedisciplinirano ponašanja u školskim situacijama, nametljivosti, prkosa, laganja, suprotstavljanja autoritetima itd. do težih oblika kao što su: posjećivanje ugostiteljskih objekata, kladionica, udaljenja iz obiteljskog doma, skitnja i prosjačenja, nedopušteni noćni izlasci, nedopuštena i štetna druženja s osobama sklonim kriminalitetu, skitnji, raznim oblicima iskorištavanja maloljetnih osoba, huligansko-vandalsko ponašanje (uništavanje imovine, pisanje grafita, sudjelovanje u navijačkim neredima), vršnjačko nasilje (bullying i cyberbullying), konzumiranje sredstava ovisnosti, poremećaji seksualnog ponašanja itd. To su eksternalizirani ili pretežito aktivni poremećaji u ponašanju.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Problem ovog istraživanja je kultura provođenja slobodnog vremena mladih u savremenom društvu. Prema tome problem istraživanja formulisan je kao: Provođenja slobodnog vremena mladih u savremenom životu, odnosno da li je način provođenja slobodnog vremena društveno prihvatljiv ili ne? To je veoma važan problem današnjice, potrebno je sprovoditi više istraživanja na ovu temu kako bismo saznali čime su mladi zaokupljeni danas, te na koje načine možemo djelovati na njih.

Cilj ove naučno istraživačke studije bio je „Saznati načine provođenja slobodnog vremena mladih i utjecaje koji imaju drugi na mlade pri izboru načina na koji provode svoje slobodno vrijeme." Krenuli smo od hipoteze da većina mladih svoje slobodno vrijeme ne provodi korisno, te da porodica i vršnjaci imaju najviše utjecaja na načine provođenja slobodnog vremena. Primjenjene istraživačke metode su servey istraživačka metoda i analitkičko-deskriptivna metoda. Na osnovu definisanog cilja , generalna hipoteza je da smatram da većina mladih svoje slobodno vrijeme ne provodi korisno, te da porodica i vršnjaci imaju najviše utjecaja na načine provođenja slobodnog vremena.

Iz postavljenog cilja proizilaze sljedeći zadaci:

1. Utvrditi način provođenja slobodnog vremena mladih,
2. Utvrditi ko vrši najjači utjecaj na način provođenja slobodnog vremena mladih.
3. Saznati kojim vidovima ovisnosti i društveno negativnog ponašanja su mladi skloni u slobodnom vremenu.
4. Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u načinu provođenja slobodnog vremena između dječaka i djevojčica.

Na osnovu postavljenih zadataka, pomoćne hipoteze glase:

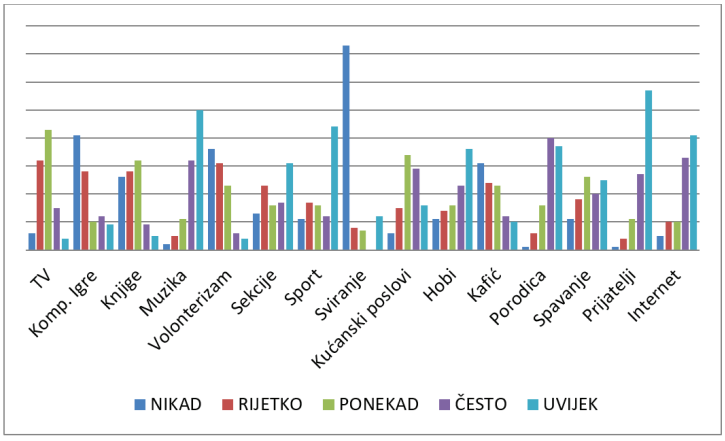
1. da mladi slobodno vrijeme provode na društveno neprihvatljiv način, te da su pasivni i da se dosađuju u slobodnom vremenu,
2. da porodica i vršnjaci imaju najveći utjecaj na načine provođenja slobodnog vremena,
3. da su mladi skloni pušenju, alkoholizmu kao i delikventnom ponašanju,
4. da nema statistički značajne razlike u načinu provođenja slobodnog vremena između dječaka i djevojčica.

Da bismo došli do konkretnih istraživačkih rezultata relevantnih pokazatelja od tehnika istraživanja korišteno je: anketiranje, skaliranje, sređivanje i statistička obrada podataka, dok su kao metode istraživanja

korištene analitičko-deskriptivna metoda i servey metod. Istraživanje je vršeno u osnovnim školama u Mostaru i to: OŠ "Mujaga Komadina", OŠ "Šejh Jujo" i OŠ "Zalik". Ispitanici su bili učenici završnih razreda osnovne škole. Uzorak ispitanika bio je 100. Uzorak ispitanika činilo je 48% dječaka i 52% djevojčica.

INTERPRETACIJA REZULTATA

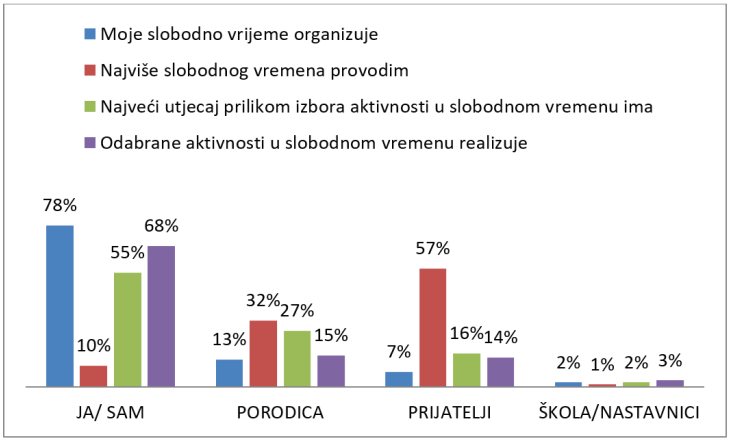
Na osnovu postavljenog zadatka koji glasi *Utvrditi načine provođenja slobodonog vremena mladih*, postavljeno je pitanja kako provodite svoje slobodno vrijeme s ponuđenim odgovorima, a dobiveni su sljedeći rezultati:



Grafikon 1. Način provođena slobodnog vremena mladih

Na osnovu predstavljenog grafikona možemo zaključiti da mladi osnovnoškolskog uzrasta svoje slobodno vrijeme najčešće provode s prijateljima, slušaju muziku i surfaju internetom, dok većina nikada nije svirala instrument niti svira u slobodnom vremenu. Dobiveni rezultati pokazuju da mladi svoje slobodno vrijeme ne koriste na društveno prihvatljiv način, te da ga iskorištavaju kroz upotrebu medija tj. gledanje TV-a, surfanje internetom ili ga provode u kafiću. Pozitivna činjenica je što se većina mladih bavi sportom u slobodnom vremenu, a to je potvrđeno ovim istraživanjem. Sportom se jača lično i kolektivno samopoštovanje, razvijaju pozitivne odgojne vrijednosti, prosocijalno ponašanje, životni smisao, doprinosi boljim kompetencijama sportista-učenika, kao i status učenika u školskom okruženju. Na osnovu rezultata istraživanja možemo zaključiti da mladi slobodno vrijeme provode na društveno neprihvatljiv način, te da su pasivni i da se dosađuju u slobodnom vremenu, čime je hipoteza da mladi slobodno vrijeme provode na društveno neprihvatljiv način, te da su pasivni i da se dosađuju u slobodnom vremenu potvrđena.

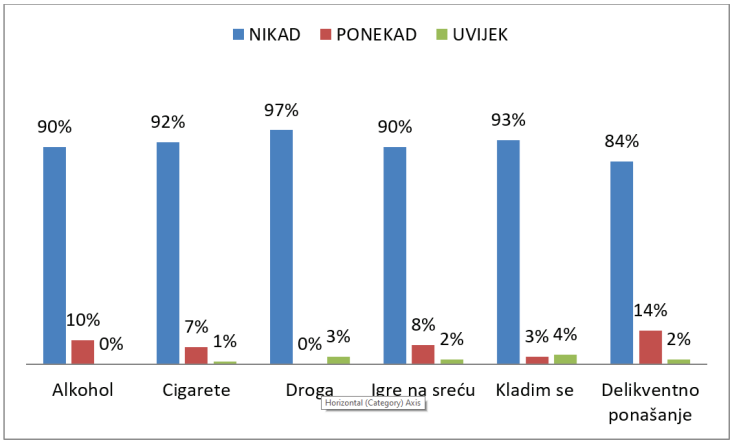
Na mlade osnovnoškolskog uzrasta uglavnom neko vrši utjecaj pri načinu provođenja slobodnog vremena. Smatram da najveći utjecaj imaju porodica i vršnjaci. Porodica zbog finasnijske situacije, s obzirom na to da djeca ponekad imaju nerealne želje i aktivnosti u slobodnom vremenu koje roditelji ne mogu priuštiti, a vršnjaci uglavnom najviše djeluju na pojedinca u ovoj uzrasnoj dobi, pa se često identifikuju jedni s drugima. Roditelji ponajprije imaju utjecaja u odabiru aktivnosti za djecu i u usmjeravanju njihovih interesa i slobodnog vremena. Oni roditelji koji su više angažovani u odgoju svoje djece imat će i veći nadzor nad njihovim aktivnostima. Bilo bi poželjno poticati svoju djecu i usmjeravati ih na određene aktivnosti koje će rezultirati njihovim usvajanjem željenih oblika ponašanja. Roditeljima je izazov usmjeravati adolescenta upravo zbog toga jer se oni često povode za društvom u koje „upadnu". Adolescenti često provode svoje slobodno vrijeme s vršnjacima. Roditelji imaju utjecaj na odnose djece s vršnjacima, ali s više razumijevanja mogu ostvariti i bliskiji odnos s njima. Što im nadalje omogućuje i veći nadzor i uvid u njihove aktivnosti.



Grafikon 2. Utjecaj drugih na način provođenja slobodnog vremena mladih

Prema dobivenim rezultatima istraživanja predstavljenih grafikonom, slobodno vrijeme mladi organizuju sami, te aktivnosti u slobodnom vremenu realizuju isto, dok najviše vremena provode s prijateljima. Prema tome, hipoteza da porodica i vršnjaci imaju najveći utjecaj na načine provođenja slobodnog vremena se odbacuje.

Mladi su Skloni raznim oblicima neprihvatljivog ponašanja kao što su pušenje, alkoholizam, narkomanija, igre na sreću, kao i delikventnom ponašanju. Istraživanjem su dobiveni sljedeći rezultati:

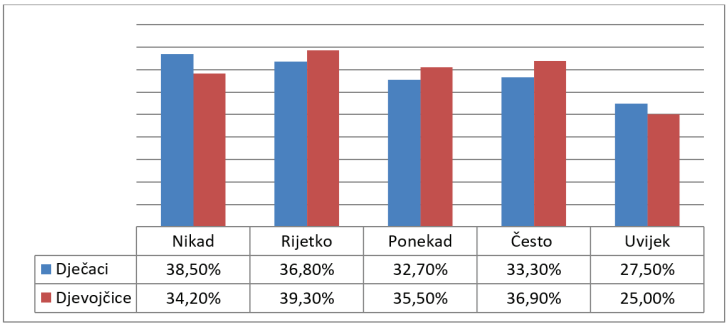


Grafikon 3. Vidovi ovisnosti prisutni među mladima u slobodnom vremenu

Mladi u slobodnom vremenu i upotrebi cigareta dali su sljedeće odgovore: Uvijek 1%, ponekad 7%, a ostalih 92% nije sklono pušenju. Djeca i adolescenti drogu koriste kao adaptivni mehanizam za rješavanje životnih problema, kao pokušaj da ovladaju nekom formom psihičke ravnoteže, sukoba, konfliktnih situacija, osjećaja krivice, agresivnosti, perverzije, i sl. Prema rezultatima istraživanja 3% učenika uvijek upotrebljavaju drogu. Iako je to mali postotak, u svakom slučaju nije dobro za mlade i okruženje, posebno jer se radi o mladima osnovnoškolskog urasta. Igre na sreću uvijek igra 2% mladih, a ponekad 8 %. Kada govorimo o klađenju 4% mladih se uvijek kladi, 3% ponekad, a ostalih 93% ne primjenjuju kockanje.

U suštini, svako ponašanje čovjeka koje u značajnoj mjeri odstupa od uobičajenog ljudskog ponašanja, i kao takvo krši društvene norme i izaziva reakciju društvene zajednice je delikventno odnosno neprihvatljivo. Zastrašujući su rezultati istraživanja na pitanje o delikventnom ponašanju, u kome 2% mladih je uvijek sklono delikventnom ponašanju, 14% ponekad, a preostalih 84% nikada. Na osnovu rezultata možemo zaključiti da je hipotaza da su mladi skloni pušenju, alkoholizmu kao i delikventnom ponašanju odbačena

Razlika u načinu provođenja slobodnog vremena dječaka i djevojčica se znatno ne razlikuje. Svoje slobodno vrijeme provode na sličan način. Kroz anketni upitnik postavljene su određene tvrdnje koje su učenici označavali odgovorima nikad, rijetko, ponekad, često i uvijek. Njihovi odgovori predstavljeni su u sljedećem grafikonu.



	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Dječaci	38,50%	36,80%	32,70%	33,30%	27,50%
Djevojčice	34,20%	39,30%	35,50%	36,90%	25,00%

Grafikon 4. Način provođenja slobodnog vremena dječaka i djevojčica

Dobivena vrijednost $\chi^2=2,85$ 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) na osnovu čega možemo zaključiti da nema statistički značajne razlike u načinu provođenja slobodnog vremena između dječaka i djevojčica. Dobiveni rezultati o načinu provođenja slobodnog vremena ukazuju da dječaci i djevojčice na sličan način provode svoje slobodno vrijeme, te se hipoteza da ne postoji statistički značajna razlika u načinu provođenja slobodnog vremena dječaka i djevojčica potvrđuje.

ZAKLJUČAK

Postoje brojni načini na koje možemo provoditi slobodni vrijeme, kao što su fizička aktivnost, kino, sport, čitanje knjiga, uključivanje u zajednicu itd. Problem današnjice je što mladi radije biraju društvene mreže nego društveni stvarni život. Zarobljeni su u ekranima koji ih navode da žive u virtuelnom svijetu, a da toga nisu ni svjesni. Internet ima niz pozitivnih i negativniA strane koje zavise od načina na koji ga upotrebljavamo, tako i djeluju.

Roditelji, nastavnici i vršnjaci imaju veliki utjecaj na mlade pri provođenju slobodnog vremena. Roditelji prema svojim mogućnostima usmjeravaju djecu, dok nastavnici kroz vannastavne aktivnosti mogu podsticati učenike na pozitivno provođenje slobodnog vremena, a vršnjaci svojim primjerom povlače i druge da obavljaju iste aktivnosti. Kroz istraživanje, mladi smatraju da drugi imaju malo utjecaja pri načinu provođenja slobodnog vremena, smatraju da oni to biraju samostalno. Ukoliko mladi biraju pozitivne aktivnosti kojima će se baviti u slobodnom vremenu to može imati pozitivno djelovanje, te će tad podrška porodice i škole biti neizostavna. Problem se javlja kada dijete krene „pogrešnim putem", a samostalno ga bira, tada roditelji i škola uz mnogo više truda mogu djelovati na dijete.

Prilikom istraživanja na zadanu temu, korišten je anketni upitnik na

osnovu kojeg su dobiveni rezultati kojim smo prihvatili ili odbacili navedene hipoteze. Ukopan broj ispitanika iznosio je 100 i to 52 djevojčice i 48 dječaka. O načinu provođenja slobodnog vremena mladih možemo zaključiti da oni negativno provode svoje slobodno vrijeme, uglavnom slušanjem muzike i surfanjem internetom, tako da je hipoteza da mladi slobodno vrijeme provode na društveno prihvatljiv način potvrđena. Porodica i vršnjaci imaju utjecaj na načine provođenja slobodnog vremena, ali ne u velikoj mjeri. Na osnovu dobivenih rezultata istraživanja, ova hipoteza se odbacuje, a ona je glasila da porodica i vršnjaci imaju najveći utjecaj na način provođenja slobodnog vremena. Istraživanjem je utvrđeno da mladi ovog uzrasta (osnovnoškolskog) nisu skloni pušenju, alkoholizmu i delikventnom ponašanju, prema tome hipoteza koja je glasila da su mladi skloni već navedenom je odbačena. Kada smo uporedili način provođenja slobodnog vremena dječaka i djevojčica, utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u načinu na koji oni provode svoje slobodno vrijeme, te je hipoteza potvrđena. Veoma sličnim aktivnostima se bave i dječaci i djevojčice. Ono što je karakteristično za obje skupine jeste svakodnevno korištenje interneta, slušanje muzike i provođenje slobodnog vremena s prijateljima.

Prema navedenim rezultatima istraživanja, zaključeno je da mladi svoje slobodno vrijeme ne provode korisno, te da porodica i vršnjaci nemaju najviše utjecaja na načine provođenja slobodnog vremena, nego da mladi samostalno odlučuju o tome. Postavljena generalna hipoteza je glasila *da većina mladih svoje slobodno vrijeme ne provodi korisno, te da porodica i vršnjaci imaju najviše utjecaja na načine provođenja slobodnog vremena.* Prema tome, generalna hipoteza je djelomično potvrđena.

LITERATURA

1. Bouillet, D. (2010): Izazovi integriranog odgoja. Školska knjiga. Zagreb.

2. Hasanović, I., Tomić, R. (2007). Mladi i slobodno vrijeme. Tuzla: OFF.SET.

3. Koller-Trbović, N (2004): Poremećaji u ponašanju djece i mladeži. Dijete i društvo.

4. Livazović, G. (2018). Uvod u pedagogiju slobodnog vremena. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku, Hrvatska sveučilišna naklada.

5. Musić, H., Musić, M. (2018). Neprihvatljiva ponašanja djece i adolescenata. Tuzla: OFF-SET.

6. Pehar, L. (2003). Slobodno vrijeme mladih ili... Sarajevo: Dom štampe.

7. Pehlić, I. (2014). Slobodno vrijeme mladih. Sarajevo: centar za napredne studije.

8. Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. Napredak.

9. Rosić, V. (2005). Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti. Rijeka: Naklada Žagar.

10. Rot, N. (1983). Psihologija grupa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

11. Stebbins, R. A. (2016). Dumazedier, the serious leisure perspective, and leisure in Brazil. World Leisure Journal, 58(3), str. 151-162.

RASPRAVE I ČLANCI

Ahmed Buljubašić, Džana Husejnović

OBLICI NASILJA KOD UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

Sažetak

Ovaj rad propituje oblike nasilja kod učenika osnovnoškolske dobi. Nasilje je uvijek aktuelna i veoma složena pojava te smo iz tog razloga željeli proučiti jedan dio ove problematike. Postoje različite klasifikacije oblika nasilja, a u ovom radu pažnju smo usmjerili na verbalno, socijalno, seksualno, elektroničko, fizičko i psihološko nasilje. Shodno tome, osnovni cilj ovog rada jeste definirati oblike nasilja koji su prisutni među učenicima osnovnoškolske dobi, uzevši u obzir individualne i kontekstualne faktore: dob, spol, školski uspjeh i socioekonomski status učenika. Mnogi rezultati istraživanja su pokazali da je najzastupljeniji oblik nasilja, kada su u pitanju počinitelji i žrtve, verbalno nasilje. Na kraju, zaključili smo da je nasilje kod učenika veoma složen problem današnjice te da ga se treba posmatrati holistički. To nije problem samo određene škole, porodice, nego je to problem društva u cjelini.

Ključne riječi: vršnjačko nasilje, nasilnik, žrtva nasilja, posmatrač, faktori nasilja

Uvod

Posljednjih godina sve više se govori o vršnjačkom nasilju. Stručnjaci istražuju moguće uzroke, posljedice, karakteristike žrtava, počinitelja. Mediji nerijetko izvještavaju o okrutnim odnosima među vršnjacima koja se znaju završiti i ubistvima. Do 1972. godine sva ponašanja koja se danas

smatraju nasilna su se opisivala kao sastavni dio ljudskog razvoja koji će nakon određene razvojne faze proći. Danas se nasilje među vršnjacima tretira ozbiljnije. Utvrđeno je da nasilno ponašanje kod mladih direktno utječe na njihov fizički i psihički život te na uspješnost i daljni razvoj. Dakle, nasilje ostavlja posljedice kako na djecu koja su žrtve nasilja, tako i na one koji vrše nasilje, ali i na onu djecu koja to nasilje posmatraju. Svaka škola treba nastojati da prevenira nasilje među učenicima. To, naravno, neće dovesti do iskorjenjivanja nasilja, ali će sigurno doprinijeti smanjenju stope pojave nasilja među učenicima. U ovom radu pažnju ćemo upravo posvetiti oblicima nasilja kod učenika osnovnoškolskog uzrasta. Važnost proučavanja prisutnosti određenih oblika nasilnog ponašanja ogleda se u procjeni kratkoročnih i dugoročnih posljedica na psihički razvoj, opće zdravstveno stanje djece te ciljanog uvođenja mjera prevencije i borbe protiv vršnjačkog nasilja.

Pojmovno određenje vršnjačkog nasilja

Nasilje među djecom u školi nesumnjivo je vrlo česta pojava. Koliko god da nam se vršnjačko nasilje činilo kao unutrašnji problem škole, sve zaoštreniji oblici nasilja u školama su ipak usko povezani s oblicima i uzrocima nasilja u porodici, u grupi vršnjaka, u okruženju škole, u gradu i društvu u cjelini. Definicije nasilja su brojne i kreću se od onih užih koje ga izjednačavaju sa pojedinim oblicima nasilja kao što su fizičko nasilje, do onih širih koje nasilje označavaju kao put od verbalnog nasilja do necivilizovanosti. Također, u nekim definicijama vršnjačko nasilje izjednačeno je sa zlostavljanjem i agresijom. S obzirom da se mi bavimo problematikom nasilja među djecom, odnosno vršnjačkog nasilja, neophodno je razgraničiti značenja pomenutih termina. Tako, Olweus nasilje definiše kao "agresivno ponašanje kojim akter ili nasilnik koristi svoje telo ili neki predmet (uključujući oružje) da bi naneo (relativno ozbiljnu) povredu ili neprijatnost drugoj osobi'' (Olweus,1998:12). Vidimo da je ovdje nasilje izjednačeno sa fizičkom agresijom. Ograničavanje nasilja samo na fizičke akte daje mogućnost lakšeg mjerenja, jer se takve radnje lakše uočavaju u odnosu na druge vrste nasilja. Međutim, mnogi istraživači i autori se ne slažu sa ovom definicijom nasilja zato što se ne uključuju komponente i dimenzije kao što su verbalno nasilje, psihičko maltretiranje, omalovažavanje, društveno isključivanje i druge forme zaplašivanja. Zečević ističe da: "...kada govorimo o izjednačavanju nasilja sa agresijom i zlostavljanjem, generalno gledano i nasilno ponašanje i zlostavljanje vidovi su agresivnog ponašanja'' (Zečević, 2010:5). Jukić i Savić naglašavaju da je agresivno ponašanje ono ponašanje koje je usmjereno prema drugoj osobi ili osobama ili prema stvarima i predmetima sa namjerom da se učini šteta (Jukić i Savić, 2014). Isto određenje nude i Vasta, Haith i Miller koji ističu da u osnovi agresivnog ponašanja „leži"

namjera da se nanese šteta ljudima ili imovini, a pritom je to ponašanje društveno neprihvatljivo (Vasta, Haith i Miller,2004). Ono što kao razliku između agresije i nasilja navodi Popadić, jeste to što nasilje u većoj mjeri upućuje na neopravdanost nanošenja štete, dok agresija upućuje na dispoziciju, odnosno motivaciju koja je vodila do nanošenja šteta (Popadić,2009). Tako recimo neko može reagovati nasilnim ponašanjem kao odgovor na neku provokaciju, što se u tom slučaju smatra agresijom. Rigby definira vršnjačko zlostavljanje kao "posebno pakostan oblik agresivnog ponašanja koji karakteriziraju opetovani akti nasilja prema slabijoj žrtvi koja se teško može odbraniti'' (Rigby,2002, prema Velki, Kuterovac-Jagodić,2014:34). Vršnjačko zlostavljanje (engl. bullying) ima sljedeće značajne distinktivne karakteristike: ponavljanje, nesrazmjer moći, evidentan osjećaj uživanja kod nasilnika, te osjećaj ugnjetavanja kod žrtve (Zečević, 2010:5). Prema Olweusu dijete je zlostavljano kada je učestalo i trajno izloženo negativnim postupcima od strane jednoga ili više djece (Olweus,1998). I u okviru prethodne definicije ističu se tri bitna elementa: trajanje, negativni postupci i neravnopravan odnos snaga. Dakle, da bi se nasilno ponašanje moglo okarakteristati kao zlostavljanje neophodno je da budu ispunjeni prethodno nabrojani faktori. "Vršnjačko nasilje se odnosi na ona nasilna ponašanja koja čine vršnjaci, ali koja ne uključuju nužno sve navedene distinktivne karakteristike, tj. ne postoji nesrazmjer moći nasilnika i žrtve, namjera počinjenog nasilničkog ponašanja nije jasna i ono ne mora predstavljati obrazac ponašanja'' (Rajhvajn Bulat i Ajduković, 2012, prema Velki, Kuterovac- Jagodić, 2013:35). Nasilje među djecom širi je pojam od zlostavljanja i uključuje sve forme fizičkog, emocionalnog i seksualnog nasilja i zastrašivanja (Barter, 2011 prema Vejmelka 2012). Dakle, radi se o širem pojavnom rasponu nasilničkih ponašanja koje djeca čine i doživljavaju. U istraživanjima nasilja među djecom koriste se metode koje ne nude mogućnost mjerenja svih navedenih elemenata zlostavljanja pa tako, primjerice, nedostaje procjena odnosa moći kod počinitelja nasilja u odnosu na one koji to nasilje doživljavaju. Ukratko rečeno, nasilje jeste društveno neprihvatljivo ponašanje koje jedna ili više osoba čini drugoj osobi/drugim osobama sa namjerom da se nanese šteta, bol, povreda, ali bez ponavljanja i usmjeravanja prema istoj/istim osobi/osobama. Pored navedenog, bitno je istaći da je vršnjačko nasilje i akt koji je direktno usmjeren na kršenje prava djeteta. Sama riječ "neopravdano" nas upućuje na kršenje prava djeteta koja se odnose na fizički, mentalni, moralni i društveni razvitak, a koji su zagarantovani Konvencijom o pravima djeteta. Važno je kazati da u literaturi postoje mnoge definicije vršnjačkog nasilja te stoga nije moguće izvući općeprihvaćenu definiciju ili određenje ovog pojma. Iako se svi slažu da je vršnjačko nasilje ozbiljan problem današnjice, još uvijek ne postoji jedinstvena operacionalna definicija pomenutog pojma.

Oblici nasilnih ponašanja

Postoje različiti oblici nasilja, koji se klasificiraju na različite načine. Međutim, većina klasifikacija svodi se na identične oblike nasilnog ponašanja, što olakšava njihovo poređenje i selektivnost u izboru oblika koji će se registrovati u konačnici. Zečević klasificira nasilno ponašanje s obzirom na oblik, funkciju i na to na koga su usmjerena (Zečević, 2010). Mi ćemo ovdje navesti klasifikaciju koja se odnosi na usmjerenost i oblike nasilnog ponašanja. Kada je u pitanu usmjerenost nasilnog ponašanja, spomenuto je direktno i indirektno nasilje. Direktno nasilje odnosi se na onu vrstu nasilja u kojoj je osoba direktno izložena nanošenju štete (fizička ili verbana povreda, krađa novca i slično) od strane druge osobe. Indirektno nasilje odnosi se na supstituirane ciljeve, odnosno kada je osoba izložena neizravnom nanošenju štete, kao što je širenje glasina, nagovaranje vršnjaka da se ne druže s nekim djetetom i slično. Prema Zečević postoje sljedeći oblici nasilja (Zečević, 2010):

- **Fizičko nasilje**- odnosi se na onu vrstu nasilja u kojem se povređuje tijelo druge osobe. Ova vrsta nasilja spada u direktno nasilje, s obzirom da se osobi nanosi šteta u direktnom kontaktu. Tu spada: udaranje, guranje, štipanje, čupanje, davljenje i sl.
- **Verbalno nasilje**- odnosi se na onu vrstu nasilja u kojem se povređuju nečija osjećanja. To može biti: vrijeđanje, ismijavanje, omalovažavanje, okrivljivanje i sl.
- **Socijalno nasilje**- ona vrsta nasilja u kojem se šteta nanosi posredno, na indirektan način. Zbog toga ovaj oblik nasilja spada u indirektno nasilje. U ovaj oblik nasilja spadaju sljedeće radnje: isključivanje iz grupnih aktivnosti, ogovaranje, nagovaranje druge djece da se s tom osobom ne druže.
- **Seksualno nasilje**- odnosi se na sljedeće radnje: kada nekoga protiv njegove/njene volje dodiruju po intimnim dijelovima tijela, upućuju bezobrazne riječi, pokazuju bezobrazne slike, tjeraju na seksualne odnose, kada se bezobrazni sadržaji u vidu slika i riječi šalju, putem SMS ili e-mail poruka žrtvi.
- **Psihološko nasilje**- nasilje kada se upućuju prijeteći pogledi, grimase, kada se uhodi određena osoba, ili se od nje iznuđuje novac, te ju se ucjenjuje, kada se žrtvu poziva na telefon, a ne odgovara na njeno javljanje.



Shema 1: Način počinjenja elektroničkog nasilja

Pored navedenih oblika nasilja, postoji i elektroničko nasilje. Hodak-Kodžoman ističe da se radi o nasilju koje se provodi putem interneta i mobitela, odnosno e-poštom, SMS-om, ICQ-om, društvenim mrežama, forumima i sl. (Hodak-Kodžoman, 2013). Ovaj oblik nasilja uključuje: slanje uznemirujućih poruka, slika, krađa ili promjena lozinke za e-mail ili nadimak na chatu, objavljivanje privatnih podataka ili neistine na chatu, blogu ili internetskoj stranici, slanje pornografije ili neželjene pošte, postavljanje internetske ankete o žrtvi i sl. Jedna od glavnih karakteristika elektroničkog nasilja je anonimnost. Zečević navodi da mogućnost skrivanja iza lažnih profila i nadimaka može kod počinitelja nasilja pojačati osjećaj moći i smanjiti strah od rizika da će biti uhvaćen (Zečević, 2010). Pomenuti oblik nasilja predstavlja pojedine tipove nasilja ili obuhvata više njih, ali putem telefona ili interneta. Postoje četiri faze počinjenja elektroničkog nasilja putem telefona ili interneta. Prva faza jeste upoznavanje počinitelja i žrtve. U drugoj fazi dolazi do uspostave povjerenja ili zaljubljenosti, što je česta pojava u adolescentnom dobu. U trećoj fazi dolazi do komunikacije putem MMS-a. U četvrtoj fazi, nakon što žrtva povjeri svoju privatnost, dolazi do emocionalnih ucjena i prijetnji (Shema 1). Navedeni oblici nasilja međusobno se isprepliću te je teško odrediti gdje prestaje jedan oblik nasilja, a gdje počinje drugi. Također, važno je kazati da navedeni oblici nasilja ne iscrpljuju sve oblike nasilja u školi. Postoji nasilje učenika prema odraslima (nastavnicima), nasilje nastavnika prema učenicima, nasilje u koje su upleteni učenikovi roditelji i slično. Stoga navedene oblike nasilje ne treba shvatati kao jedinu ispravnu klasifikaciju. Postoje različite klasifikacije nasilnih radnji, a mi ćemo ovdje navesti onu koja je navedena u Priručniku za primenu posebnog protokola

za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama (Tablica 1).

Tablica 1 : *Vrste nasilja prema nivoima djelovanja (Priručnik za primenu posebnog protokola za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama, 2007)*

PRVI NIVO				
Fizičko	**Psihičko**	**Socijalno**	**Seksualno**	**Elektroničko**
Udaranje čvoruga, guranje, štipanje, grebanje, gađanje, čupanje, ujedanje, saplitanje, šutiranje, prljanje, uništavanje stvari..	ismijavanje, omalovažavanje, ogovaranje, vrijeđanje, ruganje, nazivanje pogrdnim imenima, psovanje, etiketiranje, imitiranje, prozivanje...	dobacivanje, podsmijavanje, ignorisanje, isključivanje iz grupe ili favorizovanje na osnovu socijalnog statusa, nacionalnosti, vjerske pripadnosti, nasilno disciplinovanje, širenje glasina..	dobacivanje, psovanje, bestidni komentari, širenje priča, etiketiranje, seksualno dodirivanje, gestikulacija..	Uznemirujuće "zivkanje", slanje uznemirujućih poruka SMS-om, MMS-om, putem veb-sajta...
DRUGI NIVO				
Fizičko	**Psihičko**	**Socijalno**	**Seksualno**	**Elektroničko**
šamaranje, udaranje, gaženje, cjepanje odjela, "šutke", zatvaranje, pljuvanje, otimanje i uništavanje imovine, izmicanje stolice, čupanje.	ucenjivanje, prijetnje, nepravedno kažnjavanje, zabrana komuniciranja, isključivanje, odbacivanje, manipulisanje...	spletkarenje, ignorisanje, neuključivanje, neprihvatanje manipulisanje, eksploatacija, nacionalizam...	seksualno dodirivanje, pokazivanje pornografskog materijala, pokazivanje intimnih dijelova tijela, svlačenje...	oglasi, klipovi, blogovi, zloupotreba foruma i četovanja, snimanje kamerom pojedinaca protiv njihove volje, snimanje kamerom nasilnih scena, distribuiranje snimaka i slika.

TREĆI NIVO				
Fizičko	**Psihičko**	**Socijalno**	**Seksualno**	**Elektroničko**
tuča, davljenje, bacanje, prouzrokovanje opekotina, uskraćivanje hrane i sna, izlaganje niskim temperaturama, napad oružjem...	zastrašivanje ucjenjivanje, reketiranje, ograničavanje kretanja, navođenje na korištenje psihoaktivnih supstanci, uključivanje u sekte, zanemarivanje...	prijetnje, izolacija, odbacivanje, teror grupe nad pojedincem/ grupom, diskriminacija, organizovanje zatvorenih grupa (klanova), nacionalizam, rasizam...	zavođenje od strane odraslih, podvođenje, zloupotreba položaja, navođenje, iznuđivanje i prinuda na seksualni čin, silovanje, incest...	snimanje nasilnih scena, distribuiranje snimaka i slika, dječija pornografija...

Individualni i kontekstualni faktori nasilja

Problem vršnjačkog nasilja je sve učestaliji. Postoje brojna istraživanja koja su tretirala ovo pitanje iz različitih aspekata: uloge u nasilju, uzroci nasilja, posljedice nasilja i za žrtvu i za počinitelja, nasilje u obitelji i dr. Na temelju istraživanja i iščitavanja brojnih istraživanja mogle bismo zaključiti da je to veoma složen problem današnjice te da se treba posmatrati holistički. Dakle, to nije problem samo određene škole, određene obitelji, nego je to problem društva u cjelini. Na samu pojavu nasilja utječu mnogobrojni faktori, dakle, to nije proces koji je izoliran od cjelokupne situacije, događaja i ne nastaje slučajno. Zečević navodi kako "...obiteljsko okruženje može biti rizičan faktor za pojavu nasilja i to ukoliko obiteljsko okruženje karakterizira neka od sljedećih postavki: emocionalni odnos roditelja u ranom razvoju je bez topline i pravog suosjećanja za dijete i njegove potrebe, roditelji su pospustljivi i ne postavljaju granice, roditelji nedovoljno nadziru dijete i ne pružaju mu adektvano vodstvo, roditelji toleriraju agresivno ponašanje, roditelji fizički kažnjavaju i sl. (Zečević, 2010:6). Mnogi autori su se bavili istraživanjem povezanosti socioekonomskog statusa obitelji i nasilnog ponašanja djeteta. Ovaj aspekt ćemo detaljnije obraditi u nastavku. Upravo navedeno predstavlja kontekstualne faktore nasilja. Pored ovih postoje i brojni drugi koje ovom prilikom nećemo spominjati. Što se tiče individualnih faktora nasilja opet bismo spomenuli autoricu Zečević koja navodi sljedeće osobine djeteta koje mogu biti rizični faktor nasilja: djeca snažnog temperamenta, impulsivna djeca, agresivna djeca, djeca koja uvijek moraju imati moć i kontrolu, fizički jači dječaci, djeca sa umanjenom sposobnosti suosjećanja

(Zečević,2010). Velki, Kuterovac-Jagodić ističu da su spol i dob djeteta najistraživanije individualne dječje osobine povezane s nasilnim ponašanjem (Velki i Kuterovac-Jagodić,2014). U samom nastavku ćemo obratiti pažnju na nasilje kod učenika s obzirom na dob, spol, školski uspjeh i socioekonomski status obitelji učenika.

Nasilje i spol učenika

Istraživanjem povezanosti spola i nasilja su se bavili brojni autori, između ostalog Velki, Kuterovac-Jagodić, Ivanec, Marušić, Buljan-Flander, Marijanović, Špoljar, Vuković, Milašin, Buljubašić-Kuzmanović i brojni drugi. Došli su do značajnih i veoma zanimljivih rezultata istraživanja, koje ćemo u narednim pasusima predstaviti i analizirati. Ivanec i Marušić su sproveli istraživanje sa ciljem ustanovljavanja spolnih razlika učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja učenika u osnovnoj školi. Rezultati istraživanja ukazuju da su djevojčice više izložene verbalnom nasilju, nazadovanju i osvećivanju u odnosu na dječake koji su češće izloženi fizičkom nasilju. Pored toga, bitno je naglasiti da su dječaci češći počinitelji nasilja u odnosu na djevočice (Ivanec i Marušić, 2008). Do sličnih rezultata istraživanja su došli i Buljan-Flander, Marijanović, Špoljar. Navedeni autori zaključuju da su dječaci nasilniji od djevojčica (Buljan-Flander, Marijanović, Špoljar, 2005). Također, autori Vuković, Milašin, Buljubašić-Kuzmanović navode da ispitani dječaci, u odnosu na djevojčice, u prosjeku češće pribjegavaju osvećivanju kao načinu rješavanja sukoba, to jest, dječaci su skloniji nasilnom ponašanju u odnosu na djevojčice (Vuković, Milašin, Buljubašić-Kuzmanović,2009). Velki, Kuterovac-Jagodić (2014) navode rezultate istraživanja različitih autora po pitanju oblika nasilja i spola učenika. Između ostalog navode da su dječaci više tjelesno nasilni, dok su rezultati istraživanja spolnih razlika u verbalnom nasilju manje konzistentni. Djevojčice češće koriste relacijski oblik vršnjačkog nasilja nego dječaci. Pregledom rezultata istraživanja do kojih su došli različiti autori možemo zaključiti da su dječaci više skloni nasilnom ponašanju nego djevojčice. Što se tiče oblika nasilja i spola učenika, uglavnom se spominje fizičko, socijalno, verbalno nasilje. Dječaci češće pribjegavaju fizičkom nasilju, a djevočice verbalnom i socijalnom. Nedimović i Biro navedenu pojavu objašnjavaju različitim reakcijama roditelja kada se nasilno ponašanje javi kod dječaka, odnosno djevojčica (Nedimović i Biro,2011). Tako, recimo, upotrebu fizičke sile roditelji smatraju prirodnom i svojstvenom dječacima, dok djevojčicama takvo ponašanje ne priliči. Međutim, bitno je naglasiti da postoje određena ograničena kada su u pitanju zaključci o povezanosti oblika nasilja i spola učenika. Ograničenja su metodološke prirode, a Velki, Kuterovac-Jagodić naglašavaju da rezultati istraživanja ovise o tome na koji način se postavljaju pitanja o učestalosti nasilja kao i o metodi prikupljanja podataka (Velki, Kuterovac-Jagodić,2014).

"Da bi se to prevazišlo potrebno je koristiti metodološku triangulaciju, to jest, koristiti različite metode na istom predmetu proučavanja" (Cohen, Manion, Morrison, 2007:113). Korištenjem različitih metoda dobit ćemo relevantnije rezultate istraživanja te ćemo jednom metodom "pokrivati" slabosti druge metode i obrnuto.

Nasilje i dob učenika

Pojavni oblici i učestalost nasilja kod djece mijenjaju se s obzirom na uzrast. O povezanosti nasilja i dobi učenika govori se u Bergenskoj studiji, gdje je utvrđeno da je 50% osnovnoškolske djece koja su bila izložena nasilju to doživjela od djece koja su od njih bila starija (Olweus, 1998). Slične rezultate dobili su i autori u Hrvatskoj koji su pokazali kako najviše nasilničkog ponašanja pokazuju učenici završnih razreda osnovne škola (Velki, 2014 prema Buljan-Flander, Ćorić Špoljarić i Durman Marijanović, 2007). Navedena istraživanja govore o porastu nasilnog ponašanja s dobi. Vrhunac nasilnog ponašanja zabilježen je u dobi od 14 do 15 godina. Međutim, bitno je istaći da tokom osnovnoškolske dobi dolazi do porasta nasilničkog ponašanja te je ono najučestalije kod djece u završnim razredima osnovne i nižim razredima srednje škole, ali da poslije toga slijedi pad. Navedena činjenica objašnjava se time da djeca u osnovnoj školi i početnim razredima srednje škole pokušavaju da putem nasilja uspostave dominantan status u grupi. Kako se bliže završetku srednje škole, nasilno ponašanje se smanjuje, jer djeca uče socijalno prihvatljive oblike ponašanja, imaju bolju emocionalnu regulaciju, a i sankcije koje snose za nasilno ponašanje postaju ozbiljnije (Velki, 2014 prema Pellegrini i Long, 2002.; Vejmelka, 2012.) Popadić navodi da se broj žrtava s uzrastom smanjuje. Tako, među učenicima u Norveškoj na uzrastu od 8 godina bilo je 17,5% žrtava među dječacima, a 16% među djevojčicama, a na uzrastu od 15 godina 6% među dječacima i 3% među djevojčicama (Popadić,2011). Navedenu činjenicu Smith i sar. (1999 prema Popadić, 2011) tumače time da s uzrastom dijete zauzima sve više mjesto na statusnoj hijerarhiji te je sve manje djece koja mogu da ga maltretiraju, a to su prije svega vršnjaci ili starija djeca. Međutim, kada je u pitanju vršenje nasilja, rezultati pokazuju da se nasilno ponašanje s dobi ne smanjuje, nego se povećava ili ostaje isto. Nasilnici što su stariji, sve manje koriste fizičko nasilje, a usmjeravaju se na verbalno i indirektno. Kroz istraživanja koja smo prethodno prikazali, možemo vidjeti da rezultati nisu jednoznačni. Dok određeni autori ističu pad nasilnog ponašanja s dobi djece, drugi ističu porast takvog ponašanja. Da bismo došli do istinskih rezultata o povezanosti nasilnog ponašanja s dobi djece, potrebno je provesti longitudinalno istraživanje, koje bi nam omogućilo da pratimo promjene navedenog problema te da u skladu s tim donesemo zaključke.

Nasilje i školski uspjeh učenika

Kada je u pitanju povezanost nasilja i školskog uspjeha, dio općeprihvaćene slike jeste da su nasilna djeca po pravilu lošijeg školskog uspjeha. Popadić navodi da djeca koja imaju problema sa školskim uspjehom zbog toga se osjećaju neuspješnom i odbačenom od druge djece, sve manje se vezuju za školu i sve manje dijele vrijednosti grupe (Popadić,2011). Sve ih to vodi ka antisocijalnom ponašanju čiji je jedan oblik i nasilje. Oni su, također, zbog prethodno navedenih karakteristika često i žrtve nasilja ili pod rizikom da to postanu. Kako su djeca sa nižim školskim uspjehom u riziku, tako su i djeca sa višim školskim uspjehom u riziku da postanu žrtvom nasilja (Velki, 2014 prema Wood i Wolke, 2004). Djeca sa iznimnim školskim postignućima češće su žrtve psihološkog i socijalnog nasilja, dok određeni broj njih sudjeluje i u činjenju nasilja. Djeca sa nižim školskim uspjehom pod rizikom su da razviju neko od nasilnih ponašanja ili da postanu delinkventi. U većini slučajeva to bivaju muškarci, dok djevojčice u manjem broju. Svjedoci smo situacija u kojima učenici slabijeg školskog uspjeha na razne načine etiketiraju učenike boljeg školskog uspjeha i obratno. Nije rijetkost čuti da djeca jedni druge nazivaju "štreberima" ili "glupanima", a nerijetko takve situacije završavaju i fizičkim obračunima ili drugim vidovima nasilnog ponašanja. Takvo ponašanje može ostaviti posljedice po djecu, posebno onu djecu koja imaju manjak samopouzdanja, koja se ne znaju zauzeti za sebe. Na osnovu iznesenih činjenica, vidimo da ni djeca koja postižu dobar školski uspjeh, kao ni djeca koja postižu slabiji školski uspjeh nisu lišena nasilja i nasilnog ponašanja. Zbog toga, smatramo da je korisno da nastavnici rade na građenju saradničke atmosfere u razredu i razvijanju saradničkih vještina kod učenika, gdje će djeca na uspjeh, odnosno, neuspjeh druge djece iz razreda gledati kao na svoj vlastiti.

Nasilje i socioekonomski status učenika

Porodica je primarna zajednica u kojoj dijete odrasta i stiče svoje prve navike. Odlike jedne porodice, kao što su struktura, odnosi članova, roditeljska ponašanja, socioekonomski status, direktno utiču na ponašanje djeteta. Mi ćemo ovdje obratiti pažnju na socioekonomski status i njegovu povezanost s nasilnim ponašanjem kod djece. Kada kažemo socioekonomski status, mislimo na stepen obrazovanja roditelja, zaposlenost roditelja te nivo prihoda u porodici. U odnosu na ovu grupu faktora rizika postoje oprečna mišljenja. U nekim istraživanjima potvrđena je povezanost nasilnog ponašanja i socioekonomskog statusa, dok u nekima nema statistički značajne povezanosti. Socioekonomski status porodice ne može se direktno dovesti u vezu sa nasilnim ponašanjem, ali se nizak socioekonomski status porodice reflektuje na druge faktore koji dovode do problema u ponašanju djece i mladih. Roditelji niskog socioekonomskog

statusa mogu biti ograničeni u svojim odgojnim postupcima ili se može desiti da svoj status doživljavaju kao frustraciju i "brane" se agresijom koju djeca prihvataju kao model ponašanja. Također, Velki navodi da u porodicama niskog socioekonomskog statusa siromaštvo povećava stres kod roditelja što dovodi i do povećanja sukoba u porodici, neadekvatnog roditeljstva ili čak zlostavljanja i zanemarivanja, te slabog nadzora djece što vodi povećanju nasilnosti kod djece (Velki, 2014 prema Eisenberg, Damon i Lerner, 2006.). Sesar smatra da je manje vjerojatno da će počinitelji nasilja biti djeca čiji su roditelji na rukovodećim poslovima, dok je za djecu čiji roditelji obavljaju manualne poslove vjerojatnije da će trpjeti nasilje, ali i nasilno se ponašati prema drugima (Sesar, 2011 prema Mellor, 1999.). U velikom broju škola socioekonomski status, odnosno neka vanjska obilježja koja izražavaju socijalni status kao što je npr. markirana roba ili najnoviji mobilni uređaji i sl. mogu biti razlog vršnjačkog nasilja. Djeca koja ne odgovaraju "očekivanom" vizuelnom identitetu mogu postati žrtve. S druge strane, Buljan-Flander ističe da porodične varijable u koje spada i socioekonomski status nisu snažni prediktori za nasilno ponašanje među djecom. Nasilnih učenika kao i žrtava nasilja ima u svim društvenim slojevima (Buljan-Flander, 2005 prema Zenzerović Šloser, Jurman, 2014). Vidimo da rezultati nisu jednoznačni ni kada je u pitanju socioekonomski status, što nam govori o kompleksnosti problema nasilnog ponašanja i potrebi da se svakom slučaju pristupi individualno.

Sudionici u nasilju: nasilnik, žrtva, posmatrač

Sudionici u krugu nasilja nose sa sobom stereotip, kako fizičkog izgleda, tako i socijalnih vještina. Svim tipovima nasilnika zajedničko je da vole dominirati, iskorištavati druge, odbijaju preuzeti odgovornost za svoje ponašanje, željni su pažnje. Američki znanstvenici su tokom svojih istraživanja naišli na više tipova nasilnika:

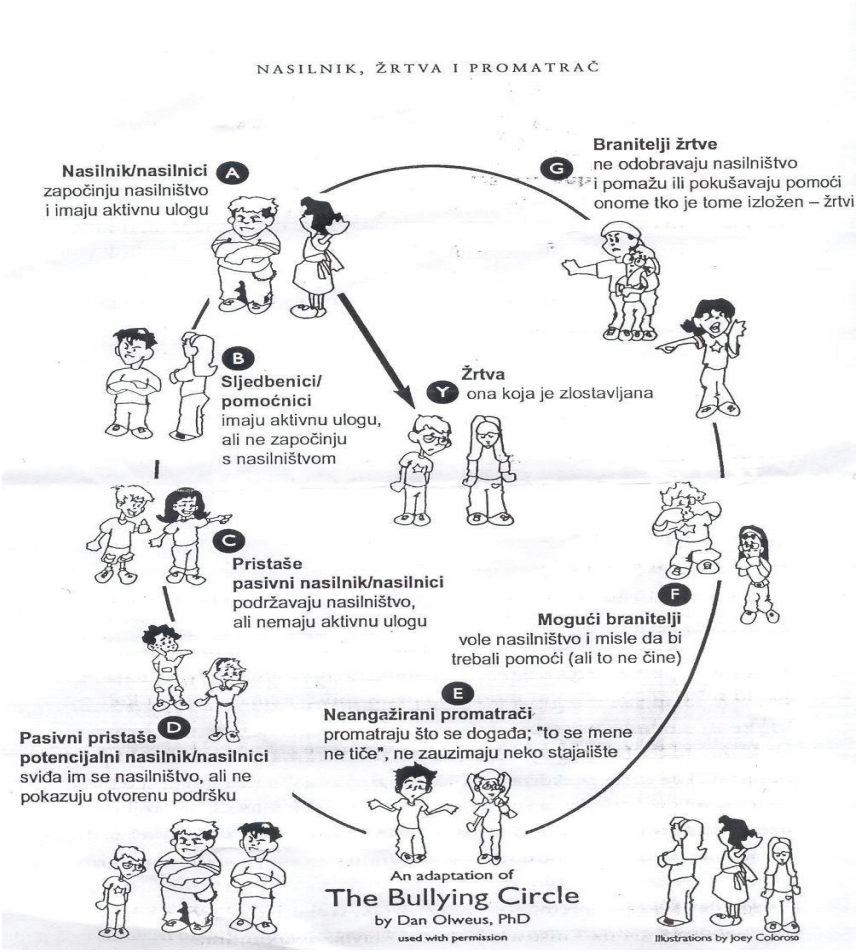
- *samouvjereni* (reagiraju munjevito, osjećaju se superiornijim od svojih vršnjaka);
- *socijalni nasilnici* (koriste verbalne uvrede kako bi svoje žrtve izbacili iz socijalnih aktivnosti);
- *oboružani nasilnik* (traži priliku za zlostavljanje kad ga nitko ne vidi, hladan i bezosjećajan);
- *hiperaktivni nasilnik* (okrivljuju druge za svoje ispade, reagiraju agresijom i na male provokacije);
- *nasilnik žrtva* (napada puno slabije od sebe, potrebno mu je dokazivanje, jer je i sam žrtva);
- *grupa nasilnika* (kukavice, snažni su samo u grupi te rade stvari koje nikada ne bi izveli sami);
- *banda nasilnika* (zastrašujuća skupina djece, koja radi što hoće i svi ih se boje).

Dan Olweus je naveo neke prepoznatljive osobine djece koja trpe nasilje (Olweus, 1998: 68):

- imaju slabo samopoštovanje (sebe opažaju kao neprivlačne, slabije);
- povučena su, pasivna, oprezna, tiha i osjetljiva;
- anksiozna su;
- imaju malo prijatelja;
- obično su fizički slabija i nesigurnija;
- obično su više uplašena i za njih se zna da neće uzvratiti ako ih neko napadne;
- najčešće su prezaštićena od svojih roditelja;
- lako zaplaču i povlače se.

Djeca žrtve nasilja vremenom postaju plašljiva, ne ide im se u školu, slabije uče, potištena su, nisu raspoložena za druženje, a ponekad ta deca postaju i sama agresivna. Ako ovakvo stanje traje duže, ako se djetetu nad kojim se vrši nasilje ne pomogne, ugrožen je normalan razvoj dječije ličnosti. Ono može postati plašljiva i nesrećna odrasla osoba, a može i samo početi da se nasilno ponaša.

Posebno je značajno naglasiti da sudionici u krugu nasilja nisu samo žrtve, kao ugrožena skupina ili napadači, kao inicijatori nasilja i agresivnosti, već i djeca **posmatrači**. Posmatrači su treća skupina vršnjaka koji indirektno i sami sudjeluju u činu zlostavljanja. Mogu pomagati i ohrabrivati osobu koja inicira zlostavljanje. Iz straha se čak pridružuju nasilnicima kako bi sebe zaštitili. Djeca koja promatraju nasilje, nesigurna su i prestrašena, sklona priklanjanju nasilniku kako bi se zaštitila. Strahuju da su potencijalne žrtve u budućnosti, te neki suosjećaju s učenikom koji je žrtva i nesretni su što ne mogu pomoći. Nasilništvo stvara atmosferu straha u kojoj se djeca osjećaju nesigurno. Buljan-Flander jasno naglašava da je bullying kao predstava. Uvijek postoji pozornica na kojoj su žrtva i zlostavljač, a postoje i gledatelji (Buljan-Flander, 2005) Posmatrači u nasilnim situacijama zauzimaju razne uloge. Posmatrači mogu biti aktivni, pasivni te promatrači/pomagači. Aktivni posmatrači se brzo uključuju u nasilje potičući događaj, a od nasilnika se razlikuju samo po tome što ne iniciraju nasilje. Sljedeća skupina posmatrača su oni neangažirani, pasivni koji ili samo promatraju nasilni događaj, ili ga u potpunosti zanemaruju. Zadnju skupinu čine posmatrači/pomagači. Oni žele pomoći žrtvi na način da ju brane od nasilnika suprotstavljajući se i fizički i verbalno, ili razdvajaju nasilnika i žrtvu te na taj način prekidaju nasilni događaj. Olweus je na simboličan način (Slika 1) predstavio pozicije nasilnika, žrtve i posmatrača (Olweus,1998):



Zaključak

Nasilje jeste društveno neprihvatljivo ponašanje, koje jedna ili više osoba čini drugoj osobi/ drugim osobama, sa namjerom da se nanese šteta, bol, povreda ali bez ponavljanja i usmjeravanja prema istoj/istim osobi/osobama. Postoje različite klasifikacije oblika nasilja, a u ovom radu pažnja je usmjerena na verbalno, socijalno, seksualno, elektroničko, fizičko i psihološko nasilje. Na temelju proučavanja brojnih istraživanja mogli bismo zaključiti da je nasilje veoma složen problem današnjice, te da se treba posmatrati holistički. Dakle, to nije problem samo određene škole, određene porodice, nego je to problem društva u cjelini. Na samu pojavu nasilja utječu mnogobrojni faktori, a mi smo se fokusirali na dob, spol, školski uspjeh i socioekonomski status. Pregledom rezultata istraživanja do kojih su došli različiti autori možemo zaključiti da su dječaci više skloni nasilnom ponašanju nego djevojčice. Što se tiče oblika nasilja i spola

učenika, uglavnom se spominje fizičko, socijalno, verbalno nasilje. Dječaci češće pribjegavaju fizičkom nasilju, a djevojčice verbalnom i socijalnom nasilju. Kada je u pitanju nasilje s obzirom na dob, bitno je kazati da se ono smanjuje s uzrastom, a različiti autori koji su se bavili pomenutim fenomenom tu činjenicu objašnjavaju tako što dijete zauzima sve više mjesto na statusnoj hijerarhiji, te je sve manje djece koja mogu da ga maltretiraju, a to su prije svega vršnjaci ili starija djeca. Kada je u pitanju školski uspjeh, ni djeca koja postižu dobar školski uspjeh, kao ni djeca koja postižu slabiji školski uspjeh nisu lišena nasilja i nasilnog ponašanja. Zbog toga, smatramo da je korisno da nastavnici rade na građenju saradničke atmosfere u razredu i razvijanju saradničkih vještina kod učenika, gdje će djeca na uspjeh, odnosno, neuspjeh druge djece iz razreda gledati kao na svoj vlastiti. To će doprinijeti smanjenu takmičarske atmosfere, koja najčešće izaziva sukobe među učenicima, a samim tim i smanjenu sukoba i nasilnog ponašanja. Što se tiče socioekonomskog statusa porodice, ne može se direktno dovesti u vezu sa nasilnim ponašanjem, ali se nizak socioekonomski status porodice reflektuje na druge faktore koji dovode do problema u ponašanju djece i mladih.

Literatura

1. Buljan-Flander, G., Durman-Marijanović, Z., Ćorić-Špoljar, R. (2005) Pojava nasilja među djecom s obzirom na dob, spol i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*. 16. str. 157-174.

2. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

3. Hodak-Kodžoman, I., Velki, I., Cakić, L. (2013). Izloženost djece starije školske dobi elektroničkom nasilju. Život i škola. br. 30 (2). str. 110-128.

4. Jukić, V., Savić, A. (2014). Psihološko-psihijatrijski aspekt nasilja. *Socijalna psihijatrija*. br. 42, str. 102-108

5. Marušić, I., Pavin-Ivanec, T. (2008) Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: spolne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*. 15 (1), str. 5-19.

6. Nedimović, T., Biro, M. (2011). Faktori rizika za pojavu vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. *Primenjena psihologija*. br. 3. str. 229-244.

7. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: što znamo i što možemo učinit*. Zagreb: Školska knjiga.

8. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za

psihologiju

9. Sesar, K. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*. br. 18 (3), str. 497-526.

10. Vasta, R., Haith, M.M., Miller,S. A. (2004). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.

11. Vejmelka, L. (2012) Neke determinante vršnjačkog nasilja u adolescenciji. *Ljetopis socijalnog rada*. br. 19 (2). str. 215-240.

12. Velki, T., Kuterovac-Jagodić, G. (2014). Individualni i kontekstualni činitelji nasilničkog ponašanja prema vršnjacima. *Ljetopis socijalnog rada*. 21 (1). str. 33-64

13. Vuković, A, Milašin, A., Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Učestalost vršnjačkog nasilja osvećivanjem. **Život i škola**. br. 22 (2). str. 78-96.

14. Zečević, I. (2010) *Program prevencije vršnjačkog nasilja u školama*. Banja Luka: UG Zdravo da ste – Hi Neighbour.

15. Zenzerović-*Šloser, I., Jurman, L. (2*014) *Nasilje ostavlja tragove-zvoni za nenasilje*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Arnela Pašalić

RANA INTERVENCIJA USMJERENA NA PORODICU

Sažetak

U posljednje vrijeme evidentira se sve veći broj djece s razvojnim poremećajima, čime se povećava interesovanje struke i roditelja za pronalaženjem i pružanjem pravovremene intervencije. U ranoj intervenciji težnja je usmjerena na što ranije prepoznavanje odstupanja u razvoju, a time i rani poticaj. Istraživanja naglašavaju značaj intervencija usmjerenih ne samo na dijete nego i na roditelje. Sedamdesetih godina Amerika, a nekoliko godina kasnije i Evropske zemlje počinju primjenjivati ranu intervenciju. Zemlje iz regiona ranu intervenciju su već uvrstile u Zakonsku regulativu, dok u BiH ne postoji jedinstven sistem rane intervencije čije je djelovanje određeno zakonom. Rana intervencija u Bosni i Hercegovini počiva na projektima koji se oslanjaju na različite konvencije i deklaracije o pravima djece.

U ovom radu prikazana su savremena istraživanja o ranoj intervenciji koji se primjenjuju u različitim zemljama. U Federaciji Bosne i Hercegovine ne postoji jasno izdefinisan jedinstven model rane intervencije. Kroz ovaj rad bit će prikazan i model rane intervencije koji se kroz Projekat provodi u Centru za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju „Vladimir Nazor". Uslijed nepostojanja jedinstvenog sistema, ne postoji ni mogućnost kontinuiranog provođenja procjena u praksi, te bilježenja podataka što onemogućava i istraživanja značajna za nauku i dalje unapređenje rada.

Uvod

Šta je rana intervencija

Europska mreža za ranu intervenciju definira ranu intervenciju (RI) kao sve oblike poticanja koji se primjenjuju kao posredne i neposredne posljedice nekog utvrđenog razvojnog uvjeta, a usmjereni su prema roditeljima. Rana intervencija uključuje dijete kao i njegove roditelje, obitelj i širu mrežu (Ljubešić, 2003). Rana intervencija usmjerena je na prevenciju teškoća i na njihovo ograničavanje na najmanju moguću mjeru, s ciljem poboljšanja zdravlja i dobrobiti djece, njihovih kompetencija, minimiziranjem razvojnih poteškoća, ublažavanja postojećih ili prijetećih poteškoća, prevencije funkcionalnog pogoršanja, promoviranja adaptivnog roditeljstva i poboljšanja funkcioniranja obitelji (Shonkoff i dr., 2000; prema Pinjatela i Joković-Oreb, 2010). Rana intervencija spriječava da roditelji budu uskraćeni za relevantne informacije. Ove se informacije mogu odnositi na samu dijagnozu, znanje o očekivanom djetetovom razvoju, te o načinima stimulacije razvoja djeteta (Ljubešić, 2003). Rana intervencija nikada ne počinje postavljanjem dijagnoze jer je do njenog utvrđivanja potreban dug put (Ljubešić, 2003). Rani sistem podrške čuva obitelj i društvo od brojnih nepoželjnih događaja (raspad obitelji, psihosomatski i neurotski poremećaji kod roditelja, smanjivanje njihove radne sposobnosti, institucionalizacija djeteta i sl.) (Ljubešić, 2009 prema Mamić 2016.).

U svijetu se sve veći značaj daje RI jer je dokazano da su programi ekonomski isplativi, učinkoviti, imaju dugoročan utjecaj na razvoj, te maksimiziraju razvojne potencijale djeteta (Rydz i dr., 2006). Ulaganje u rani razvoj, usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te podršku roditeljstvu zapravo je društveno ulaganje kojim se dugoročno štede resursi, postižu bolji razvojni ishodi za djecu te podiže kvaliteta života cijele zajednice (Pećnik, 2013). Istraživanja pokazuju da svaki dolar koji se uloži u rano obrazovanje, podršku, ostvari uštedu između sedam i 21 dolar koji bi se kroz život morali uložiti u skuplje usluge koje će biti potrebne osobi jer nije bila uključena u ranu intervenciju (Heckman & Masterov,2007; Rolnick & Grunewald,2003; Sayre, Devercelli, Neuman,& Wodon, 2015.). Mnoga istraživanja pokazuju da rana intervencija ima pozitivan i značajan utjecaj na živote djece s teškoćama u razvoju i njihove obitelji (Guralnick, 1998; prema Guralnick, 1991). Zagovornici provođenja rane intervencije ukazuju da je intervencija jeftinija za dijete i roditelja (Hofman, 2004), Ozonoff i Cathcart (1998) utvrdili su da djeca koja su primalala usluge u kućnim uslovima pokazala su značajna poboljšanja u odnosu na onu djecu koja nisu dobili nikakve dodatne usluge u kući. S druge strane postoje i ona istraživanja koja kritiziraju značaj koji se pridaje ranoj intervenciji i ukazuju na nedostatak znanstvenosti provedenih istraživanja (Gibson i Fields, 1984; Piper i Pless, 1980; prema Guralnick, 1991).

Programi rane intervencije su usmjereni na djecu u periodu ranog

detinjstva koja zaostaju u razvoju ili su pod rizikom za razvojno zaostajanje. Istraživanja u polju dečijeg razvoja, neurobiologije i rane edukacije potvrđuju da su rane godine vrijeme rapidnog rasta i razvoja – tj. da su učenje i razvoj mozga međuzavisni procesi i da rana dečija iskustva imaju dugoročne i značajne posljedice na kasniji razvoj i funkcionisanje (Cvijetić, 2016). Obezbeđivanje ranih interventnih programa za djecu sa teškoćama u razvoju predviđeno je i zakonodavnim okvirima država, usklađenim sa određenim međunarodnim dokumentima u kojima je istaknuta važnost ovog aspekta intervencije, poput IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, 1991 prema Cvijetić, 2016). Saradnja između zdravstvenog, socijalnog i edukativnog sektora preduslov je kreiranja efikasnog sistema skrininga i procedura koje prethode primjeni programa rane intervencije u praksi (Guralnick, 2005). Rane edukativne intervencije mogu biti praćene dodatnim socijalnim i zdravstvenim uslugama i obuhvatati obučavanje roditelja za rad sa njihovom djecom (Cvijetić, 2016).

Rana intervencija usmjerena na roditelja

U posljednjih nekoliko godina istraživanja, napredak dijagnostičkih sredstava i sveopća briga o mentalnom zdravlju doprinijeli su ranom otkrivanju dječijih teškoća i intervencijama u ranoj dobi. Istraživanja posljednjih desetak godina se sve više usmjeravaju i na ulogu roditelja u samom procesu rane intervencije (Fewell & Deutcher 2004., Mahoney, Wheeden, & Perales, 2004). Jedan od poznatijih istraživača o utjecaju roditelja u procesu rane intervencije je Gerald Mahoney, koji je već 1985. u svojoj prvoj studiji naznačio da se zanemaruje učinak roditeljske responzivnosti u svakodnevnim interakcijama s djetetom na razvojne ishode (Mahoney, Finger, & Powell, 1985). Autorice Klein&Gilkerson (2000) naglašavaju važnost porodice govoreći kako program u središtu mora imati porodicu i prilagoditi se njihovom načinu i stilu života. Osim toga, rana intervencija mora biti strogo individualizirana za pojedino dijete, pri čemu je važno naglašavati i polaziti od djetetovih sposobnosti i jakih strana. Holm&McCartin (1978, prema Košiček i sur., 2009) dodaju kako je u procesu rane intervencije bitno slušati, prihvaćati i analizirati povratne informacije koje daju roditelji, a za rano otkrivanje teškoća važna su zapažanja roditelja (Joković Turalija i sur., 2002). Intervencije usmjerne na porodicu uvijek trebaju aktivno uključivati članove porodice u pronalaženje resursa i podrške neophodne za brigu o svojoj djeci (Dunst, Trivette&Hamby, 2008). Pristup usmjeren na porodicu u pružanju usluga zahtijeva od profesionalaca da prvo razmotre porodične prioritete i vrijednosti (Able-Boone, 1996).

U suvremenom pristupu u ranoj intervenciji od izrazite je važnosti suradnja između stručnjaka, odnosno transdiciplinarni model gdje tim stručnjaka djeluje transdiciplinarno, te je na taj način u mogućnosti

pružiti usluge koje su usmjerenije na porodicu i dijete, usluge koje su koordinirane i integrirane kako bi se što bolje odgovorilo na kompleksne potrebe djece s poteškoćama i njihovih porodica (Carpenter, 2001). U edukacijskom modelu usmjerenom na dijete stručnjaci su ti koji odlučuju što je za dijete najbolje, a u modelu usmjerenom prema roditelju, roditelji su ravnopravni partneri u procesu i potiče ih se da zajedno sa stručnjacima definiraju ciljeve i aktivnosti (Validžić Požgaj, 2018).

Roditeljima se mora obezbijediti kvalitetna edukacija kako bi dali odgovarajuću podršku svom djetetu. Upravo jedan od glavnih ciljeva rane intervencije jeste pomoći roditeljima da shvate prirodu djetetovih teškoća i njihov utjecaj na djetetov daljnji razvoj. Na taj način jačamo roditelje u njihovoj ulozi, pomažemo im da prilagode svoja očekivanja i utječemo na djetetove razvojne ishode. Osim toga, roditeljsko nedovoljno poznavanje razvojnih obilježja i pogrešna procjena djetetovih mogućnosti nedvojbeno utječu i na njihovu spremnost na suradnju sa stručnjacima (Babić, 2017). Guralnick (2011) naglašava tri vrste interakcija koje utječu na djetetova razvojna obilježja: transakcije roditelj – dijete, obiteljsko organiziranje djetetovih iskustava te briga o zdravlju i sigurnosti djeteta. U ranoj intervenciji, naročito u prvoj godini preporučuje se posjeta terapeuta u kućnim uslovima. Svi roditelji koji su učestvovali u programu domskih posjeta CHV-a (Home Visitor Program) su rekli da im se sviđaju posjete i da su zadovoljni napretkom koji je postizalo njihovo dijete, osjećali su da se mogu nositi s dodatnim zahtjevima u kući, nisu osjećali da su im domske posjete ometaju porodični život i osjećale su se samopouzdano u izvršavanju zadataka i zadaće mu nisu bile teške kad je kućni posjetitelj otišao (Kelly, Ghalaieny, Devitt, 2012). Podrška roditeljima smatra se sastavnim dijelom programa rane intervencije, ali su i za tu formu rada, kao i za programe namenjene isključivo podršci prihvatanju djeteta i implikacija dijagnoze (npr Barnett et al., 2003) rezultati evaluacija rijetko dostupni (Mihić, Rajić, Krstić, Divljan, Lukić 2016).

Dakle, koncept rane intervencije usmjeren na obitelji sadrži tri ključna elementa: naglasak na mogućnostima djeteta, promicanje porodičnog izbora i kontrola odabranih sredstava te razvoj suradnje između stručnjaka i roditelja. Iako su istraživanja pokazala kako ovaj model nije jednostavan ni lak, praksa pokazuje da u tom modelu porodica ima širok raspon mogućnosti za rad s djetetom na dobrobit njega i cijele obitelji i zbog svega toga porodica je zadovoljna te rado prihvaća taj model (Espe-Sherwindt, 2008).

Modeli i programi rada rane intervencije

U trajnom nastojanju da se smanje troškovi u području zdravstva i socijalne skrbi, razvijene države provjeravaju učinkovitost svojih mjera pa

se tako prati i učinkovitost ulaganja u ranu intervenciju (Košiček, Kobetić, Stančić, Joković Oreb, 2009).

Koncept rane intervencije u djetinjstvu počinje u Sjedinjenim Američkim Državama sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća.

U Bavarskoj, kroz izvještaje o teškoćama djece Otto Speck već 1973. godine, na zahtjev Njemačkog odbora za obrazovanje dao je temelj za osnivanje sveobuhvatnih sistema interdisciplinarne rane intervencije. Preporučio je regionalne, obiteljske i interdisciplinarne interventne centre za rano djetinjstvo. U 2002. godini 123 regionalna ECI centara pružila su uspostavljenu mrežu rane pomoći na dohvat ruke svima, nijedan centar nije udaljen više od 10 km za bilo koju obitelj. Tretman je pružan 50% ambulantno, a 50% dobiva intervenciju od mobilnih timova kod kuće. Prosječna dob u kojem se pružan tretman je oko 3-4 godine. Tretmani se provode prema individualnoj potrebi i uključuju jednu ili dvije sesije tjedno u trajanju od dvije godine. Prosječno 11 terapeuta s različitih područja kontinuirano rade zajedno u ECI timu. U prosjeku zaposlenici ostaju u jednom centru 5-7 godina, što znači da se mogu razvijati kompetentni timovi. Timski rad je neophodno za uspješnu intervenciju u ranom djetinjstvu. Svi profesionalci se međusobno nadopunjuju. Takva suradnja između stručnjaka zahtijeva razmjenu mišljenja i ideja o svakom pojedinačnom slučaju, dogovor o konceptualnim osnovnim pitanjima, vrijednosti, ciljeve, specijalizirana područja i organizacijska pitanja. Ranu intervenciju u djetinjstvu financiraju različita tijela: općinske vlasti, zdravstveno osiguranje i bavarsko Ministarstvo obrazovanja. Dijagnoza i intervencija usmjereni su isključivo prema pojedincu potrebama i okruženju djeteta. Zbog pomaka paradigme od pristupa koji je orijentiran na deficit i djecu, do holističke obiteljske intervencije u ranom djetinjstvu, ne postoji općenito prihvatljiv nastavni plan i program (European Agency for Develomental in Special Needs Education, 2003).

U nekim norveškim zemljama medicinske sestre do prve godine posjećuju novorođenu djecu i njihove roditelje, te ih savjetuju u roditeljstvu. Ova podrška može trajati i duže ukoliko su identifikovani problemi. Podrška se može pružati u kućnim uslovima ili zdravstvenim ustanovama. U drugim zemljama posjeta medicinskih sestara postoji na sekundarnom nivou, odnosno kada je već teškoća identifikovana kod djeteta (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005).

U Portugalu, službe rane intervencije uglavnom obrazuju multidisciplinarni timovi koji se sastoje od brojnih stručnjaka, a u neke je uključeno i osoblje iz specijalnih škola (Marković, Arsić 2011).

Hrvatska već osamdesetih godina prošlog vijeka organizira stručni defektološki postupak u porodicama, dajući podršku djeci i roditeljima. Sve do 2011. godine nije bila jasno definisana Zakonska regulativa o ranoj intervenciji. U Zakonski sistem Republike Hrvatske rana intervcija je uvrštena 2011. godine Zakonom o socijalnoj skrbi koji ju definira kao

»stručnu poticajnu pomoć djeci i stručnu i savjetodavnu pomoć njihovim roditeljima, uključujući druge članove obitelji te udomitelje za djecu, kod nekog utvrđenog razvojnog rizika ili razvojne teškoće djeteta« (Zakon o socijalnoj skrbi, 2012., čl. 91, st.1).

Srbija kroz Nacionalne planove za djecu, oslanjajući se na Konvencije o pravima djeteta pokušava uvesti ranu intervenciju kao sistemsku podršku. Srbija ima odgovorne politike i zakonske propise kojima podržava razvoj nacionalnog Sistema intervencija u ranom detinjstvu, specifično namenjenih djeci sa kašnjenjem i smetnjama u razvoju i djeci koja bi vjerovatno imala teškoće u razvoju da je podrška izostala. Različita savjetovališta kroz multidisciplinarni pristup pokušavaju realizovati sve zadatke RI, pružiti podršku djetetu, porodici i zajednici. U posljednje vrijeme došlo je i do povećanja broja razvojnih grupa, zahvaljujući započinjanju brojnih pilot-projekata u većim gradovima Srbije (Markanović, Arsić 2011). 2016. godine donešen je i Nacionalni program za unapređenje razvoja u ranom djetinjstvu s ciljem osnaživanja zdravstvenih sistema, međusektorske saradnje, povećanje efektivnosti i efikasnosti zdravstvenog sistema u ranom prepoznavanju razvojnih rizika i pružanje intervencija u ranom djetinjstvu, smanjenje prevalencije i intenziteta razvojnih teškoća, kroz doprinos poboljšanju kvaliteta života djece sa smetnjama u razvoju i njihovih porodica (Uredba o Nacionalnom programu unapređenje razvoja u ranom djetinjstvu, 2016). Postojeće usluge i sistemi Porodice u Srbiji imaju mogućnost da koriste nekoliko usluga prevencije i podrške u prvim godinama djetetovog života. Riječ je o prenatalnoj zaštiti, kućnim posjetama patronažnih sestara i redovnim pedijatrijskim kontrolama djece. Za djecu sa razvojnim kašnjenjem ili razvojnim poteškoćama postoje specijalizovane usluge, koje su dostupne u razvojnim savjetovalištima na nivou primarne zdravstvene zaštite, kao i na sekundarnom i tercijarnom nivou zdravstvene zaštite. (Jovanović, 2016).

U većini opština i gradova Srbije konstituisane su interresorne komisije. Svrha ovih komisija jeste da se izađe u susret dodatnim potrebama djece sa razvojnim smetnjama u obrazovanju, zdravstvu i domenu socijalne zaštite. Među dužnostima članova komisije spadaju i susreti sa roditeljima i djecom, tokom kojih vrše opservaciju, vode razgovore, zadaju standardizovane testove i interpretiraju dobijene rezultate, pregledaju ljekarske bilješke i školske izveštaje kako bi odredili da li je djetetu potrebna dodatna usluga. Članovi komisije zajedno „definišu ciljeve, očekivane rezultate, aktivnosti i mjere, stručnjake koji će pružiti potrebnu podršku i vremenski okvir za to", što se detaljno navodi i u Individualnom obrazovnom planu za dijete koje ostvaruje pravo da se program realizuje na taj način. Kada komisija postigne saglasnost, djetetovi roditelji mogu prihvatiti ili odbiti preporuke komisije (na primer, tako što će potpisati dokument). Međutim, nikakvi posebni zakoni ne regulišu, komponente ranih intervencija, pa čak ni finansije. (Situaciona analiza za bebe i malu djecu u Republici Srbiji, 2018).

Bosna i Hercegovina

Politički i pravni okvir provođenja rane intervencije u BiH nije zakonski regulisan, zasniva se na konvencijama i deklaracijama (Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom Ujedinjenih naroda, Konvencija o pravima djeteta). Zakoni na nivou Bosne i Hercegovine djeluju neovisno jedan od drugog, pa tako imamo Zakone iz područja socijalne zaštite, zdravstva i obrazovanja. Zakon o ranoj intervenciji u BiH ne postoji niti u okviru bilo kojeg ministarstva koje će jasno definisati proceduru RI i na taj način izdvojiti podršku za djecu s teškoćama u razvoju. Federacija BiH se sastoji od 10 kantona i svaki kanton ima zasebno ministarstvo i djelovanje. Jedino se Zeničko-dobojski kanton izdvojio kao Kanton koji u okviru javne ustanove pruža sistemsku podršku djetetu i roditelju od najranije dobi. (Babić, Pašalić, Memišević, 2016).

„Politika za unapređenje ranog rasta i razvoja djece u FBiH", usvojena od strane Vlade Federacije Bosne i Hercegovine 11.05.2011. godine i „Politika unapređenja ranog rasta i razvoja djece u Republici Srpskoj za period 2011 – 2016", usvojena od strane Vlade Republike Srpske 24.03.2011. definisana je s ciljem unapređenja ranog rasta i razvoja u Bosni i Hercegovini. Unicef kroz međusektorsku suradnju pokušava unaprijediti područje rane intervencije izmjenom postojećih zakona. Unicef je izradio Strateški plan za unapređenje ranog rasta i razvoja djece u Federaciji Bosne i Hercegovine, 2013-2017. U međusektorskoj suradnji učestvuju Ministarstvo obrazovanja i nauke FBIH, Ministarstvo zdravstva FBIH, Ministarstvo rada i socijalne politike, Zavod za javno zdravstvo BIH, Ministarstvo finansija FBiH.

Dakle, u Bosni i Hercegovini rana intrvencija umjesto savremeno koncipirane podrške usmjerene prema porodici i učenju u prirodnoj okolini djeteta (socijalni model), još uvijek se svodi na medicinski model koji posmatra i tretira djetetove deficite i nedostatke (pridaje važnost dijagnozi, nepovezane terapije i sl.). Različite organizacije i različiti kantoni pokušavaju pomoći svojim građanima i uvode različite vrste podrške. Najzanačajniji pomak u području rane intervencije napravljen je u Zeničko-dobojskom Kantonu gdje u okviru Javne ustanove Centar za djecu i odrasle osobe s posebnim potrebama Zeničko-dobojskog kantona egzsitira odjel Centar za rane razvoj i podsticaj. Projekti kao nesiguran izvor finansiranja rane intervencije ne daju važnost kontinuiranog i individualnog podsticaja za dijete i porodicu. Rana intervencija uključuje sisteme, službe i podrške oblikovane kako bi unaprijedile razvoj, minimalizirale mogućnost zaostajanja i potrebe za posebnim edukacijskim sustavima, te pružile podršku obitelji (Oser i Ayankoya, 2000; Baker, 2003; prema Ljubešić, 2003). Temelji se na multidisciplinarnom pristupu i povezana je sa sistemom zdravstva, socijalne zaštite i obrazovanja (Ljubešić, 2003). Djeca sa riziko faktorima i djeca kod kojih su već uočena odstupanja imaju pravo na RI i poticaj. Poticaji rane intervencije trebali bi biti jednaki i dostupni svoj djeci u svim područjima BiH. Rana intervencija

usmjerena je na prevenciju teškoća i na njihovo ograničavanje na najmanju moguću mjeru, s ciljem poboljšanja zdravlja i dobrobiti djece, njihovih kompetencija, minimiziranjem razvojnih poteškoća, ublažavanja postojećih ili prijetećih poteškoća, prevencije funkcionalnog pogoršanja, promoviranja adaptivnog roditeljstva i poboljšanja funkcioniranja obitelji (Shonkoff i dr., 2000; prema Pinjatela i Joković-Oreb, 2010). Dakle, RI treba biti pružena djetetu, ali i roditelju djeteta s teškoćama.

Podrška koja je važna djeci i roditeljima u ranom periodu izostaje i zbog nepostojnja zvaničnih centara kojima bi se roditelji mogli obratiti za pomoć, centara koji su uvezani sa drugim sistemima i na jednom mjestu imaju okupljene stručnjake koje će holistički pristupiti djetetu, te pružiti sve terapije na jednom mjestu. Ne postoji sistemski uređeni uslovi provođenja rane intervencije, a za adekvatnu podršku neophodna je uvezanost sistema koji bi usmjeravali roditelja i dijete iz jednog sistema u drugi.

U posljednje vrijeme u Centar za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju „Vladimir Nazor " Sarajevo počeo se javljati sve veći broj roditelja djece mlađe starosne dobi. U cilju pružanja informacija roditeljima, holističkog pristupa djetetu i obezbjeđenju svih terapija na jednom mjestu u Centru za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju pokrenut je Pilot Projekat rane intervencije, uz podršku Federalnog Minstarsva odgoja i obrazovanja, a na primjerima dobre prakse Malog doma iz Zagreba i Odjela za rane podsticaje i razvoj Zenica, JU Centra za djecu i odrasle osobe s posebnim potrebama ZDK.

Pilot Projekat rane intervencije u Centru „Vladimir Nazor"- konceptualni okvir

Nakon što se posumnja ili ustanovi (zdravstveni radnici, roditelji, odgajatelji i sl.) da dijete pokazuje odstupanja od normi tipičnog razvoja roditelji se upućuju na savjetovanje u Centar za ranu intervenciju.



Ilustracija 1 Model rada rane intervencije u Centru "Vladimir Nazor"

Nakon dolaska u Centar obavlja se prvi razgovor gdje se nastoje prikupiti informacije o ranom razvojnom periodu djeteta, roditeljskim resursima i podršci koju porodica ima od lokalne zajednice, a provodi se i upitnik o funkcionisanju porodice. Koordinator upoznaje roditelje sa postupkom i načinom procjene djeteta, stručnjacima koji će vršiti procjenu djeteta, pravima koje porodica ima i sl. Dogovara se termin za detaljnu opservaciju i inicijalnu procjenu.

U procjenu se uključuje interdisciplinarni tim (psiholog, defektolog - praktičar rane intervencije, edukator-rehabilitator, logoped, fiziterapeut) gdje se uporedo određuje prioritetni stručnjak za dijete. Prioritetni stručnjak je istovremeno i koordinator usluga za porodicu, koji im pomaže u svim budućim koracima usmjerenim ka Individualnom porodičnom planu usluga (IPPU).

Nakon incijalne ulazne procjene (opservacija slobodne igre, struktuirana igra i razgovor s roditeljima) i razgovora sa roditeljem piše se incijalno mišljenje o pojedinim područjima razvoja djeteta. Saopštavanjem mišljenja i razmatranjem mogućnosti za dijete predaje se zahtjev Komisiji za uključenje u program RI. Ukoliko se donese pozitivna odluka o uključenju i ima mjesta u programu kreće se sa realizacijom aktivnosti.

Po ulasku u program RI prioritetni stručnjaka za dijete u suradnji sa timom provodi detaljnu procjenu za dijete kroz slijedeća 3-4 susreta, ali uporedo daje i upute šta da roditelj radi do slijedećeg susreta. Procjena

je interdisciplinarna, sveobuhvatna i primjerena individualnim osobinama djeteta. Kako bi se dobila cjelovita slika o djetetu važno je prisustvo svih stručnjaka na procjeni, ali i prisustvo roditelja kao važnog izvora informacija o djetetu. Procjena teži ka prepoznavanju i usmjeravanju na jake strane djeteta i njegove trenutne razvojne potencijale, kao i porodične potencijale i njihova očekivanja. Cilj je da se procijene odstupanja u pojedinom području, te utvrde potrebe i pruži podrška usmjerena ka individualnim potrebama. Područje rane podrške (intervencije), individualni rad kod kuće i izrada rehabilitacijskih programa je područje koje je u svijetu prepoznato kao posao edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, odnosno specijaliste rane intervencije.

Na osnovu razgovora sa roditeljem, ulazne procjene izrađuje se Individualni porodični plan usluga (IPPU). IPPU služi kao vodilja pružatelju usluga i porodici djeteta. Članovi stručnog tima i porodica kroz ovaj dokument planiraju, implementiraju i evaluiraju potrebe porodice. U nekim zemljama IPPU je i zakonski reguliran, a Krauss (1990) navodi da postoje i eksplicitno zakonski određeni sadržaji, procesi razvoja IPPU.

IPPU sadrži i Individualni edukacijski plan (IEP) isključivo usmjeren na individualno poticanje djeteta. Na osnovu procjene djeteta od strane različitih stučnjaka i ciljeva koji roditelji žele za svoje dijete izrađuje se Individualni edukativni plan za dijete, savjetuju i podučavaju roditelji na koji način provoditi ciljeve programa. IEP sadrži dugoročne i kratkoročne individualne ciljeve za svako razvojno područje, pristupe i sredstva, te ko i pod kojim uslovima izvodi aktivnosti. Svaki IEP je prilagođen individualnim mogućnostima i sposobnostima djeteta.

Nakon izrađenog IEP-a provode se podsticaji prema potrebama djeteta i porodice. Podsticaji se provode kroz individualni, grupni rad i radionice s roditeljima.

Individualni rad s djecom provode primarni terapeuti, a najvećim dijelom su to defektolozi, edukatori-rehabilitatori, logopedi, psiholozi ovisno o tome koja je primarna teškoća kod djeteta najizraženija, koji kroz transdisciplinarna iskustva provode IEP programe podsticaja.

Cilj pružanja podsticaja logopeda i muzikoterapeut u ranoj intervenciji u Centru „Vladimir Nazor" je da se seanse inkorporiraju u IEP programe, te prisustvom roditelja seansama pokaže kako stimulisati dijete kroz pjesmu na razvoj gesti, združene pažnje, spoznaje i opažanja, uspostavljanje socijalne interakcije, osjećaj za ritam i sposobnost slušanja, razvoj koordinacije pokreta, izražavanje emocija i jačanje samopouzdanja, razvoj empatije, zbližavanje s djetetom, smirenosti, te u konačnosti razvoj ekspresivnog rječnika i širenje vokabulara.

Potrebe djeteta i porodice određuju koje će se metode i mjere primjenjivati. Roditelji prisustvuju opservaciji i dijagnostici djeteta prateći razvojne skale, te izradi i provođenju IEP podsticaja za dijete i završnoj evaluaciji. Roditelj je prisutan na podsticaju i obučava se kako provoditi

podsticaj s djetetom. Stručnajci za ranu intervenciju djeluju zajedno sa porodicama, ukazuju na puteve i mogućnosti te usmjeravaju roditelje u realizaciji mjera podsticaja. Roditeljima se daju i upute kako da stvore responzivnu okolinu za dijete, te kako da inkorporiraju ciljeve IEP-a kroz svakodnevne aktivnosti. Otkrivaju se i jačaju potencijali porodice, roditelja, ali i druge djece u porodici.

Za podršku porodici provode se psihosocijalne radionice koje provode socijalni radnik i psiholog usmjerene jačanju ličnih i porodičnih potencijala uz uključivanje defektologa koji rade s djetetom. Osnaživanjem pojedinca otvara se prostor za utjecaj na razini zajednice, pa i društva u cjelini. Jedan od ciljeva osnaživanja je i pomak u društvenoj svijesti, a radi ravnopravnijeg položaja svih članova jednog društva. Cilj modela osnaživanja je, dakle, uspostavljanje odnosa u kojemu će se roditelj osjećati ne samo kao ravnopravni sudionik, već i kao odgovorna osoba koja donosi odluke u svome životu i o svome životu, koja se nosi sa svim svojim životnim okolnostima, koja je "stručnjak po iskustvu" i nositelj socijalnih prava (Kletečki, 2008; prema Pećnik, 2014).

Interdisciplinarna i multidisciplinarna saradnja stručnjaka sa zdravstvenim institucijama van dječijeg vrtića i upućenost roditelje na tu saradnju je veoma važna, jer je problematika djece sa poteškoćama u razvoju, te djece sa govorno-jezičkom patologijom, specifična i kompleksna. Roditelje je potrebno usmjeriti kako provoditi vrijeme s djetetom, kako podržavati djetetove signale, kako se igrati, ali usmjeravati ga na uredan razvoj komunikacije, jezika i govora.

Roditelji kao sudionici rane intervencije predstavljaju partnere stručnjacima u procesu pružanja rane podrške djetetu te interdisciplinarnost i transdisciplinarnost nadopunjuju svakodnevnom aktivnom skrbi o djetetu te roditeljskom brigom. Promatrajući kontekst interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti unutar sustava rane intervencije, javlja se potreba za identificiranjem i aktivnim sudjelovanjem svih osoba koje su uključene u rani dječji razvoj (Ivšac Pavliša, 2010).

Roditelju je potrebna i emocionalna podrška, informiranje o pravima roditelja i djeteta. Rođenjem djeteta sa teškoćama dolazi do promjena u cijeloj porodici, narušava se roditeljska kohezivnost, a javlja osjećaj straha, bespomoćnosti i nezadovoljstva. Roditelji trebaju obratiti pažnju i na poštovanje nekih pravila kao što su: dosljednost, intuitivnost, potreba za zaštitom i sigurnošću, obezbijediti topao i podržavajući odnos. Partnerski odnos između roditelja i logopeda bi trebao saživjeti u punom opsegu, što podrazumijeva međusobno informisanje, savjetovanje, učenje, dogovaranje (Ljubetić, 2006).

Rad s djetetom u programu rane intervencije podrazumijeva da je u proces rada uključena porodica kao primarna sredina u kojoj dijete raste i razvija se. Savremeno shvatanje rane intervencije vodi računa o postupcima usmjerenim prema djetetu, kao i o postupcima usmjerenim na porodicu, na njezinu prilagodbu na novonastalu situaciju i načine kako

da članovi obitelji optimalno potiću djetetov razvoj (Milid i sur., 2013).

Podrška roditeljima u posebno osjetljivim fazama adaptacije, takozvanim kriznim razdobljima, snažan zaštitni čimbenik psihosocijalne stabilnosti obiteljskog života i njezine aktivne socijalne participacije, ali i stvaranja okruženja u kojem je dijete prihvaćeno i poticano (Ljubešić, 2012).

Učinkovite usluge rane intervencije dužne su služiti potrebama djece s teškoćama u razvoju i njihovim obiteljima. Učinkovita rana intervencija uključuje praksu usmjerenu na obitelj, intervenciju utemeljenu na dokazima, sudjelovanje i edukaciju roditelja te pružanje intervencije u djetetovom prirodnom okruženju (Meaden i Daczewitz, 2015).

Psihosocijalne grupe podrške održavaju psiholog i socijalni radnik, a po potrebi prisustvuju i defektolozi koji rade s djecom. Na timskim sastancima iznose se informacije koje su važne za cijelu porodicu. Psihosocijalne grupe podrške usmjerene su na roditelja i jačanje njegovih ličnih i porodičnih potencijala, određivanje mreže podrške i zaštitnih faktora.

Cilj grupnog rada jeste razmjena iskustava, uspostavljanje kontaka između roditelja te savjetovanje u pogledu određene tematike koja je zajednička svim roditeljima. Značaj grupnih roditeljskih sastanaka ogleda se u tome što roditelji po prvi put mogu da govore o svom stanju, svojim emocijama, potrebama i poteškoćama i da im se pri tome pruži stručna podrška drugih roditelja. Cilj modela osnaživanja je, uspostavljanje odnosa u kojem će se roditelj osjećati ne samo kao ravnopravni sudionik, već i kao odgovorna osoba koja donosi odluke u svome životu i o svome životu, koja se nosi sa svim životnim okolnostima, koja je „stručnjak po iskustvu" i nositelj socijalnih prava (Pečnik, 2014).

Cilj iskustvenih skupina je:

- omogućiti roditeljima i djeci pozitivna iskustva u sigurnom okruženju te
- osigurati podršku roditeljima u njihovom nastojanju kako bi pomogli djetetu kroz jačanje porodičnih potencijala (Konkoli-Zdešić, Valiđžić-Požgaj, 2015).

Iskustvene skupine se kreiraju prema dobi, interesima i potrebama porodice. Kroz iskustvene skupine formiraju se male grupe koje pomažu roditeljima da dođu u kontakt s drugim roditeljima, ali i stručnjacima i kako bi dobili dodatne informacije važne za razvoj i poticanje djeteta. Iskustvene grupe pomažu i u socijalizaciji i tranzicijskom postupku uključivanja djeteta u vrtić. Roditeljima je potrebna pomoć, odnosno potrebno im je ukazati što i kako da rade sa svojim djetetom. Zahvaljujući stručnoj podršci, mala djeca s teškoćama u razvoju postaju mnogo sposobnija za učenje, njihovi roditelji kompetentniji za odgoj svoje djece i

cijela obitelj postaje bolje socijalno integrirana (Ljubešić, 2003).

Nakon 3-6 mjeseci radi se evaluacija plana podsticaja prilagođavanje novom stanju kroz dijagnostika i usmjeravanje za dalje podsticaje (ostanak na podsticaju, logoped) ili uključivanje u tranzicijski proces (vrtić, škola), gdje se još izvjesno vrijeme vrši praćenje djeteta.

Holm i McCartin (1978, prema Kosiček, 2009) navode kako u procesu evaluacije i kreiranja programa, ali i tijekom čitavog procesa programa rane intervencije, treba slušati, prihvaćati i analizirati povratne informacije koje daju roditelji o tome što bi mogao biti problem kod njihova djeteta i kako mu pomoći.

Tranzijski period je posljednji korak u ranoj intervenciji i usmjerava dijete u odgovarajući oblik rada. U ovom periodu djetetu ćemo omogućiti podršku kako bi se naviknuo na novu okolinu i podršku kroz usluge koje će pomoći djetetu tokom tranzicije u novo okruženje. Roditelji nakon završnog razgovora dobivaju i završni izvještaj.

Metod

U radu se koristila postojeća literatura koja je pretražena putem elektronske baze podataka. Ključne riječi koje su korištene prilikom pretrage su: early intervention, development delay, developmental outcomes, modeli rane intervencije, intervention program, program usmjeren na roditelja. Prethodno su prikupljeni i analizirani radovi u kojima je obrađivana problematika rane intervencije i uključivanje roditelja za rad u ranoj intervenciji, te modeli koji uključuju rad s roditeljima.

U fokus ovih istraživanja uzete su istraživačke studije koje razmatraju ranu intervenciju, njen značaj i značaj uključivanja roditelja u RI. Analizu ovih rezultata otežava činjenica da je mali broj ovih rezultata metodološki koncipiran i istraživan na području BiH.

Zaključna razmatranja

Rana intervencija je postupak koji uključuje niz stručnjaka koji u partnerstvu s roditeljima kroz postavljenje zajedničkih ciljeva dovode do maksimiziranja potencijala djeteta koja pokazuju odstupanja od tipičnih normi razvoja. Prepoznavanje i identifikacija odstupanja od normi razvoja u ranom periodu olakšat će pružanje poticaja djetetu i jačanje snaga porodice.

Pri redovnim pregledima u zdravstvenim ustanovama bilo bi značajno provoditi skrining testove i upućivati djecu na tretman čim se uoči odstupanje od razvojnih miljokaza. Pored podrške koja se pruža djetetu ranom intervencijom ojačati i porodične resurse i potencijale jer

je porodična okolina mjesto gdje dijete najbolje uči. Prirodno okruženje i igra je najbolje mjesto za učenje. Olakšati i dostupnost centara za ranu intervenciju, ne centralizovati je na jednom mjestu, nego podršku pružati u regionalnim centrima, kako bi bili što bliži mjestu stanovanja.

Obzirom da ne postoji jedinstvena zakonska regulativa u BIH, Ministarstva bi se trebala dogovoriti ko će preuzeti primat u vođenju rane intervencije, izraditi standarde za procjenu, uslove za ostvarivanje prava na uslugu i individualizovani plan podrške za dijete i porodicu. Dok se sistemski ne riješi djelatnost rane intervencije rano otkrivanje i dijagnostika neće dati osnovnu podršku usmjerenu djetetu i roditelju, a istraživači neće imati ujednačene kriterije za procjenu, a samim tim nećemo uspjeti pružiti najbolji poticaj za dijete.

Litereatura:

1. Able-Boone, H. (1996). Ethics and early intervention: Toward more relationship-focused interventions. Infants and Young Children, 9(2), 13-21.

2. Babić-Čolaković, D., Pasalic, A., & Memisevic, H. (2016). Early intervention in Bosnia and Herzegovina-a description of a model implemented in Zenica-Doboj Canton. International Journal of Early Childhood Special Education, 8(2), 113-119.

3. Babić, I. (2017). Očekivanja roditelja od rane intervencije u sustavu ranog i predškolskog obrazovanja (Završni specijalistički). Preuzeto s https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:804927

4. Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., & Fialka, J. (2003). Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their child with special needs. Infants and Young Children, 16(3), 184-200

5. Carpenter, B. (2001). Families in context: Emerging trends in early intervention and family support. London: David Fulton Publishers.

6. Cepanec, M., Šimleša, S. i Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra - Teorija, istraživanja i praksa. Klinička psihologija, 8 (2), 203-224. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/169751

7. Cvijetić, M. (2016). Značaj rane intervencije u tretmanu teškoća u intelektualnom razvoju. Beogradska defektološka škola – Belgrade School of Special Education and Rehabilitation 22 (2) 61-78, UDK 159.922.72.072-056.36-053.4

8. Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2008). Research

Synthesis and Meta-Analysis of Studies of Family-Centered Practices. Winterberry Press Monograph Series. Winterberry Press. 8 Elk Mountain Road, Asheville, NC 28804.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf

9. ESPE-SHERWINDT, M. A. R. I. L. Y. N. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. Support for learning, 23(3), 136-143.

10. Guralnick, M. J. (1991). The next decade of research on the effectiveness of early intervention. Exceptional children, 58(2), 174-183.

11. Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18(4), 313-324.

12. Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. Applied Economic Perspectives and Policy, 29(3), 446-493.

13. Hines, S., & Bennett, F. (1996). Effectiveness of early intervention for children with Down syndrome. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2(2), 96-101.

14. Hofmann, S.G., Heinrichs i N., Moscovitch, D.A. (2004). The nature and expression of social phobia: Toward a new classification. Clinical Psychology Review

15. Ivšac-Pavliša, J. (2010). Atipični komunikacijski razvoj i socioadaptivno funkcioniranje u ranoj dobi. Društvena istraživanja-časopis za opća društvena pitanja, 19(105+ 106), 279-303.

16. Jovanović, I. Situaciona analiza: Položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji.

17. Klein, N. K., & Gilkerson, L. I. N. D. A. (2000). Personnel preparation for early childhood intervention programs. Handbook of early childhood intervention, 2, 454-483.

18. Kletečki Radović, M. (2008). Teorija osnaživanja u socijalnom radu. Ljetopis socijalnog rada, 15(2), 215-242.

19. Kelly, A., Ghalaieny, T., & Devitt, C. (2012). A Pilot Study of Early Intervention for Families With Children With or at Risk of an Intellectual Disability in N orthern M alawi. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9(3), 195-205.

20. Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z., & Joković Oreb, I. (2009).

Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 45(1), 1-14.

https://hrcak.srce.hr/44904

21. Krauss, M. W. (1990). New precedent in family policy: Individualized family service plan. Exceptional Children, 56(5), 388-395.

22. Ljubešić, M. (2003). Biti roditelj. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži republike Hrvatske.

23. Ljubešić, M. A. R. T. A. (2012). Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja. Paediatria Croatica, 56(1), 202-206.

24. Ljubetić, M. (2006). Obitelj u povijesnom i suvremenom kontekstu. Preuzeto, 7, 2017.

25. Mamić, P. (2016). Usluge rane intervencije: perspektiva obitelji djece s odstupanjima u psihomotoričkom razvoju (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.).

26. Mahoney, G., Finger, I., & Powell, A. (1985). Relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. American journal of mental deficiency.

27. Marković, O., & Arsić, J. (2011). Early intervention and treatment of children with disabilities. PONS-medicinski časopis, 8(4), 138-145.

28. Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. Early child development and care, 185(1), 155-169.

29. Mihić, I., Rajić, M., Krstić, T., Divljan, S., & Lukić, N. (2016). 'Our story': Support program for parents of children with disabilities: Example of good practice in preschool institutions. Specijalna edukacija i rehabilitacija, 15(4), 477-498.

30. Ozonoff, S., & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 28(1), 25-32.

31. Pašalić, A., (2017). Uticaj procjene komunikacijskog i simboličkog razvoja na uključivanje djece u rani interventni logopedski tretman, Magistarski rad, Sveučilište Hercegovina, Fakultet društvenih znanosti dr.Milenka Brkića.

32. Pećnik, N. (2013). Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

33. Pinjatela, R., & Joković Oreb, I. (2010). Rana intervencija kod djece visokorizične za odstupanja u motoričkom razvoju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 46(1), 80-102.

34. Rydz, D., Srour, M., Oskoui, M., Marget, N., Shiller, M., Birnbaum, R., ... & Shevell, M. I. (2006). Screening for developmental delay in the setting of a community pediatric clinic: a prospective assessment of parent-report questionnaires. Pediatrics, 118(4), e1178-e1186.

35. Rolnick, A., & Grunewald, R. (2003). Early childhood development: Economic development with a high public return. The Region, 17(4), 6-12.

36. Soriano, V., (2005), Early Childhood Intervention, Analysis of Situation in Europe, Key Aspects and Recommendations, Summary Report, European Agency for Development in Special Needs Education

37. Validžić Požgaj, A. (2018). Rana intervencija usmjerena na obitelj: kako ju vide stručnjaci, a kako roditelji (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.).

38. Zakon o socijalnoj skrbi (2012). Narodne novine, 33/2012.

39. Zakona o zdravstvenoj zaštiti („Službeni glasnik RS", broj 107/05, 72/09 – dr. zakon, 88/10, 99/10, 57/11, 119/12, 45/13 – dr. zakon i 93/14)

40. Zakona o Vladi („Službeni glasnik RS", br. 55/05, 71/05 – ispravka, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – US, 72/12 – US i 44/14), Uredba o Nacionalnom programu za unapređenje razvoja u ranom detinjstvu

Maksuda Muratović

PORIJEKLO MISKONCEPCIJA I KAKO IZAZVATI KONCEPTUALNU PROMJENU

Rezime: Učenici **često pohađaju** uvodne kurseve sa nedostatkom čvrstih konceptualnih okvira o prirodnim naukama, i poslije tradicionalnih instrukcija, često se malo toga promijeni po pitanju shvatanja konceptualne promjene. Ovaj rad analizira prirodu i porijeklo koncepcija ili zabluda i raspravlja o tome kako su one formirane i odakle dolaze. To objašnjava zašto je tako teško promijeniti učeničke koncepte. Ovaj rad isto tako daje pregled Posnerovog modela konceptualnih promjena i elaborira kako i pod kojim uslovima može biti upotrijebljen da promijeni već postojeće **učeničke** koncepte. Raspravljano je o mnogim izazovima tog modela konceptualnih promjena. Kako podučiti sprovođenje konceptualnih promjena prikazano je dalje u radu.

Ključne riječi: koncept, konceptualna promjena, predkoncepcije, miskoncepcije, učenik.

UVOD

Generalno je prihvaćeno da učenici ne ulaze u učionicu (kako bi to Pinker 2003 nazvao) "prazne glave". Oni dolaze u školu sa već formiranim idejama zasnovanim na mnogim temama, uključujući i to kako oni vide i tumače svijet oko sebe. Ponekad ovi pogledi mogu biti prilično čudni, pa čak i razrađeni, ali bez obzira na njihov sadržaj, ovi pogledi se veoma teško mijenjaju. Neki istraživači su pronašli da individue čije ideje bivaju u konfliktu sa novim informacijama mogu negirati ili odbaciti novu informaciju i ostati pri prijašnjim uvjerenjima i mogu čak završiti braneći ta uvjerenja.

Dok "učenje nepoznatog" i "konceptualno razumijevanje" tema već predstavlja veliki izazov, zaboravljanje zabluda je značajno teže što će postati i evidentno u ovom radu. Ako shvatimo kako da promijenimo koncepte učenika, mogli bismo razumjeti kako učenici prvenstveno formiraju svoje koncepte. Ovaj rad se bavi porijeklom zabluda i predlaže kako izazvati konceptualnu promjenu. To daje veoma važne tragove o tome kako učenici misle, uče i kako grade svoje sopstvene koncepte. Kako naučiti izazivanje te konceptualne promjene razmatrano je u radu.

Priroda koncepata i miskoncepcije

Šta su koncepti ?

Koncepti su kao umna prezentacija koja, u svojoj najjednostavnijoj formi, može biti izražena jednom riječju, kao što je biljka ili životinja, živo ili mrtvo, sto ili stolica, jabuka ili narandža (Carey, 2000). Koncept može isto tako prikazivati set ideja koje se mogu opisati sa nekoliko riječi. Kroz upotrebu jezika individualni koncepti mogu se povezati kako bi stvorili složenije strukture, kao naprimjer „puzanje beba" ili „let ptica". S druge strane dva koncepta mogu se kombinirati kako bi stvorili treću reprezentacijsku strukturu. Primjer za to može biti „gustoća" čija je „uloga" po „volumenu" tj. koncept koji stoji sam po sebi ali je produkt od druga dva koncepta. Kroz upotrebu jezika možemo dakle kreirati nove koncepte koji se mogu držati samostalno. Složeniji koncepti mogu opisati cijelu ideju, kao naprimjer „Teorija prirodnog poretka". Slično, upotrebom matematike možemo napraviti apstraktnije teorije koje na kraju predstavljaju jednu ideju, na primjer: „Big bang model univerzuma". Drugim riječima, pored prezentacije određene strukture, koncepti nam pomažu da damo svoje mišljenje i objasnimo kompleksnije ideje. Izvan određenih konceptualnih promjena, koncepti izgleda da biraju subjekte u svijetu koji pripadaju njima, nešto kao ontološka kategorija.

Glavni koncepti su oni koji prave blokove znanja na kojima mi dobijamo osnovu ili bilo koje drugo znanje koje možemo usvojiti dok učimo o svijetu oko nas. Kao takvi, glavni koncepti su urođeni koncepti sa kojima smo rođeni i koji su dostupni našoj genetičkoj fabrici, da se tako izrazim. Dok pravi model glavnog koncepta izgleda ne postoji, opisivanje prirode u punom cvatu kompleksa koncepta je podjednako izazovno. Jedna od mogućnosti je ona od DiSessa (1993), gdje on kaže da znanje dolazi u formama malih dijelova znanja koje je on nazvao fenomenološki primitivci ili „f-prims". Onda se ti f-prims kombiniraju kako bi stvorili individualne koncepte. Drugi pogled, često dijeljen od strane naučnika o ponašanju je svrha ontološke kategorije (Chi & Slotta, 1993; Chi, 1997; Johnson & Southerland, 2000). Ovdje je svaki koncept klasificiran

u individualne kategorije živih protiv mrtvih (ili živih protiv objekata), biljka protiv životinje, itd, slično poput genetičkog drveta u biologiji. Glavni koncepti u Chi-ovoj slici su najosnovniji oblici koje naučimo u najranijim godinama našeg života. F-prims, sa druge strane, su osnovni blokovi mnogo kompleksnijih koncepta kako se može uglavnom vidjeti iz perspektive zadnjeg najkompleksnijeg koncepta.

Šta su miskoncepcije ?

Šta su miskoncepcije? U svojoj najjednostavnijoj formi, miskoncepcija je koncept koji se ne slaže sa našim sadašnjim shvatanjem prirodne nauke. Često miskoncepcije mogu biti privatne verzije učeničkog shvatanja pojedinih koncepata koji nisu testirani naučnom metodologijom. Miskoncepcije prema tome mogu biti uvjerenja koja nisu podvrgnuta testu naučne analize ili nikada nisu istraživana rigoroznom naučnom analizom.

U mnogim situacijama naše „važeće" razumijevanje fenomena u univerzumu se mijenjalo kako smo učili više o tome, tako da prethodno naučno tačan koncept se može označiti kao miskoncepcija. Naprimjer, geocentrični model je preživio 2000 godina kroz historiju. Ustvari, riječ miskoncepcija je možda neprikladna u ovom slučaju. U literaturi naučne edukacije mnogo drugih pojmova je predloženo, kao naprimjer „naivna uvjerenja" „predrasude", „ privatne verzije nauke", „lični modeli realnosti", „uporne zamke", pre-instrukcione ideje", „neosnovana uvjerenja" pa čak „greške" (Wandersee, Mintzes i Novak, 1994). Sve ove riječi ukazuju da je nešto pogrešno. Dakle, nakon bitne analize svjesni smo ispravnih i pogrešnih odgovora u nauci. Ali postoje mnoge savremene rasprave između naučnika: Ko može reći da je nešto ispravno? Prema tome čini se da bi pojam „božice pristupa" sa poznatim činjenicama bila bolja karakterizacija. Podaci koji se koriste kako bi podržali Zemljinu centričnu ideju nisu isti podaci koji podržavaju heliocentrični koncept. Možda je geocentrični model pogrešan, ali je mnogo iznad proizvoljnog i trivijalnog. Model koji je tako razrađen i mnogo kompleksniji nego heliocentrični model, te iznad svega model koji je podržan od intelektualnih divova ,od Aristotela do Kopernika, zaslužuje bolji izraz. Trebao bi biti sačuvan kao alternativna hipoteza do postojećeg modela, tako da naziv „alternativna koncepcija" daje tom modelu mnogo veću opravdanost. Pored svega, govoreći općenito, altenativni koncept ne mora biti u slaganju sa našim shvatanjem nauke, mogao bi ,ipak, imati varirajuće stepene logike i istine u sebi- i za učenike koncept može biti realan i kompleksan dio učeničkog znanja koji nije sporazuman. S druge strane, alternativni koncept može asocirati na učenikovo sadašnje znanje o istini situacije baziranoj na činjenicama koje su pri ruci učenicima u tom trenutku. Drugim riječima, može biti najbolja solucija, ili možda lični sofisticirani model, koji je pri ruci učenicima u njihovom trenutnom shvatanju situacije. Kao takav, možemo ga gledati kao „nezrelo shvatanje" kompleksnog problema.

Urođeno znanje

Odakle miskoncepcije prvobitno dolaze? Utvrđivanje u kojoj mjeri smo naučili specifične koncepte i u kojem stepenu specifični koncepti mogu biti prvobitno je pomalo teško (Chomsky, 1985; Carey i Spelke, 2000; Carey, 2003). Nekoliko studija se fokusiralo oko utvrđivanja šta novorođenčad mogu uraditi i šta znaju. Na primjer, izgleda da bebe imaju urođenu sposobnost da nauče jezike (Chomsky, 1985; Pinker, 1998). Osim toga, čini se da posjeduju neki tip zdravog prosuđivanja koji mi imamo. Na primjer, studije o zabludama u kosmologiji, Praher, Slater i Offendal su pronašle da većina učenika vjeruje „da je postojala materija prije velikog praska, zato što se ne može napraviti nešto od ničega". Koja je priroda koncepta kao što je ovaj? I odakle je intuicija da se od ničega ne može napraviti nešto? Da li je to genetička vizija? Da li je to bazirano na iskustvu? Kakvo je iskustvo od ničega? Koji je najosnovniji sržni koncept ove izjave?

U nekim slučajevima (ali ne u svima) jasno je da smo mi pokupili neke tipove mudrosti od obrazovanih ljudi ili iz medija. Naprimjer, današnja djeca su često izložena svemirskim slikama i kažu da je Zemlja okrugla. Pošto su slušali o tome puno puta iz provjerenih izvora, vjerovat će u to. Međutim ispitana djeca u osnovnoj školi će odgovoriti da je Zemlja na kojoj živimo ravna i da je Zemlja u svemiru okrugla. U ovom slučaju oni još nisu napravili tu vezu da je Zemlja ista i u svemiru i kada na njoj živimo (Sneider & Ohnadi, 1998) ali kako postaju starija, mnogi će (ali ne i svi) napraviti tu vezu i ispraviti svoje tvrdnje. Poenta je u tome da se neka znanja mogu prikupiti kroz više ili manje tačne izvore. Ali onda, neki se mogu pitati odakle je tvrdnja da je Zemlja ravna i odakle taj koncept dolazi. Da li je to sržni koncept? Ili postoji neka druga osnova za to, kao što je bebino rano „iskustvo" na ravnom podu.

Ono što je interesantno je da postoji nekoliko koncepta koji su sržni koncepti i izgledaju mnogo kompleksnije nego koncept ravna Zemlja- na primjer ptice tačno znaju gdje trebaju letjeti kada je vrijeme selidbe, jer su već rođene sa tim konceptom i genetičkim mehanizmom koji im govori da trebaju letjeti, kada trebaju letjeti i gdje trebaju letjeti-saznanje gdje da lete nije instinkt,nego je znanje dobijeno od prethodnih generacija ptica (Carey, 2004). Dakle-šta je to koncept ravna Zemlja-da li je moguće da je to zabluda sržnog koncepta? Jedini argument protiv ovoga je da se priroda nekako uvezala sa ovim tipovima urođenog pogrešnog znanja koji je kao činjenica trivijalan čovjekovom preživljavanju. Ipak, to je interesantan pojam koji mozda nikada neće biti objašnjen.

Lično iskustvo

Mnogo učenika vjeruje da je razumijevanje svijeta oko njih direktan rezultat njihovog zapažanja i iskustva. Na primjer, u primjerima gravitacije znamo da objekti padaju na dole i ne idu prema gore. Neki bi se mogli protiviti, da formacija koncepta zavisi od naše percepcije izravno na svijet i povezana je sa našim ličnim iskustvom, te kako mi procesiramo tu informaciju.

U mnogim slučajevima naučno tačni koncepti će se formirati, ali ponekad se zapažanje možda neće detaljno analizirati i promisliti. Primjer tačnog zapažanja koji je doveo do alternativne koncepcije je predstavljen od strane (Hynd i sar., 1994). Oni su vršili diskusiju o učeničkom konceptu projektila i tvrdili da, kada su pitani, nekoliko učenika je stvorilo svoje zapažanje na filmovima drugog svjetskog rata. Studenti su tvrdili da su vidjeli kako se bomba koja je puštena iz aviona kreće unazad od tačke ispuštanja(ali ustvari se kretala naprijed u odnosu na zemlju). Kako god, ne mogu porijekla svih zabluda biti ovako jednostavna za utvrđivanje i često učenici ne mogu zapamtiti porijeklo neke određene ideje.

Pravi proces koncepcije i njene formacije je kompleksan, ali ipak se može tvrditi da postoje osnovne formacije koncepta. Zavisi od onoga što opažamo,iskustva ili kako mi obrađujemo tu informaciju. Koncepti se mogu posmatrati kao posljedica procesa promatranja i procesuiranja. To ima daljnju implikaciju da formacija koncepta nije izdvojena radnja, nego rezultat ponovljenih promatranja uvezanih sa tim kako individue formiraju svoje poglede na svijet iz tih opservacija. Dok neki koncepti mogu biti bazirani na ličnim iskustvima, intuitivno reagovanje izgleda ide dublje. Ili mogu biti istiniti sržni koncepti, ili se mogu proizvesti na veoma dubokom nivou. Poznato je da prema frekvenciji istog zapažanja neki ljudi mogu razviti neki tip „intuitivnog razumijevanja" o nekoj situaciji ili konceptu. Na primjer, većina učenika će voziti auto i primjetiti kada otpuste gas pedalu (odnosno primjene silu) auto će usporiti. Iako znaju da postoji frikcija koja je zadužena da uspori auto, njihovo lično iskustvo utiče na predosjećaj da će to auto usporiti. Kako je ovaj eksperiment ponovljen svaki put kada učenik vozi, nije iznenađenje da će učenik razviti intuitivni predosjećaj da se konstantna sila rezultira u pokretu.

Prizemni argumenti i dinamični koncepti

Neće se svaka opservacija registrirati sažeto u učeničkom umu,posebno ako ta opservacija nije važna u tom trenutku. Bilo kako bilo, ponekad je moguće da neke opservacije budu zapamćene retrospektivno. Da li je koncept formiran onda zavisi od toga kako učenik misli o tom konceptu u određenom momentu: To onda zavisi od kompleksnosti

mišljenja i prethodnim sažetim i nesažetim posmatranjima kako će učenici nastaviti da formiraju koncept. Nezreli ili nedovršeni koncepti mogu još uvijek biti izloženi dinamičnoj promjeni u načinu razmišljanja.

Neki alternativni koncepti su interesantni, posebno ako nekoliko individua dođe sa uporedivim teorijama o tome kako univerzum funkcioniše. Iz nekog razloga grupa ljudi može doći sa približnim zaključcima o teoriji. Na primjer, u Schweps & Sadler-ovom filmu „Privatni univerzum" (1998) je substacionalna frakcija individua koje izgleda vjeruju da je uzrok godišnjih doba u skladu s time da nam je sunce bliže ljeti nego zimi. To bi moglo biti jer mi svi imamo neki tip urođenog razumnog razmišljanja ili sličnog načina razmišljanja o konceptima koji vodi do sličnih pogrešnih predstavljanja.

Pored svega, ima smisla da kako se približavamo izvoru toplote postaje sve toplije. U ovom slučaju, jedna od učestalih zabluda za razloge godišnjih doba je nastala od nedovoljnog razmišljanja kroz situaciju od početka do kraja. Kao takvo je nezreli koncept koji ima smisla u određenom nivou, ali i dalje mu je potrebna veća kritička analiza. Učestali problem je da polu-razumljivi koncept može izgledati kao konceptualno shvatanje u punom cvatu situacije kada jedino frakcija toga ima smisla još uvijek nije izložena kroz kritičku recenziju. Tako dakle, alternative koncepcije mogu tako da budu „nezavršeni" koncepti.

Alternativno, i ovo je opasno sa edukacijskog gledišta, alternativni koncept može biti prizemljen prema pogrešnom predstavljanju instrukcijskog argumenta. Na primjer, ako učitelj ili neka druga povjerljiva individua vjeruje u alternativne koncepcije ili nema adekvatnog objašnjenja osnovnog naučnog procesa, zablude se mogu lahko smjestiti u učenički um. Na primjer, nekoliko studija je pokazalo da neki učitelji mogu imati neadekvatno razumijevanje koncepta vrućine i temperature i sile i kretanja čak i za razloge godišnjih doba. Mnogi učenici vjeruju da je razlog za godišnja doba to što je sunce nama bliže kada je ljeto nego kada je zima. Svakako fluks i neposredna blizina su povezane i ovaj argument „ima smisla" ako neko uzme u obzir da su učenici možda naučili Keplerove zakone, posebno onaj „Zemljina orbita oko Sunca je elipsa sa Suncem u fokusu." Drugim riječima, ako se nije pažljivo, nekompletna ili pogrešna interpretacija instrukcije mogu podržati postojeću (ili možda „nedovršenu") zabludu.

Svako od nas ima svoj pojam zdravog razuma. To je neki način razmišljanja o svijetu oko nas koji se čini u skladu sa nizom posmatranja i drugih koncepata koje bi mogli da imamo. Stvar je u tome, da kada svjesno razmišljamo o konceptima i pokušamo da ih predočimo u svojim mislima, oni mogu postati utemeljeni bez obzira da li su istina ili ne, pojedincu mogu imati smisla.

Razmišljanje Aristotela i podsticaj

U literaturi naučne edukacije često nađemo pojam „aristotelsko razmišljanje". Neki edukatori referiraju ovom pojmu kada razdvajaju Aristotelovu i Njutnovu fiziku, pa češće koriste izraz „aristotelsko razmišljanje" kako bi referirali simplističnim idejama koje nisu dovoljno promišljene. Međutim, na neki način nije pravedno prema Aristotelu čiji su modeli i argumenti ponekad razrađeni i promišljeni. Ustvari, ako bi se učenici u razredu raspravljali na način na koji je Aristotel to činio, oni bi se vjerovatno raspravljali na mnogo naprednijem nivou i to je ustvari željeni način raspravljanja. Jedina kritika koja se može pripisati Aristotelu je da nije koristio naučnu metodologiju kako bi eksperimentalno dokazao neke od svojih argumenata. Njegovi argumenti nisu ni u jednom slučaju bili jednostavni ili naivini. Kako bi razlikovali između netačnog ali pametnog i naivnog, pogrešnog i nedovoljnog razmišljanja, neki naučni edukatori su koristili pojam „podsticajno razmišljanje" kada god bi pričali o naivnim i pojednostavljenim idejama.

Nekoliko stotina radova je napisano u posljednjih 20 godina o intuitivnim ili „aristotelskim" idejama od strane učača na temu jednostavne mehanike (Vinnot, 1979; Caramazza, McClosely i Green, 1980; Champagne, Klopfer i Anderson, 1980; Clement, 1982; di Sessa, 1982; Gunstone i White, 1981; McCloskey, 1983; Watts, 1983; McDermott, 1984; Halloun i Hestenes, 1985). Među prijedlozima koje učenici uglavnom prihvataju su sljedeći (ovo je obično predstavljeno kao inventar-koncepta-sile) :

(1) kada je sila primjenjena na objekt, prouzrokuje kretanje u smjeru sile;
(2) pod uticajem konstantne sile, objekti se kreću stalnom brzinom;
(3) brzina objekta je proporcionalna jačini sile koja djeluje na objekat;
(4) u odsustvu sile, objekti su ili u stanju mirovanja, ili ako se kreću, usporavaju.

Champagne (1980) je ovo sumirao kao: „Učenici imaju bogatu akumulaciju povezanih ideja koje grade sopstveni sistem sličnih značenja i uvjerenja o kretanju". Ustvari, ispostavlja se, kako su Trowbridge i McDermott (1981) pronašli, da manje od 25% zaposlenih učitelja i učenika osnovne fizike imaju dovoljno i kvalitetno razumijevanje ubrzanja i da bi bili sposobni primijeniti taj koncept u stvarnom svijetu. Ovi su problemi sumirani nedavno od strane Wanderseca, Mintzesa i Novaka (1993), i opet poslije toga od strane McDermotta (1999) i dali reference.

Podsticajno razmišljanje i aristotelsko razmišljanje imaju jednog zajedničkog dominatora. Oni se vode time kako razmišljati u društvu koje je u potpunosti napredovalo. Postoji također implicitna pretpostavka u ovoj izjavi, naime mnogo je prirodnije da idemo od jednostavnijeg ka složenijem jer tako shvatamo svijet oko nas sve bolje i bolje. Ovaj

argument se ponekad može sprovesti i dublje. Može se pretpostaviti da učenici uče koncepte na sličan način kao što društvo uči osnovne koncepte.

Ispostavlja se da ovaj pristup ima tendenciju da bude što manje zastrašujući učenicima zato što oni mogu vidjeti greške čovječanstva i nekih poznatih individualaca, a to često može učiniti nauku pristupačnijom, što podstiče da se učenici osjećaju bolje i imaju više samopouzdanja. Naprimjer Duschl i ostali (1992) predlažu da podučavanja mogu imati korist od konstruktivno-historijskog pristupa u kojem učenici ne samo da uče tvrdnje moderne naučne teorije, nego također kako su i zašto ranije teorije odbijane i kako se priroda naučnog podsticaja promijenila sa disciplinom rada naučnog društva. (Drugi učenici idu čak i dalje tvrdeći da razvojne faze u djetinjstvu (Piaget, 1929) mogu biti također isto tako prikazane kroz historijske paralale (Sneider & Ohadi, 1997).

Lukavi i bizarni modeli

Još jedna važna poenta koju treba istaknuti je da se čak i alternativne koncepcije mogu ponekad pogrešno razumjeti, što se bazira na nepotpunoj ličnoj opservaciji i neadekvatnoj analizi, koje nisu neposredno rezultat nedostatka sposobnosti razumjevanja. Ponekad, kada učenici prikazuju brz, ali nepoznat odgovor na konceptualno pitanje, postaje očigledno da su već imali misao o određenom konceptu i dali odgovor. Djeca mogu često imati interesantne priče da ispričaju, kao naprimjer moj 5 godišnji nećak koji je tvrdio da mjesec gleda i da je živ zato što njegovo lice mijenja oblike.Ponekad je iznenađujuće kako djeca mogu da zadrže svoje uvjerenja tako dugo i pročiste svoja uvjerenja kako vrijeme odmiče. Kako god, izgleda da se pokazuje i sposobnost da prirodno mijenjamo svoja mišljenja, (Gardner, 2004) kao neke lukave i maštovite ideje stečene u zrelosti i one se možda nikada neće promijeniti.

Emocionalno napunjeni alternativni modeli

Ponekad će pojedinci, posebno kada dođe do religioznih uvjerenja ili veoma ličnog iskustva ostati pri svojim uvjerenjima bez obzira na sve, pa čak i kada se razum protivi. Ovi pojedinci ne žele biti uvjereni i imaju emocionalne razloge koji mogu biti iracionalni. Ponekad, jedini način da se ovi individualci nose sa nedosljednostima je da zanemare bilo koje druge modele, ili samo da brane ili insistiraju na svojim pogledima na svijet. U ovom slučaju moguć je izbor vjerovanja u određen model (ili vjeru) i može biti baziran na odluci koju učenik eventualno napravi. Ovaj sistem ličnih uvjerenja, posebno onih ispunjenih emocijama, je jedan od najvećih izazova, i vjerovatno osuđen na propast, posebno ako je učenik

nezainteresovan za proširenje svojih vidika o tom konceptu.

Porijeklo modela konceptualne promjene

Učeničke konceptualne ideje su bazirane na ličnom iskustvu, i zahtijevaju prave promjene u razmišljanju. Nažalost, često učenici nisu otvoreni za nove ideje. U tom slučaju radikalni pristup je potreban da promijeni već postojeće koncepte. Sa ovim na umu Posner, Strike, Hewson i Gertzog (1982) su predložili teoriju konceptualne promjene koja je kombinacija dvije teorije: jedne iz historije i sociologije (Khun, 1970) i druge iz razvijene psihologije (Piaget, 1977). Khunov rad „Struktura o naučnim revolucijama" opisuje kako su naučna otkrića od različitih individua zajedno sa historijskim krizama uzročnici naučne revolucije koja je konačno dovela do novih naučnih metodologija i globalno prihvaćenih svjetskih pogleda. Posner i ostali su izjavili da oni koriste Piagetove izraze ali da ne uzimaju koncepte u potpunosti. Piagetov rad (uključujući njegove prijašnje radove iz 1950, 1951 i 1957) opisuje kako učenici uče kroz razne asimilacije i akomodacije znanja. (Posner i sar., 1982) su predložili da su stanja akomodacije novih koncepta slična Khunovim stanjima za prihvatanje nove naučne paradigme. Drugim riječima, proces nauke koju je Khun označio kao i asimilaciju naučnih rezultata sa paradigmom je sličan način na koji je Piaget opisao kako individue prihvataju znanje. Prema tome, Khunova smjena paradigmi uzrokovana naučnom revolucijom se onda može uporediti sa akomodacijom novog znanja individualno što vodi ka promjeni tog individualnog konceptualnog okvirnog rada. To, po riječima Posnera i ostalih, asimilaciju označava kao „upotrebu postojećih koncepata za suočavanje sa novim fenomenima" i akomodacija uključuje „zamjenu ili reorganiziranje učeničkih centralnih koncepcija". U tom smislu, akomodacija označava radikalnu promjenu uključujući napuštanje već postojećih koncepcija i prihvatanje novih koncepcija.

Uslovi da se uspostavi konceptualna promjena

Jedna od učestalih instrukcijskih strategija da smjestimo konceptualnu promjenu je da konfrontiramo učenicima sa proturiječnim događajem koji je suprotan njihovim postojećim koncepcijama. Ovo je namjera da se podstakne konceptualni konflikt (Piaget, 1977) koji inducira učenicima da se osvrnu na svoje koncepcije i kako da riješe konflikt. Prateći to učenici moraju da prođu kroz proces prihvatanja, prateći i integrirajući nove koncepte u svoje živote, pa čak i primijeniti ih u novim uslovima.

Posner i ostali (1982) postavljaju hipotezu da postoje četiri esencijalna stanja konceptualne promjene. Ona uključuju: (a) nezadovoljstvo sa postojećom koncepcijom, zajedno sa stepenom na kojem se nova koncepcija nalazi,

(b) razumljivost,
(c) vjerovatnost i
(d) plodnost

Iako se u posljednjih 20 godina interpretacija ovih kategorija pa čak i njihovo označavanje promijenilo, uglavnom, ili pak općenito, okvirni rad ostaje u opticaju.

1. Nezadovoljstvo
   Učenici moraju prvo prihvatiti da postoje neke nedosljednosti i da njihov način razmišljanja ne rješava problem. Njihovi koncepti moraju biti prema Kuhnovim riječima: „Operite se u moru anomalije"
2. Razumljivost
   Posner i ostali (1982) su tvrdili da bi učenik mogao prihvatiti novu koncepciju, mora je prvo razumjeti.Koncept ne bi trebao samo da ima smisla, nego bi učenici također trebali biti sposobni prihvatiti argument i idealno biti u mogućnosti objasniti taj koncept svojim kolegama.
3. Vjerovatnost
   Novi koncept mora biti vjerovatan kako bi bio prihvaćen. Novi koncept mora imati više smisla nego stari koncept. Mora imati(ili bar izgledati kao da ima) kapacitet da riješi problem. Učenici bi trebali biti sposobni da sami odluče kako se ovaj novi koncept uklapa u njihovo razmišljanje i da prepoznaju prilike u kojima bi se ovaj koncept mogao koristiti.
4. Plodnost
   Da bi ova koncepcija bila akomodirana, učenici moraju naći plodnost u smislu da bi ovaj koncept trebao imati potencijal da se produži na druge slučajeve i da otvori nove prostore. Drugim riječima, novi koncept bi trebao da uradi više od toga da samo riješi problem u trenutku i otvori nove prostore istrage.

Alternativnosti originalnog modela konceptualne promjene

Desetljeće kasnije teorija je ponovljena u skladu sa prenaglašavanjem racionalnih aspekta učenja i uticajnih socijalnih problema za konceptualnu promjenu, promijenjena je u inicijalnu teoriju. Oni (Strike i Posner 1992) su proširili na svoju teoriju i uključili širi prostor faktora koji su potrebni

da se inducira konceptualna promjena. Također su predstavili tvrdnje da naizmjenični koncepti možda neće postojati inicijalno, ali su bili vjerovatno uključeni u mjesto kao posljedica instrukcija. Dalje, oni su istakli da svi dijelovi konceptualne ekologije, uključujući naučno tačne koncepcije i zablude, su "dinamični i u konstantnoj interakciji i razviću".

Mnogi drugi radovi su također objavljeni od tada, svi opisujući i svodeći se na teoriju konceptualne promjene u nekom stepenu. Fensham, Gunstone i White (1994) su izjavili da je konceptualna promjena rijetko potpuna promjena, već češće skup informacija i slučajevi koje učenici koriste kako bi svrstali kontekst u kojem je profitabilnije da se koristi jedna forma objašnjenja ili druga. Ovo su nazvali "konceptualni dodatak" kako stare ideje nisu napuštene već su ponovljene. U sličnom pravcu, Linder (1993) je ponudio ideju konceptualnog slaganja i sugerirao da učenik ima obim koncepcije koja se može probuditi u skladu sa specifičnim kontekstima. On kaže da čak naučnici koriste različite koncepcije istog naučnog koncepta u različitim kontekstima. (npr. Električna struja je koncipirana kao protok elektrona u metalu, iona u vodenom rastvoru, ili rupe u poluprovodnicima) i isto bi možda bilo tačno za učenike. Maloney i Siegler (1993) su proširili ovaj pogled i predložili konceptualno takmičenje, govoreći da se različite natjecateljske koncepcije suprostavljaju unutar učenika, i onda nakon određenog vremena učenja jedno od ovih postignuća dominira. S druge strane, Mortimer (1995) je predložio ideju konceptualnog profila, te sugestirao da je on neophodan za učenike kako bi postali svjesni alternativnih i naučnih koncepcija u različitim zonama profila bez potrebe za zamjenom trenutačnog sa sljedećim. Dykstra, Boyle i Monarch (1992) upućuju na to da je konceptualna promjena progresivan proces usavršavanja učeničkih koncepcija i predlazu taksonomiju konceptualnih promjena sastavljenih od različitosti, postojanja časa i promjene koncepta. Slično su *Niedderer i Goldberg (1994) opisali konceptualnu promjenu kao proces promjene od učeničkih prvobitnih koncepcija do nekih osrednjih koncepcija pa poslije do naučnih koncepcija.*

Neuspjele konceptualne promjene

Konceptualne promjene su jedino uspješne ako se sve te individualne faze inicijalne teorije prate. Ali ovo još uvijek ne upućuje na to da se konceptualna promjena mora desiti čak i ako su sve faze (rafinirane ili dodatne faze) praćene , niti je model konceptualne promjene gledan kao učiteljski alat-ovo jedva da opisuje procese konceptualne promjene. U literaturi imamo mnogo dokaza o konceptualnim promjenama koje nisu uspjele da se dese. Duit & Treagus (2003) su pronašli da učeničke koncepcije poslije instrukcija često se desi da budu ograničene. Zanimljivo je to da se ne pojavljuje u literaturi, što pokazuje da određene učeničke koncepcije mogu biti totalno izbrisane i zamijenjene novim naučnim

gledištem (Duit, 2002). Većina studija pokazuje da stare ideje opstaju u određenim kontekstima. Najbolje što se može postići su periferne konceptualne promjene (Chin & Brewer, 1993) u tim dijelovima inicijalnih ideja spojenih sa dijelovima novih ideja da formiraju neki tip hibridne ideje (Chinn & Brewer, 1998).

Druge studije pokazuju događaj koji ima negativan pristup održavanju konceptualne promjene. Hewson i Hewson (1983) je objasnio da kada se učenici susretnu sa zbunjujućim podacima, prije nego se desi konceptualna promjena, oni ne broje podatke, ignoriraju ih ili ih ne zapamte. U drugim studijima energičnog koncepta Trumper (1997) je pronašao da učenici reaguju konceptualnim konfliktima u nekoliko drugačijih načina koji ne vode konceptualnoj promjeni.

Maria & MacGinite (1981) and Marshall (1989) je tvrdio kako neki učenici odbacuju sve nove informacije koji mogu doći u konflikt sa njihovim primarnim uvjerenjima. Niaz (1995) je pronašao da su neki učenici zaštićeni njihovim koncepcijama ignorirajući konceptualne konflikte. Chinn i Brewer (1993), u objašnjenju šta naučnici rade sa konfliktnim podacima, ponudili su mnogo načina da naučnici zadrže svoje postojeće perspekcije. Drugim riječima, postoje mnogi načini da se zadrže ideje prije nego da se promijene. Često je put najlakšeg otpora zadržavanje. Tyson i ostali (1997) tvrde da su konceptualne promjene koje ne impliciraju inicionalne uslove nestale. To potvrđuje da neki učenici mogu držati naučne i njihove stare moćne alternativne koncepcije „istovremeno". Gault (1986) i Blank (2000) otkrivaju da učenici mogu čak „odbraniti" svoje prethodna uvjerenja"jače" nego prije.

Dodatni uslov-„otvorenost" konceptualne promjene

Izgleda da jedan od najvažnijih aspekata konceptualne promjene i njene teorije uključuje studenta lično, njegovu volju da sluša i prihvata nove ideje i metode, njegovu volja da pusti stara uvjerenja, i njegova volju da prihvati koncpetualne promjene.

ZAKLJUČAK

Kao što stoji u predgovoru, ovaj rad govori o miskoncepcijama kako bi se shvatilo porijeklo miskoncepcije koja nam pruža vrijedne tragove o tome kako učenici razmišljaju, uče, i kako grade svoje sopstvene koncepte. Na nekoliko pitanja je odgovoreno u radu, ali mnogo njih i dalje stoji. Koncepti su mentalne prezentacije koje se mogu izraziti jednom riječi kao što je biljka, životinja, živa, mrtva, težina ili svrha. Pitanja koja

i dalje stoje su: Koja je najosnovnija prezentacija koncepta? Kako tačno mi formiramo kompleksnije koncepte iz našeg sržnog koncepta? Šta se dešava u našem umu, kako formiramo koncept? U uopštenim izrazima: Kako mi razmišljamo i kako tačno mi učimo da gradimo koncepte ?

Identificirati porijeklo prirode koncepta je teško i nema čistih teorija o tome kako se to događa u učeničkom umu. Kako god, ovaj članak pokušava da da nekoliko primjera u kojim uslovima se može uticati na formiranje više ili manje logičnih formiranih koncepata. Određivanje porijekla koncepata je velika zagonetka, ali izgleda da ima nekoliko dokaza da srž koncepta može biti usađena u čovjekovu prirodu, u našu genetičku mudrosti koju oživljavamo. Izgleda da imamo urođenu sposobnost da preuzmemo nove informacije. Bebe uče prirodno od dana svog rođenja. Iako je to prirodan proces, konstrukcija koncepta zahtijeva kompleksno miješanje i ponovljene pokušaje od stare opservacije, činjenica i mišljenja. Ovo je prirodan proces učenja i mi to radimo svaki dan.

Alternativne koncepcije su posebno interesantne za učenje zato što nešto na putu konstrukcije argumenata vodi ka neprezicnom znanju. Pogađanje tačno gdje i pod kojim uvjetima alternativne koncepcije se mogu formirati može pružiti tragove o tome kako ljudi konstruišu koncepte prirodno. Traženje za čestim dominatorima iznad klasične zablude može voditi do svijetlijeg problema. Izgleda da alternativne koncepcije često vode paralelnim objašnjavanjem koje nude prethodne generacije naučnika i filozofa, vjerovatno historijsko napredovanje koncepta je paralelno sa generalnim učeničkim procesom u učeničkom umu. Iako posebno interesantan, ovo nije centralni problem ovog rada, nego je fokus na razumijevanju prirode i porijeklu koncepta i kako da izazovemo konceptualne promjene.

Čini se da postoje baze alternativnog koncepta koje često rezultiraju učeničkim ličnim opservacijama i iskustvima. Često lična opservacija može rezultirati „intuicijskim" znanjem. Koncepti mogu ostati prizemni u našem umu kada koristimo sopstvene verzije razumnog ponašanja i kada se protivimo da se konstruiše ono što mi zovemo „realnost" (Iako nije svaki primarni koncept smišljen toliko obimno, ali bi ipak mogao biti dinamičan). Pored toga, alternativni koncepti mogu se konstruisati iznad grešaka ili biti proizvedeni nedostatkom znanja i nedovoljnog i neadekvatnog razmišljanja. Oni još mogu biti rezultat maštovitog i veoma lukavog razmišljanja. Mijenjanje ličnih uvjerenja, posebno emotivnih, je jedan od najvećih izazova, i najvjerovatnije je osuđeno na propast, posebno ako učenik nije željan da otvori svoj um o tom konceptu.

Dalje, hoće li se učenik podvrgnuti konceptualnoj promjeni zavisi ne samo od kompleksnosti koncepta samog od sebe, nego i od karaktera koji učenik posjeduje, uključuje cijelu njegovu osobnost, njegovu opštu kulturu i njegova lična uvjerenja, njegov prikupljeni i urođeni intelekt, njegovu sposobnost da prati i razmišlja uprkos argumentima, i njegove lične stavove koji vode konceptualnoj promjeni. Inicijalno, učenici moraju

postati „nezadovoljni" sa svojom primarnom teorijom koja uključuje puštanje svojih cijenjenih uvjerenja koja mogu biti „lična". Ali to nije sve, učenici moraju pronaći novu teoriju plodnu u smislu da se može primjeniti u situacije kako bi se riješili novi problemi, i iznad svega moraju pokazati ličnu volju da to učine.

REFERENCE

1. Blank, L., 2000, A Metacognitive Learning Cycle: *A Better Warranty for Students Understanding?*, Learning, Wiley & Son's, Inc., p 486-506.

2. Caramazza, A. McClosely M., & Green B., 1980, *Curvilinear motion in the absence of external forces: Naïve beliefs about the motion of objects*, Science, 210, 1139-1141

3. Carey, Suzan, 2000, "*Science Education as Conceptual Change*", Journal of Applied Developmental Psychology, 21(1): 13-19.

4. Carey & Spelke 2003

5. Carey, Suzan, 2004, Lecture given as part of HT100 at the Harvard Graduate School of Education.

6. Chi, Michelene, T.H., & Slotta, James, D., 1993, "*Ontological Coherence of Intuitive Physics*", Cognition and Instruction, 10(2&3), 249-260.

7. Chi, Michelene, T.H., 1997, "Creativity: *Shifting Across Ontological Categories Flexibly*" from T.B. Ward, S.M., Smith & J. Vais (eds) in "*Creative thought: An Investigation of Conceptual Structures and Processes*" (Washington DC: American Psychological Association) 209-234.

8. Chinn C. A. and Brewer W. F., 1993, *The role of anomalous data knowledge acquisition: A theoretical framework and implication for science education*. Review of Educational Research, 63, 1-49.

9. Chinn C. A. and Brewer W. F., 1998, *Theories of knowledge acquisition*, In B Fraser & K Tobin, Eds, International handbook of science education (pp. 97-114) Dortrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

10. Chomsky, Noam, 1985, Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use, Convergence Series.

11. Champagne, A., Klopfer L., & Anderson J., 1980, Factors influencing the learning of classical mechanics. American Journal of Physics, 48, 1074-1079.

12. Clement J., 1982, *Students' preconceptions in Introductory*

Mechanics. American Journal of Physics, 50, 66-71.

13. diSessa., Andrea, A., 1982, "*Unlearning Aristotelian Physics: A Study of Knowledge Based Learning*", Cognitive Science, 6, 37-75.

14. diSessa., Andrea, A., 1993, "*Towards Epistemology in Physics*", Cognition and Instruction, 10(2&3), 105-225.

15. Duit R, 2002, "*Conceptual change – still a powerful frame for improving science teaching and learning*?" Proceedings of the Third European Symposium on conceptual change, p 5-15.

16. Duit, R & Treagust, 2003, *Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning*. International Journal of Science Education; v25 n6 p671-688.

17. Duschl, R. Hamilton, 1992, "*Philosophy of Science, Cognitive Science and Educational Theory and Practice*" Albany NY: SUNY Press.

18. Dykstra, D.I., Boyle, C. F. and Monarch, I.A. ,1992, *Studying conceptual change in learning physics, Science Education*, 76, 615-652.

19. Fensham, P. J., Gunstone, R. F., and White R. T., 1994, "*The content of science: A construtivist approach to its teaching and learning*". London: Falmer.

20. Gardner, Howard, 2004, "*Changing Minds*", Harvard Business School Press. 14

21. Gault C., 1987, *Student beliefs and cognitive structure*. Research in Science Education, 17, 87-93.

22. Gunstone R., & White R., 1981, *Understanding gravity*, Science Education, 65, 291-299.

23. Halloun I. A., & Hestenes D., 1985, *Common Sense Concepts about Motion*, American Journal of Physics, 53, 1056-1065.

24. Hewson M, and Hewson P., 1983, *Effect of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies in science learning*. Journal of Research in Science Teaching, 20, 731-743.

25. Hynd et al 1994, *Preservice Elementary School Teachers' Conceptual Change about Projectile Motion: Refutation Text, Demonstration, Affective Factors, and Relevance*, Science Education; v81 n1 p1-27

26. Johnson, Adam T., & Southerland Sherry, A., 2000, "*A Reconsideration of Science Misconceptions using Ontological Categories*" a paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, April, 2000,

New Orleans, Louisiana.

27. Kuhn, T. S., 1970, "*The Structure of the Scientific Revolution"* (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press.

28. Linder, C. J., 1993, *A challenge to conceptual change*, Science Education, 77, 293-300.

29. Maloney, D. P., and Siegler, R. S., 1993, *Conceptual competition in physics learning.* International Journal of Science Education, 15, 283-295.

30. McCloskey, M, 1983, *Naïve theories of motion*. In D. Gentner & A. Stevens (Eds.) *Mental models*, pp 299-423, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

31. McDermott, L., 1984, *Research on conceptual understanding in mechanics*, Physics Today, 37, 24-32.

32. McDermot L. C., Redish E. F., "*Resource Letter: Physics Education Research*", Am. J. Phys, 67, 755-765.

33. Mortimer, E.F., 1995, *Conceptual change of conceptual profile change?* Science and Education, 4, 267-285.

34. Niaz, M., 1995, *Cognitive Conflict as a teaching strategy in solving chemistry problems: A dialectic-constructivist perspective*. Journal of Research in Science Teaching, 32, 959-970.

35. Niedderer, H., & Goldberg F, 1994, *An individual student's learning process in electric circuits*. Paper presented at NARST 1994 annual meeting, Anaheim, CA.

36. Novak, J. D., 1987, *Human Constructivism: Towards a unity of psychological and epistemological meaning making.* In J. D., Novak (Ed.) Proceedings of the Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Voll.I, pp. 349-360, Ithaca, NY: Department of Education, Cornel University.

37. Piaget, J., 1950, "*The Psychology of Intelligence"* , (M. Piercy & D. Berlyne, Trans), London: Routledge & Kegan Paul (Original work published in 1947).

38. Piaget, J., 1951, "*The Origin of Intelligence in Children"* (M. Cook Trans.) New York: International Universities Press.

39. Piaget, J., 1971, *"Biology and Knowledge"* (B. Walsch, Trans.). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published in 1967).

40. Piaget, Jean, 1977, *Equilibration of cognitive structures*. New York, Viking Press.

41. Pinker 1998 "*The Language Instinct*".

42. Pinker 2003 "*The Blank Slate*: *Modern Denial of Human Nature*", Viking: Published by Penguin group.

43. Posner, George, J., Strike, K. A., Hewson, P. W., and Gertzog, W. A., (1982),

44. "*Accommodation of s Scientific Conception: Towards a Theory of Conceptual Change*", Science Education, 66(2), 211-227

45. Praher, Edward E., Slater, Timothy F. and Offendahl, Erika G., 2003, "*Hints of a Fundamental Misconception is Cosmology*", Astronomy Education Review (electronic Journal http://aer.noao.edu/AERArticle.php?issue=2&section=2&article=2) , Vol. 1, Issue 2.

46. Ridley 2003, "*Nature versus Nurture*".

47. Sneider, C. I., & Ohadi M. M., 1998, *Unraveling Student's Misconceptions about the Earth's Shape and Gravity*, John Wiley & Sons, Inc., 265-284.

48. Sneider, C., Pulos, S., 1983, Children's *cosmographies: Understanding the Earth's Shape and gravity*. Science Education, 67,205-221.

49. Schweps & Sadler, 1998, "*The Private Universe*", CD produced by the Harvard Smithsonian Center for Astrophysics and funded by NSF and Annenberg/CPB.

50. Smith, John, P.; DiSessa, Andrea. A. & Rochelle, Jeremy; 1994, "*Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition*", Journal of the Learning Sciences, 3, 114-163

51. Spitzer, M., 2002, *The Net within the Web*. Kluver.

52. Strike K. A., & Posner G.J., 1992, "*A Revisionist Theory of Conceptual Change*", In R.

53. Duschl and R. Hamilton (Eds.), "*Philosophy of Science, Cognitive Science and Educational Theory and Practice*" Albany NY: SUNY Press.

54. Trowbridge, D. E., & McDermott L., 1981, *Investigation of Student understanding of the concept of acceleration in one dimension.* American Journal of Physics, 49, 242-253.

55. Trumper, R., 1997, Applying conceptual conflict strategies in the learning of the energy concept. Research in Science Education and Technology Education, 15, 5-18.

56. Tyson, Louise, M. Vanville; Grandy, J.; Harrison, Allan, H., & Treagust, David, F., 1997, "*A Multidimentional Framework for Interpreting Conceptual Change Events in the Classroom*", Sci. Ed.

81, 387-404.

57. Vinnot, L.,1979, *Spontaneous reasoning in science*: A pragmatic view of theoretical problems. European Journal of Science Education, 1, 205-221.

58. Vosniadou, Stella, & Brewer, William F., 1994, "*Mental Models of the Day/Night Cycle*", Cognitive Science, 18, 123-183.

59. Wandersee, James, H., Mintzes, Joel, J., and Novak, Joseph, D., 1994, "*Research on Alternate Conceptions in Science*", in D. Gabel (Ed.) "*Handbook of Research on Science Teaching and Learning*" New York: Mamillian, p 177-210.

60. Watts, D. M., 1983, *Students' conceptions of light – a case study*. Physics Education, 20, 183-187.

61. Zirbel, Esther, L., Paper II, "Learning and Concept Formation", in preparation.

62. Zirbel, Esther, L., Paper III, "Teaching for Conceptual Change", submitted at AER. 16

POGLEDI I MIŠLJENJA

Mirsad Cvrk

KRŠENJE PRAVA NA IZUČAVANJE NACIONALNE GRUPE PREDMETA

REZIME

Bosanskim – nazvaše stari Bošnjani, Bosanci, Bošnjaci – jezikom dajući mu ime po zemlji u kojoj jesu, svojoj – Bosni. Svaka polemika van tih okvira ide na pobijanje i negiranje postojanja jednog naroda i njihovog jezika dajući mu drugo ime, a uporedo upotrebljavajući isti taj Bosanski jezik.

Slučaj roditelja i djece u Konjević polju, od 2013. godine, počeo je bojkotom nastave, zbog nepoštivanja Sporazuma o uvođenju grupe nacionalnih predmeta u osnovnoj školi koju pohađaju bošnjačka djeca iz ove povratničke zajednice.

U skladu sa standardima međunarodnih ljudskih prava (IHR) oblik i sadržaj obrazovanja, uključujući nastavni plan i program i metode, moraju da budu kvalitetni.[1]

Osnovno obrazovanje mora da obezbijedi i ispunjavanje osnovnih potreba za obrazovanjem za svu djecu.[2]

Domaći zakonodavni okvir osigurava prava djece, uključujući i onu sa posebnim potrebama, na kvalitetno obrazovanje[3] koje će

1 ICESCR 13, CESCR Opšti komenatar 13
2 CRC 28. ICESCR 13 (a)
3 Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obarzovanju BiH, član 3(6), (f) BiH Službeni glasnik,br. 18/03

obezbijediti puni razvoj njihovih kapaciteta.[4]

KLJUČNE RIJEČI: prava djece, kršenja prava na jezik, kršenja prava na obrazovanje, sudovi BiH, ustav, jezik, pisma, odgoj, obrazovanje, tolerancija, kompromis

UVOD

U skladu sa standardima međunarodnih ljudskih prava (IHR) oblik i sadržaj obrazovanja, uključujući nastavni plan i program i metode, moraju da budu kvalitetni.

Osnovno obrazovanje mora da obezbijedi i ispunjavanje osnovnih potreba za obrazovanjem za svu djecu.

Domaći zakonodavni okvir osigurava prava djece, uključujući i onu sa posebnim potrebama, na kvalitetno obrazovanje koje će obezbijediti puni razvoj njihovih kapaciteta.

Pretpostavljajući da je povratak izbjeglih i raseljenih lica u Bosni Hercegovini u njihova prijeratna prebivališta ključ osiguranja Dejtonskog mirovnog sporazuma, Republika BiH, Federacija BiH i Republika Srpska jesu kao rezultat mirovnih pregovora pristupile potpisivanju Aneksa 7: Sporazuma o izbjeglim i raseljenim licima. Ovaj Aneks, zahtijeva od strana potpisnica da poduzmu sve mjere kako bi eliminirale diskriminacijske propise i praksu, govor mržnje, zaštitu prava manjinskog stanovništva, odnosno strane potpisnice BiH, Federacija BiH i RS dužne su poduzeti mjere kako bi povratak bio siguran.

1. PRAVA BOŠNJAČKE DJECE NA IZUČAVANJE NACIONALNE GRUPE PREDMETA U NPP-u

Obrazovna infrastruktura u Srebrenici je značajno smanjena nakon rata. Zaključno sa 2006. godinom, općina Srebrenica ima jedan vrtić, dvije osnovne škole sa pet područnih škola i jednim srednjoškolskim centrom.

Osnovna škola u Srebrenici sa svoje četiri područne škole broji 532 učenika od kojih su 252 (47,36 %) ženskog, a 280 (52, 36 %) muškog spola. Od ovog broja njih 107 (20,11 %) su djeca povratnici Bošnjaci.

[4] Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obarzovanju BiH, član 3(6),(e). Član 19 kaže da će se djeca sa posebnim potrebama obarzovti u redovnim školama koristeći nastavni program usklađen sa njihovim individualnim potrebama. Međutim, ova se djeca mogu obrazovati djelimično ili u potpunosti u specijalnim obrazovnim institucijama tamo gdje je moguće pružiti odgovarajuće obarzovanje u postojećim školama.

Od 131 učenika koji pohađa nastavu u osnovnoj školi u Skelanima, 68 su ženskog, a 63 muškog spola. Četiri su učenika povratnici Bošnjaci.

Srebrenički srednjoškolski cenatar broji 593 učenika. Od tog broja su 463 (78, 07 %) ženskog, a 130 muškog spola. Samo 22 učenika su povratnici Bošnjaci. U srebreničkim školama nema djece Roma.

Ovakvo stanje dovelo je do sukoba u Srebrenici i to je uzročnik konflikta koji se dešavao u postratnom periodu a može poslužiti kao prologomena mogućih konflikata i u budućnosti.

Loša oprema i nizak stepen profesionalne obučenosti nastavnika rezultira ograničenim kvalitetom obrazovanja. Obrazovne potrebe djece sa posebnim potrebama se ne prepoznaju i ne ispunjavaju na odgovarajući način. Pristup školama djece iz ruralnih područja je ograničen.

Ovo su problemi koji se tiču prava djece na obrazovanje koje je prihvatljivo i pristupačno svima.[5]

Iako biblioteke postoje u dvije osnovne škole, nijedna od njih ne posjeduje dovoljan broj knjiga propisan važećim nastavnim planom i programom. Sve srebreničke škole rade po nastavnom planu i programu Republike Srpske sa novim opštim okvirnim jezgrom usvojenim u avgustu 2003. god.

Međuentitetski dogovor o specifičnim potrebama i pravima povratničke djece omogućava roditeljima i učenicima da imaju opcionu grupu nacionalnih predmeta, predavanja prema nastavnom planu drugačijem od onog koji se već koristi.

Međutim, nijedna škola nije provela ovu zakonsku regulativu iako postoji veliki broj bošnjačke djece koja pohađaju nastavu u Srebrenici.

Zbog nedostatka finansijskih sredstava sve škole nisu bile u mogućnosti da uspostave nastavu za prve razrede kada je Ministarstvo obrazovanja u Republici Srpskoj uvelo deveti razred u sistem osnovnog obrazovanja. Predstavnici škola se slažu da su postojeća oprema i nastavna učila nedovoljni i ne osiguravaju zadovoljavajući nivo obrazovanja.[6]

Učionice prirodnih nauka postoje u srebreničkim školama, ali nedostaje osnovna oprema.

U svim srebreničkim školama zaposleni su nastavnici koji ne ispunjavaju kvalifikacije potrebne na tim radnim mjestima. Ovo je najčešće slučaj sa nastavnicima matematike i stranih jezika.[7]

5 ECHR, Protokol 1 (2), ESC 17 (2), ICESCR 13, CESCR Opšti komentar 13, CRC 28.

6 Škole nemaju potrebnu audio i videoopremu, a neke od njih nemaju čak niti osnovnu kancelarijsku opremu kao što su faks i fotokopir mašina; Izvještaji UNDP-a, Srebrenica 2005. god.

7 Osnovna škola u Srebrenici nema adekvatno kvalifikovanog nastavnika društvenih nauka, engleskog jezika i tri nastavnika matematike, prema izjavi direktora škole, 2005. god.

Nedostatak stručnosti je posebno uočljiv u slučaju osnovne škole u Skelanima, gdje 24, 25 % predmeta predaju neadekvatno kvalifikovani nastavnici.[8]

Ograničen kvalitet obrazovanja prouzrokovan slabom opremljenošću i niskim nivoom profesionalne obuke nastavnih kadrova utječe na srebreničke učenike koji pohađaju nastavu u srebreničkim školama, a posebno kada su u pitanju marginalizovane grupe djece i djece sa poteškoćama u razvoju.

Kako su škole loše opremljene i nastavnici nedovoljno obučeni, djeca sa specijalnim potrebama pogotovo ne mogu da dobiju odgovarajuću pažnju i podršku.[9]

Nasuprot tome, predstavnici srebreničkih škola tvrde da su djeca sa manjim poteškoćama u razvoju već uključena u redovni obrazovni sistem.[10]

2. KRŠENJE PRAVA NA IZUČAVANJE NACIONALNE GRUPE PREDMETA

Slučaj roditelja i djece u Konjević polju, počeo je u septembru 2013. godine, bojkotom nastave, zbog nepoštivanja Sporazuma o uvođenju grupe nacionalnih predmeta u osnovnoj školi koju pohađaju bošnjačka djeca iz ove povratničke zajednice.

Kako nisu vidjeli rješenje problema, svoja prava su potražili i pred zgradom OHR-a u Sarajevu. U rješavanju ovog problema uključili su se mnogi, Federalno ministarstvo za raseljene osobe i izbjeglice, Federalno ministarstvo za obrazovanje i nauku, Reis-l-ulema ef. Kavazović, Koalicija organizacija civilnog društva „Prvi mart" i mnogi drugi iz javnog i privatnog života.

Svi napori rezultirali su uspješnim upisom djece u Osnovnu školu „Vladislav Skarić" u Sarajevu, a kasnije se pristupilo alternativnom rješenju u vidu izvođenja instruktivne nastave u Novoj Kasabi kod Bratunca.

Međutim, roditelji djece iz Konjević polja susreli su se sa novim problemom. Naime, Centar za socijalni rad- Bratunac odbio je zahtjeve roditelja za dječiji doplatak iz razloga što djeca ne pohađaju školu na

8 Prema izjavi direktora škole, od 235 časova sedmično, njih 57 ne predaju dovoljno kvalifikovani nastavnici.

9 U Srebrenici postoji generalno manjak nastavnog kadra obučenog za rad sa djecom sa poteškoćama u razvoju;prema Izvještaju UNDP-a Srebrenica 2005.

10 Ova ograničenja se obično manifestuju kao oštećenja vida, govora ili nedostatka njege u odgoju. U jednoj od područnih škola nalazi se dijete sa višestrukim ograničenjima koje je uključeno u redovan sistem obarzovanja. Međutim, uz postojeći obarzovni sistem ovo dijete ne uspijeva da ostvari bilo kakav napredak; Izvješatj UNDP-a, Srebrenica, 2005. god.

području Republike Srpske. U toku je žalbeni postupak za nešto više od 25 roditelja, pred Fondom za dječiju zaštitu RS.[11]

Pretpostavljajući da je povratak izbjeglih i raseljenih lica u Bosni Hercegovini u njihova prijeratna prebivališta ključ osiguranja Dejtonskog mirovnog sporazuma, Republika BiH, Federacija BiH i Republika Srpska jesu kao rezultat mirovnih pregovora pristupile potpisivanju Aneksa 7: Sporazuma o izbjeglim i raseljenim licima.

Osamnaest godina, nakon potpisivanja ovih dokumenata, stanje na terenu ukazuje da povratak nije u potpunosti omogućen, odnosno da se Aneks 7, kao ni sam Aneks 4. Dejtonskog mirovnog sporazuma – Ustav BiH, koji predviđa najviši nivo međunarodno priznatih ljudskih prava i sloboda, *de facto* ne primjenjuje u svakom segmentu i da time održivi povratak nije omogućen.

Stoga i Institucija ombudsmana za ljudska prava BiH utvrđuje, konkretno da se povratnici i raseljene osobe često suočavaju sa „socijalnim isključivanjem, nejednakim pristupom socijalnim uslugama usljed nedostatka adekvatnih mjera koje osiguravaju održivi povratak".[12]

Ombudsmani, s obzirom na stanje ljudskih prava, ukazuju da je primijetna potreba da se uradi sveobuhvatna analiza uticaja postojećih zakonskih rješenja na uživanje statusnih pitanja građana, kao što su: upis u matične knjige, matični broj, državljanstvo, prebivališta, boravišta i sl., s posebnim osvrtom na ugrožene kategorije, kao što su interno raseljene osobe, izbjeglice i povratnici.[13]

ZAKLJUČAK

"Presuda lokalnog suda u Srebrenici od 15.11.2017. godine, po kojoj se djeci Bošnjaka omogućava da koriste udžbenike napisane na bosanskom jeziku, latinicom, je dobar znak mogućeg poboljšavanja uslova za jezičku ravnopravnost Bošnjaka u Republici Srpskoj.

Odlučujući o tužbi protiv Osnovne škole "Petar Kočić" iz Kravica, koja pripada Mjesnoj zajednici Konjević-Polje, Osnovni sud u Srebrenici utvrdio je da su djeca diskriminirana na etničkoj i jezičkoj osnovi tako što

11 balkans.aljazeera.net › VIJESTI › Balkan

12 Institucija ombudsmana za ljudska prava Bosne i Hercegovine. *Izvještaj o pojavama diskriminacije u Bosni i Hercegovini za 2011.godinu*. http://www.ombudsmen.gov.ba/materijali/publikacije/diskriminacija/2011/BOS_DISKR2011.pdf (Pristupljeno 29. mart 2013. godine)

13 Institucija ombudsmana za ljudska prava Bosne i Hercegovine. *Godišnji izvještaj o rezultatima aktivnosti Institucije ombudsmana za ljudska prava Bosne i Hercegovine za 2012. godinu* http://ombudsmen.gov.ba/materijali/publikacije/GI2012/GI_OmbBiH_2012_bos.pdf (Pristupljeno 20. aprila 2013.)

im je uskraćeno jednako pravo u odnosu na djecu srpske nacionalnosti u vezi s pravom na obrazovanje na maternjem bosanskom jeziku, pozivajući se na odredbe Zakona o zabrani diskriminacije u BiH, Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH i Zakona o osnovnom vaspitanju i obrazovanju RS.

Sud je u cijelosti prihvatio tužbeni zahtjev i dao pravo učenicima kao i njihovim roditeljima da svoj maternji jezik nazovu "bosanski jezik", pravo da se u procesu obrazovanja koriste nastavnim udžbenicima na bosanskom jeziku, te da isti koriste u procesu obrazovanja u pisanoj i verbalnoj formi kao i pravo na upotrebu latinićnog pisma.

LITERATURA

1. Dr. Dževad Juzbašić „Nacionalno-politički odnosi u bosanskohercegovačkom saboru i jezičko pitanje" (1910-1914) , ANUBiH , 1999. godine

2. Dr. Dževad Juzbašić „Jezičko pitanje u Austrougarskoj politici u Bosni i Hercegovini pred prvi svjetski rat", Svjetlost, Sarajevo 1973.godine

3. Dr. Dževad Juzbašić „Aneksija i stavovi Austrougarskih vojnih krugova", Sarajevo , 1999. godine

4. Dr. Dževad Juzbašić „Austrougarska kolonizaciona politika u Bosni i Hercegovini poslije aneksije", Sarajevo, 1975./1976.godine

5. Vojislav Bogičević „Istorija razvitka osnovnoh škola u Bosni i Hercegovini", 1463-1918.godine

6. Muhamed Hadžijahić „Od tradicije do identiteta", Sarajevo, 1974. godine

7. Duraković Enes i Esad Nametak, Fehim „Bošnjačka književnost u književnoj kritici", Starija književnost, knjiga I, Alef , Sarajevo, 1998. Godine

8. Dževad Jahić „Bošnjački narod i njegov jezik", Ljiljan , Sarajevo , 1999.godine

9. Muhsin Rizvić „Panorama bošnjačke književnosti", Ljiljan, Sarajevo, 1999. Godine

10. Institucija ombudsmana za ljudska prava Bosne i Hercegovine. *Godišnji izvještaj o rezultatima aktivnosti Institucije ombudsmana za ljudska prava Bosne i Hercegovine za 2012. Godinu*

11. balkans.aljazeera.net › VIJESTI › Balkan

12. ECHR, Protokol 1 (2), ESC 17 (2), ICESCR 13, CESCR Opšti komentar 13, CRC 28.

Dženeta Kadić

DOPRINOS ČASOPISA „GAJRET“ ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PRAKSI U BOSNI I HERCEGOVINI

Sažetak:

List „Gajret“ svojim radom i raznovrsnim pedagoškim člancima koje je redovno donosio, a koje su pisali iskusni pedagoški radnici, stručnjaci i ljekari uveliko je doprinosio unapređenju i poboljšanju odgojno-obrazovnih prilika u Bosni i Hercegovini. S tim u vezi, zaslužuje mnogo veću pažnju nego mu je do sada u literaturi posvećivana.

Mnogobrojni autori članaka isticali su važnost opismenjavanja, pravilnog i sveobuhvatnog odgoja djece time što su roditeljima ukazivali na pogrešne pristupe u odgoju te na jasan način, vrlo često koristeći primjere iz svakodnevnog života, objašnjavali koja su to glavna načela kojih se treba u obiteljskom odgoju pridržavati.

Tekstovi koji su se bavili odgojem i obrazovanjem žena zagovarali su jednakost i ravnopravnost u obrazovanju, te iznesenim stavovima doprinosili mijenjaju nepovoljnih prilika u kojima su se žene u Bosni i Hercegovini u ovom periodu nalazile i praksi u kojoj se smatralo da ženama obrazovanje nije potrebno. Iako se u većini slučajeva akcenat stavljao na korist koju obitelj može imati obrazovanjem ženske djece, ipak je presudna činjenica da je list „Gajret“ svojim člancima doprinosio popularizaciji stava da obrazovanje treba biti jednako za sve, kako za muškarce, tako i žene.

Slijedeće segment putem kojeg možemo zaključiti da je list „Gajret“ uistinu mnogo doprinosio mijenjanju nepovoljnog stanja u odgojno-obrazovnoj praksi jesu članci koji govore o zdravstvenom odgoju. Ljekari i pedagoški radnici koji su ovakve tekstove objavljivali, razmatrali su

raznovrsna pitanja zdravstvenog odgoja, brige o higijeni i zdravlju djece, zaštiti od zaraznih bolesti, pravilnoj ishrani i slično. Raznolikost tema, kompetentnost i stručnost autora, donošenje najnovijih saznanja te detaljno i jednostavno opisivanje problema učinilo je da objavljeni tekstovi budu prihvatljivi za čitaoce svih slojeva pa i nivoa obrazovanja, kako često i uredništvo lista „Gajret" navodi. U vremenu kada do kvalitetnih informacija nije bilo lako doći kao danas, kada se do najbliže ljekarske ordinacije putovalo po nekoliko sati, ovakav pristup pojašnjavanju i upućivanju u pitanja zdravstvene prirode svakako je imao doprinos u unapređivanju prakse odgoja u Bosni i Hercegovini.

Muslimansko kulturno-prosvjetno društvo „Gajret" osnovano je 1903. godine u Sarajevu. Prvotni cilj ovog društva bilo je pružanje pomoći đacima muslimanima. Kasnije su se aktivnosti društva proširile sa pružanja materijalne pomoći đacima na osnivanje biblioteka i čitaonica, organiziranje analfabetskih tečajeva, popularnih predavanja, zatim osnivanje konvikata, đačkih domova i menzi. Sve ove aktivnosti za cilj su imale unapređivanje kulturnog i prosvjetnog položaja muslimanskog stanovništva. Još jedna značajna aktivnost ovog društva bila je i pokretanje glasila odnosno časopisa „Gajret". [1]

Sva su kulturno-prosvjetna društva izdavala svoje mjesečne publikacije, i godišnje kalendare, potičući istovremeno objavljivanje knjiga, udžbenika, te studija iz raznih oblasti. Na stranicama ovih publikacija bilo je i tekstova pedagoške tematike. To je i razumljivo jer su se oko glasila kulturno-prosvjetnih društava okupljali i u njima surađivali mnogi istaknuti intelektualci i javni radnici tog vremena. U tekstovima je, međutim, bilo mnogo prosvjetiteljskoga, bilo je mnogo praktičnih pouka, posebice iz narodnog zdravlja, zakonodavstva i sl., ali su tu bili i zapaženi tekstovi iz književnosti, kao i prilozi iz povijesti, napisi iz ekonomije i privrede, te naročito, članci i rasprave o važnijim datumima, ličnostima i događajima iz nacionalne povijesti ili povijesti uopće.[2]

Najčešće pedagoške teme na stranicama ovih publikacija odnosile su se na narodno prosvjećivanje, organiziranje analfabetskih tečajeva, otvaranje knjižnica i čitaonica i sl. No, tu ima i napisa u kojima su se, uistinu, podrobnije obrađivala i pojedina pedagoška pitanja na stručan način.[3]

Pokretanjem edicija nacionalnih kulturno-prosvjetnih društva u Bosni i Hercegovini otvaraju se nove mogućnosti pedagoškim radnicima da na drugačiji način daju svoj doprinos unapređenju odgojno-obrazovne prakse.[4]

1 Bećović, U. (2007), *Gajret u Pljevljima,* Podgorica, Almanah, str. 7.
2 Bevanda, M. (2001), *Pedagoška misao u Bosni i Hercegovini 1918.-1941.,* Zenica, Dom štampe, str. 258-259.
3 Ibid, str. 259.
4 Papić, M. (1972), Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austro-Ugarske okupacije, Sarajevo, Veselin Maleša, str. 82.

List „Gajret“ izlazio je od 1907. godine kada je osnovan, do 1941. godine. Pauze u izdavanju lista bile su u godinama oko Prvog svjetskog rata, od 1914. do 1921. godine, te tokom 1923. godine. Urednici „Gajreta“ bili su: Edhem Mulabdić, Mustaj-beg Halilbašić, Osman Đikić, dr. Murat Šarić, Avdo Stambul, zatim Šukrija Kurtović, Abdurezak Hifzi Bjelevac, Hamza Humo te naposlijetku Hamid Kukić koji je ujedno obnašao i funkciju sekretara društva.[5]

List „Gajret“ je povremeno mijenjao koncepciju, format, tiraž itd., ali je uređivačka politika bila lišena političko-nacionalne isključivosti, ostavljajući mogućnost uključivanja većeg broja stvaralaca. Književni prilozi najčešće su se odnosili na djela turske ali i djela francuske, njemačke, engleske, ruske i japanske književnosti. Početkom tridesetih godina ovaj časopis na svojim stranicama ostavlja izvještaje o održanim zabavama i drugim aktivnostima u mjestima gdje je djelovalo društvo „Gajret“. To je za posljedicu imalo povećanu zainteresovanost za list. Uredništvo je nastojalo da objavi što više tekstova zabavnog, vjerskog i historijskog karaktera, kako bi se povećao broj pretplatnika. [6]

Zanimljivo je i kako samo Uredništvo lista vidi njegovu funkciju i doprinos. Svrha izdavanja lista „Gajret“ bila je približavanje novih znanja i informacija svojim čitaocima. Preko svog glasila, društvo „Gajret“ je upućivalo i poučavalo čitaoce o svemu onom, što im je bilo potrebno za opstanak i napredak, a odvraća ih od svega, što bi im bilo na štetu. Tako je pomoću ovog lista, društvo „Gajret“ poticalo narod na osnivanje raznih čitaonica, knjižnica, analfabetskih tečajeva, poticalo ih na davanje djece u škole i zanate, poučalo majke o odgoju djece, a mladež kako će biti valjani i plemeniti sinovi. Poticani su i seljaci na osnivanje zemljoradničkih zadruga. Ukratko, društvo „Gajret“ nastojalo je pomoću svog glasila da pruži stanovništvu sve ono, što mu je moglo biti od koristi za bolji život. Zapravo, nastojalo je, koliko je to bilo moguće, da podigne i unaprijedi položaj u kojem se muslimansko stanovništvo Bosne i Hercegovine nalazilo.[7]

Gotovo svaka aktivnost samog društva opisivana je u listu „Gajret“ koji je izlazio jednom mjesečno, a u kratkom periodu i dva puta mjesečno. Budući da se radilo o listu prosvjetno-kulturnog društva, u skoro svakom broju časopisa „Gajret“ obrađivale su se i pedagoške teme, te se pisalo o raznim problemima odgoja i obrazovanja toga doba, naročito u periodu nakon Prvog svjetskog rata. U časopisu su objavljivani tekstovi mnogih tada poznatih i cijenjenih kulturnih i prosvjetnih radnika ali i ljekara. Također su prevođeni i objavljivani radovi stranih autora.

Predmet ovog rada jeste časopis „Gajret“ odnosno spoznaje i saznanja objavljivanih članaka koji su razmatrali pitanja odgoja i obrazovanja te na taj način doprinosili praksi odgoja i obrazovanja u

5 Bećović, U. (2007), *Gajret u Pljevljima,* Podgorica, Almanah, str. 21.
6 Ibid, str. 21-22.
7 Uredništvo (1912), *Apel na sve muslimane gjake iz Bosne i Hercegovine,* Gajret, broj 5-6, str. 82.-84.

Bosni i Hercegovini tog vremena. Stoga je i cilj rada utvrđivanje doprinosa časopisa „Gajret" odgojno-obrazovnoj praksi u Bosni i Hercegovini u prvoj polovini dvadesetog stoljeća. U ovom radu korištene su povjesna, deskriptivna te metoda teorijske analize.

Kulturno prosvjetno društvo „Gajret", kako je već istaknuto, s izdavanjem istoimenog časopisa započelo je 1907. godine. Osnovni cilj pokretanja ovog časopisa bilo je da se čitaocima donose nova znanja i informacije iz oblasti kulture, književnosti, prosvjete i zdravlja. Istraživanjem je utvrđeno da se u časopisu „Gajret" velika pažnja posvećivala pitanjima odgoja i obrazovanja. Gotovo u svakom broju po nekoliko objavljenih članaka bavilo se upravo ovom tematikom. Autori ovakvih članaka su većinom bili učitelji. Među njima, najplodniji i najpoznatiji je svakako bio istaknuti učitelj Hamdija Mulić. Pored učitelja autori članaka koji su se ticali naočito zdravstvenog odgoja bili su ljekari.[8]

U časopisu „Gajret" razmatrane su zaista raznovrsne teme i pitanja odgoja i obrazovanja. Ove teme nisu objavljivane u okviru neke stalne rubrike, već samostalno, a u rijetkim slučajevima se uz naziv članka dodavalo „Uzgojna crtica". Budući da su razmatrana raznovrsna pitanja odgoja i obrazovanja, teško ih je bilo svrstati u određene kategorije. Otežavajuću okolnost predstavlja i činjenica da su se članci nerijetko doticali i po nekoliko pitanja ili tema odgoja i obrazovanja istovremeno.

Veliki broj autora bavio se opisivanjem tadašnjeg stanja odgojno obrazovne prakse. Veoma često autori su raspravljali i o pitanjima obiteljskog i zdravstvenog odgoja. Česta tema članaka bila je i obrazovanje žena.

Na osnovu analiziranih članaka koji govore o stanju tadašnje odgojno-obrazovne prakse, možemo zaključiti da se ova praksa u godinama prve polovine dvadesetog stoljeća nalazila uistinu u teškom položaju. Tekstovi oslikavaju poražavajuću sliku odgojno-obrazovnih ustanova, krenuvši od materijalnih uslova, loše organizacije, nedostatka učiteljskog i nastavničkog kadra, nepostojanja nastavnih planova i programa, do opšte neizainteresiranosti roditelja i ostalih važnih faktora. Veliki problem predstavljao je i ogroman procenat nepismenog stanovništva o kojem se u listu „Gajret" često govorilo. Statistički podaci prikazani u tekstovima ovog časopisa svjedoče tome. U periodu prije austrougarske okupacije, u Bosni i Hercegovini je svega 3% stanovništva znalo čitati i pisati latinicu i ćirilicu. Ove vještine bila su privilegija malog broja domaćih ljudi i većine doseljenika. Ni u periodu austrougarske vladavine na ovim prostorima nije došlo do značajnog napretka u rješavanju ovog gorućeg problema, no izvjesni pomak je napravljen. Zabilježeno je da je u Bosni i Hercegovini 1910. godine znalo čitati i pisati (latinicu i ćirilicu) svega 177.168 lica ili 11, 95% ukupnog stanovništva starijeg od 7 godina, dok je još svega 3.082 lica znalo samo čitati. Nepismenih je te godine bilo 87,84 %. Nepismenost nije vladala samo na selu nego i u gradovima.

8 Ibid. str. 15-22.

Broj nepismenih bio je naročito visok kod muslimanskog stanovništva, zbog toga što se u tradicionalnom sibijan mektebu nije učilo latinično niti ćirilično pismo nego arebica.[9]

Kod muslimanskog stanovništva procenat nepismenih je 1910. godine iznosio 95%, kod katolika 77%, a kod pravoslavnog stanovništva 90%. Znakovito je da je kod stanovništva svih vjeroispovijesti bio veći procenat pismenih muškaraca, nego žena. Međutim, najveća nepismenost je vladala kod žena muslimanki. U nekim kotarima kao: kladanjskom, kotorvaroškom, glamočkom, prozorskom i žepačkom nema niti jedan posto pismenih žena muslimanki. Najviše pismenih žena muslimanki bilo je u gradu Sarajevu: 2%. Mnogobrojni su bili razlozi ovako lošem stanju. Jedan od njih bilo je i nedopuštanje muslimanskoj ženskoj djeci pohađanje osnovne škole, nezainteresiranost roditelja, položaj muslimanske žene u društvu i drugo.[10]

Autori su raspravljali i o razlozima ovako lošeg stanja. Iz njihovih stavova možemo zaključiti da su navedeni problemi i uzrok i posljedica teškog stanja u kojem se odgojno-obrazovna praksa našla. Bilo da je riječ o lošim ekonomskim i društvenim uvjetima, nedostatku kvalitetnog kadra ili negativnom stavu stanovništva prema obrazovanju, čini se da je u tom vremenu odgojno-obrazovna praksa uplala u svojevrsan začarani krug, gdje loše stanje prakse nije dopuštalo poboljšanje i napredak. Ipak, autori se ne zadržavaju samo na konstatovanju problema već daju i svoja viđenja rješenja ove situacije. Predlažu i ukazuju na hitnu potrebu za reformom, za poboljšanjem kvaliteta i kvantiteta nastavničkog kadra, materijalnih uslova, te povećanju broja analfabetskih tečajeva i slično. Svoj doprinos daju i ukazivanjem na važnost odgoja i obrazovanja, utječući tako na stanje svijesti stanovništva o ovoj potrebi. Tako je, na primjer članak „Osvojimo škole“, autora Husejina Hazima jedan u nizu članaka koji govore o nedovoljnoj razvijenosti sistema obrazovanja u Bosni i Hercegovini, te nedovoljnoj obuhvaćenosti muslimanske djece osnovnim obrazovanjem. Na početku se kaže: *„Mi muslimani u Bosni izgleda da još nijesmo shvatili važnost ustanove osnovnih škola, a čini se da ni oni odozgor, koji su pozvani, da narod upućuju na dobro i odvraćaju ga od zla, ne vrše svoje dužnosti kako bi trebalo, pa stoga i ne nastoje da to školsko pitanje već jednom riješe i kraju privede.“*[11]

Za razliku od većine članaka koji su se bavili ovom tematikom, članak pod naslov „Osvojimo škole“ odgovornima smatra i školske ali i svjetovne vlasti, te traži od njih da preuzmu odgovornost. Autor se odlučuje pažnju posvetiti osnovnoškolskom obrazovanju jer je srednje i visoko obrazovanje u jako lošem stanju, ali budući da je stanje u zemlji jako teško, rijetki su oni koji mogu priuštiti djeci ovakav vid daljeg obrazovanja. Ipak je osnovnoškolsko obrazovanje temelj i prijeka potreba za svu djecu. Autor

9 Imamović, E. i dr. (1998), *Bosna i Hercegovina od najstarijih vremena do Drugog svjetskog rata,* Sarajevo, Bosanski kulturni centra, str. 257.

10 Janković, S. (1913), *Nepismenost u Bosni i Hercegovini,* Gajret, broj 6-7, str. 129.

11 Hazim, H. (1924), *Osvojimo škole,* Gajret, broj 21, str. 297.

ovaj stav dalje objašnjava: *„Osnovne škole su prosvjetni zavodi u kojima dobivamo prve pojmove o svijetu, o svojoj okolici, o najnužnijim načelima društvenim, a i o postojanju ljudskoga roda, i svrsi života. Tu stečemo vještinu čitanja i pisanja, a s tim u vezi i sposobnost, da se možemo po volji dalje razvijati i usavršavati, neko više, neko manje, prema tome koliko je kome Bog života poklonio."*[12]

U nastavku teksta autor raspravlja o razlozima zašto je tako malo djece islamske vjeroispovijesti obuhvaćeno osnovnoškolskim obrazovanjem. Jedan od glavnih razloga, tvrdi autor, jeste što roditelji i stariji vjeruju kako se način sprovođenja obrazovanja u školama kosi sa osnovnim načelima vjere. No autor tvrdi da to nikako nije slučaj, naročito u novom političkom uređenju. Naprotiv, obrazovanje u školama je u potpunom skladu s vjerskim principima. U završnici se preporučuje na koji način bi se škola mogla približiti narodnim masama. Autor rješenje vidi u angažmanu visokih vjerskih funkcionera koji uživaju puno povjerenje stanovništva.[13]

Iz samo jednog navedenog teksta jasno se vidi da odgojno-obrazovne prilike u Bosni i Hercegovini u prvoj polovini dvadesetog stoljeća su daleko ispod zadovoljavajućeg nivoa. Stanje nastave i školstva opisuje se kao loše, kako u člancima koji tretiraju period prije Prvog svjetskog rata tako i ono poslije njega. Slab kvalitet nastavničkog kadra, loši materijalni uvjeti, neorganiziranost nastave, nepostojanje nastavnih planova i programa samo su neki od problema koji su spomenuti u člancima objavljenim u listu „Gajret".

Nepismenost je još jedan veliki, ako ne i najveći problem koji se spominje. Podaci objavljeni u ovim tekstovima su uistinu poražavajući, što i sami autori ističu. Nažalost i u kasnijim godinama, i pored svih pokušaja i truda i samog kulturno-prosvjetnog društva „Gajret" stanje se nije značajno poboljšalo.

U svakom slučaju, značaj ovakvih članaka i njihovih autora jeste u tome što daju poprilično jasnu sliku odgojno-obrazovnih prilika u kojima je list „Gajret" djelovao i pokušao dati svoj doprinos mijenjanju i podizanju kvaliteta odgojno-obrazovne prakse.

Mnogi članci objavljeni u časopisu „Gajret" ticali su se tema sa područja obiteljskog odgoja. Prije svega, naglašavala se važnost kvalitetnog obiteljskog odgoja, značaja majke kao prve odgajateljice, a u nekoliko članaka govorilo se i o učenju po modelu i njegove uloge u formiranju pravilnih i pozitivnih a izbjegavanju negativnih navika. Također je govora bilo i o cjelovitom pristupu odgoju odnosno nužnosti obraćanja pažnje svim područjima odgoja i obrazovanja. [14]

Članak pod naslovom „Roditelji i djeca" napisao je učitelj iz Doboja,

12 Ibid, str. 298.
13 Hazim, H. (1924), *Osvojimo škole,* Gajret, broj 21, str. 299.
14 Badić, S. (1931), *Primjer u odgoju,* Gajret, broj 3, str. 59.

Muhamed Hilmi Hodžić. U ovom članku govori se o patnjama roditelja, njihovim brigama i problemima, ali i o važnosti primjera odnosno modela u učenju i odgoju. Navodi se kako brige i problemi koje nosi uloga roditelja rastu proporcionalno s odrastanjem djeteta. Kako bi shvatili pravi značaj roditeljstva, autor upućuje na čitanje svetih knjiga svih vjera. On daje i svoj praktičan savjet u poboljšanju kvaliteta odgoja i odnosa djece prema roditeljima: *„ Po mom skromnom mišljenju ovako: dajmo dijete na nauke. Ali svakako, dajmo ga prije u mekteb, da se u vjeri utvrdi, da je upozna, ako ne u tančine, a u ono što je najvažnije. Poslije ga dajmo u školu. Tamo će naučiti kako se roditelji i stariji poštuju. Dajmo mu knjige u kojima će upoznati šta je božji, šta državni zakon, šta nalažu i šta zabranjuju. Neka čita djela starih i novih pisaca u kojima se o tom govori. Dajmo mu knjigu u kojoj piše uopće o ponašanju na nekom mjestu, pa kad to sve prouči, onda mu neće dati njegovo znanje, da bude ikom nepravedan-tiran, a kamo li roditeljima.“*[15]

Autor upozorava da djeca mnogo stvari uče prema primjeru, a najčešće upravo primjeru roditelja, te je stoga potrebno da roditelji obrate pažnju na to kakav to primjer daju svojoj djeci. Ukoliko oni ne poštuju svoje roditelje onda ni njihova djeca neće poštovati njih. Zanimljivo je što autor smatra da najgore primjeri djeci predstavljaju pripadnici najnižeg staleža, te stoga preporučuje roditeljima da svojoj djeci onemoguće sastajanje s ovakvim ljudima, koji će ostvariti negativan utjecaj na njih.[16]

Ovakvi stavovi uistinu jesu diskriminatorski, te je ovaj članak jedan od rijetkih ovakve prirode objavljen u listu „Gajret“. Mada je iznošenje ovakvih i sličnih stavova s današnjeg stanovišta nedopustivo, ovaj članak ima i pozitivnih strana. Njegova najveća zasluga jeste da upoznaje čitaoce lista s učenjem po modelu te pokušava njegove osnovne postulate približiti roditeljima.

Članak učitelja Sulejmana Badića, pod naslovom „Odgoj našeg djeteta u kući“ tretira važnost obiteljskog odgoja odnosno, kako se u nazivu članka kaže, odgoj djeteta u kući. U listu „Gajret“ su se često mogli pronaći članci koji su obrađivali ovakvu tematiku, a uzimajući u obzir stanje obrazovanosti ili bolje reći nedostatku obrazovanja među roditeljima i narodom uopće, itekako su značajni. Oni su donosili nova saznanja i utjecali, prvenstveno, na majke da primijene ili bar uzmu u obzir savjete, pouke i upozorenja. Iako nije obiman, ovaj članak je od velike važnosti jer donosi saznanja o presudnoj važnosti kvalitetnog odgoja u prve tri godine djetetovog života. Kaže se kako obiteljski, odnosno, kućni odgoj u tom periodu djetetovog života ostavlja trajne posljedice na dalji razvoj djeteta te na oblikovanje njegove cjelokupne ličnosti. Sveopće je poznato da suvremena pedagogija i psihologija zauzimaju isti stav o presudnom značaju ovog perioda života djeteta. No, autor smatra da zbog neznanja ili čak nemara, roditelji često zanemaruju ovu činjenicu pa čine velike greške u pristupu odgoju svoga djeteta koje kasnije nisu u stanju

15 Hodžić, M. H. (1910), *Roditelji i djeca,* Gajret, broj 1, str. 16.
16 Ibid.

ispraviti. O tome ovaj autor kaže: *„Pogodnosti u najvećoj mjeri za dobar uspjeh odgoja, dolaze baš u doba kućnog odgoja, koji je temelj svemu daljem odgoju. Tu je dobro tlo za dobar plod u rukama roditelja, koji bi trebali da posiju dobro i zdravo sjeme na mladu dušu svoga čeda. Ali nažalost u većini slučajeva nije tako.*"[17]

Razloge lošeg ili nekvalitetnog odgoja autor vidi u neposvećivanju dovoljne pažnje roditelja i pogrešnom postupanju s djecom. Navode se primjeri učenja djece da psuju ili davanje djetetu alkoholnog pića ili cigareta, jer roditelji smatraju ovakve postupke zabavnim a nisu svjesni kakve to posljedice može ostaviti na dijete. Zbog toga autor apelira na roditelje da odgoju pristupe ozbiljnije i promišljenije, jer *„ne mogu očekivati od škole da ispravlja greške koje oni u kućnom odgoju počine*."[18]

Važnost ovog članka jeste upravo u direktom obraćanju roditeljima, ukazujući na njihove greške te jasnom objašnjavanju i prikazivanju posljedica ovakvih postupaka u ranom odgoju djeteta.

Također, česta tema članaka objavljenih u listu „Gajret" naročito u godinama prije Prvog svjetskog rata bila je upravo obrazovanje žena te njihova uloga kao odgajateljica, kojima je, da bi uspješno obavljale svoj primarni zadatak odgoja, i samima bilo potrebno kvalitetno obrazovanje i odgoj. Stavovi izneseni u ovakvim tekstovima poput onih da je ženama odgoj i obrazovanje potrebno samo u svrhu odgoja i obrazovanja djece a ne ličnog napretka doista se razlikuju od onih koji se danas zastupaju. Međutim cilj ovog rada nije vrednovanje iznesenih stavova o njihovoj aktuelnosti u sadašnjem vremenu već interpretiranje njihovog pokušaja doprinosu poboljšanja prakse u vremenu u kojem su objavljivani. No, u časopisu „Gajret" objavljivani su i članci koji su zastupali drugačiji pristup odgoju i obrazovanju, kao i položaju žena u društvu. U prilog tome govori na primjer članak pod nazivom „O emancipaciji muslimanske žene" autorice Olge de Lebedeff, poznate ruske spisateljice tog vremena koji donosi upravo časopis „Gajret". Ovo je jedan od prvih tekstova, objavljenih u listu „Gajret" koji tretira pitanje obrazovanja žena u Bosni i Hercegovini na drugačiji način. Budući da je napisan od strane žene i to strane autorice, zanimljiva je činjenica da mu je list „Gajret" ustupio uistinu veliki prostor. Ovaj članak je u nastavcima objavljen u tri broja lista.

Budući je ovaj tekst, kako najavljuje prevoditelj, donosio donekle kontraverzne stavove za to vrijeme, napomenu prevodioca donosimo u cijelosti: *„Danas, kad se i u nas počelo življe po novinama pisati o ovome, za nas nadasve važnom pitanju, mislimo da će svaka radnja, svaka misao, pa i najmanji prilog dobro doći. Radi toga smo i preveli sa francuskoga ovu „krasnu i dragocjenu studiju", kako je zove dr. Abdullah Dževdet u svom listu „Idjtihad" (Libra Examen), u kojem je i izašla u broju od aprila 1906. Studiju je napisala odlična ruska spisateljica i poznavateljica turskog, arapskog i perzijskog jezika, ggja. Olga de Lebedeff. Iza ggje. Dore d'*

17 Badić, S. (1929), *Odgoj našeg djeteta u kući,* Gajret, broj 14, str. 304.
18 Ibid.

Istria, koja je pisala o osmanlijskom pjesništvu, ggja. O. De Lebedeff je jedina orientalistkinja, koja je nama poznata. Studija je napisana pet godina prije nego je štampana u „Idjtihadu", te je do tada ggja. Lebedeff mnogu svoju misao u tom pogledu ostvarila. God. 1910. je osnovala „Društvo za proučavanje Istoka", u kojem je sama počasna predsjednica, a stoji pod protektoratom ruskog cara i carice. U studiji se nalaze i takovih mjesta, kojima će mnogi možda imati koješta prigovoriti, ali mi ipak ništa nijesmo htjeli ispuštati, nego smo sve preveli, znajući, da je ne prevodimo za djecu, nego za one, koji će pojmiti, kako je teško o ovome pisati i da je autorica inovjerka, da bar neke njene navode, uza sve poznavanje i ljubav, kojom je studija pisana, ipak treba s nekom rezervom uzimati. Svi eventualni prigovori mogu se dakako samo na autoricu studije odnositi, a nipošto na njena prevodioca."[19]

Prevoditelj je izvjesni Fehim Nedžati, koji se u samom početku ogradio od svim mogućih pritužbi. U samom tekstu autorica Olga de Lebedeff govori najprije o stanju u kojem su se muslimanske žene u ono vrijeme našle. Autorica smatra da su muslimanske žene zapele u stanje koje graniči s ropstvom, i zahtjeva njihovo oslobađanje. Navodi kako ovom stanju nije uzrok sama vjera Islam a to podupire primjerima poznatih i priznatih muslimanskih žena iz ranijih vremena. Zapravo, smatra da je pravi uzrok takvog stanja pogrešna interpretacija Islamskih zapovijedi i načela.[20]

Nastavak teksta objavljen je u šestom broju lista „Gajret". U njemu autorica nastavlja s nabrajanjem primjera muslimanskih žena koje su bile ne samo visoko obrazovane i učene, nego su mnoge od njih i vladale cijelim državama islamskog svijeta: *„Tako je dakle islamska žena uživala potpunu slobodu: odgojena je bila kao i muškarci, zauzimala je najviša mjesta u društvu i igrala je vrlo važnu ulogu, ne samo u porodici, gdje joj je bio povjeren odgoj djece, nego i u politici, znanosti i umjetnosti. Neograničeno je mogla napredovati u umnoj kulturi i društvenoj slobodi: Islam je nije u tome ni najmanje priječio!"*[21]

Dalje autorica objašnjava koji su razlozi doveli do promjene u odnosu prema ženama u islamskim zemljama. Ona navodi da su to prije svega politički razlozi, vjerske i prijestolne borbe, ratovi i građanska previranja. Zbog ovih razloga, kao i onih više ličnih došlo je, po mišljenju autorice, do pogrešnog tumačenja uloge i sloboda žene u Islamu. Međutim, pod utjecajem zapadnih zemalja a prije svega Francuske, dolazi ponovo do promjena. Osnivaju se u islamskim zemljama ženske škole i njihovo obrazovanje se dovodi na viši stepen. Obrazovane žene tada sve više cijene svoju slobodu i zahtijevaju ravnopravnost. Autorica zatim spominje zakone koje su ovu ravnopravnost donekle i sprovele u praksu.[22]

Nastavak članka „O emancipaciji muslimanske žene" časopis

19 Lebedeff, O. (1911), *O emancipaciji muslimanske žene,* Gajret, broj 5, str. 69.
20 Ibid, str. 69-70.
21 Lebedeff, O. (1911), O *emancipaciji muslimanske žene,* Gajret, broj 6, str. 85.
22 Lebedeff, O. (1911), O *emancipaciji muslimanske žene,* Gajret, broj 6 , str. 86.

„Gajret" donosi u svom sljedećem broju. Ovaj put govori o sredstvima za intelektualno podizanje muslimanske žene, što u ovom slučaju autorica poistovjećuje s emancipacijom. Osnovno sredstvo ovog procesa jesu listovi i časopisi, najprije oni koje uređuju same žene, spisateljice i pjesnikinje. U tom smislu se kaže: *„Oni nastoje izbrisati sve one zastarjele običaje, pod izlikom kojih islamsku* ženu drže pod tutorstvom, i izvojštiti joj onaj položaj, koji je nekada u civilizovanom Islamu imala. Spomenimo još, da je u zadnje vrijeme više muslimanskih pisaca, koji uživaju veliki ugled u svojoj domovini, pisalo i nekoliko djela u prilog emancipacije žene. Nadajmo se, da će svojim ugledom pridobiti za se mišljenje većine svojih suvjernika."[23]

Autorica smatra da je i zapadni svijet bio dužan pružiti svoj doprinos procesu emancipacije muslimanskih žena. Ona poziva da se u tu svrhu osnuje što je više moguće društava orijentalista koja će pomoći u spoznavanju intelektualnih i moralnih potreba istočnih naroda, te odbaciti svaki osjećaj nacionalnog i vjerskog neprijateljstva.

Ovakvi i slični članci doprinosili su unapređenju odgojno-obrazovne prakse, za koju smo prethodno ustanovili da se nalazila u jako lošem stanju. Članci objavljivani u listu „Gajret" potsticali su na promjene, na poboljšanje uvjeta života svojih čitaoca, upućivali ih na važnost odgoja i obrazovanja ne samo dječaka već i djevojčica, potsticali ih na stalno i ono što danas nazivamo cjeloživotno obrazovanje a sve u svrhu postizanja boljeg kvaliteta života.

23 Lebedeff, O. (1911), *O emancipaciji muslimanske žene,* Gajret, broj 7, str. 104.

OSVRTI I PRIKAZI

Adila Pašalić Kreso

PRIKAZ KNJIGE DR.MARKA PALEKČIĆA "PEDAGOGIJSKA ISTRAŽIVAČKA PERSPEKTIVA"

Knjiga ***Pedagogijska istraživačka perspektiva:*** *Odnos pedagogijske teorije i pedagogijskog empirijskog istraživanja,* dr Marka Palekčića, profesora emeritusa Sveučilišta u Zagrebu, koju danas predstavljamo, a kojoj je prethodila i napravila na neki način najavu, ranije objavljena i promovirana, knjiga ***Pedagogijska teorijska perspektiva***: *Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju (2015*), a obe treba da čine trilogiju sa najavljenom trećom knjigom koja je u pripremi, Što nastava jest**:** *Odnos poučavanja i učenja iz pedagogijske perspektive.* Vjerujemo da će taj opus dati značajan doprinos izgradnji pedagoške prakse i profesije.

Tematika kojom se bave ove objavljene knjige, kao i treća u najavi, počela je intrigirati autora već odmah po završetku studija pedagogije u Sarajevu, pri izboru tema, metodoloških puteva i ciljeva prvih njegovih naučnih radova. U toku dalje profesionalne karijere, tu je ideju dalje obogaćivao i razvijao radeći kao profesor u Hrvatskoj (u Zadru i Zagrebu) a istovremeno i kao gostujući profesor u SAD, Njemačkoj i drugim stranim zemljama.

Ova djela su rezultat, ja bih rekla vlastite introspekcije, onog vlastitog obraćanja samom sebi i traganja za odgovorima na pitanja koja su se nametala već pri prvim koracima bavljenja naučno-istraživačkim radom. Kako odrediti teorijski okvir proučavanog problema? Da li dobiveni empirijski nalazi mogu obogatiti teoriju i kako? Da li je ispravno pedagogiju smatrati za praktičnu disciplinu utemeljenu na psihologiji? (budući da su sve više dominirala takva i slična stanovišta). Da li je pedagogija samo praksa drugih nauka?

U *Uvodu u knjigu* ***Pedagogijska istraživačka perspektiva*** autor govori o razlozima i začecima same ideje za ovu knjigu, a i samu pomenutu trilogiju. On sam navodi „Kao mladi znanstvenik nisam znao jasno i snažno argumentirati pedagogijski karakter svoje doktorske radnje" (str.7) I to više nije bio samo njegov problem teorijsko-metodološke prirode nego je postalo i značajno pitanje same nauke – pedagogije. To će ga ponukati da se u mnogim svojim kasnijim radovima bavi ovim pitanjima i da pronalazi prijedloge rješenja.

Sam autor kaže: „Upravo zanemarenost tog problema (odnosa pedagogijske teorije i pedagogijskog empirijskog istraživanja, odnosno neizgrađenost pedagogijske istraživačke perspektive) u dosadašnjoj pedagoškoj literaturi predstavlja temeljni problem" (str.8). On je nastao, smatra Palekčić, u „nedostatnoj teorijskoj refleksiji strukture odgojno-znanstvenih (empirijskih) istraživanja u pedagogiji".(str.8).

U daljem nastojanju da nam osvjesti problem autor ističe da: „Svaka disciplina organizira vlastiti (metodološki) diskurs o temeljima svojega predmeta, odabiru metoda, tijeku istraživačkog procesa, valjanosti empirijskih nalaza, statusu znanja koji proizvodi. Svaka disciplina ima svoju epistemologiju, to jest pita se na specifičan način o svojemu predmetu i uvjetima empirijskog pristupa". To do danas, tvrdi autor, nije bila tema „sustavnog istraživanja". Palekčić tu temu obrađuje, kako sam kaže, „iz perspektive *refleksivne metodologije*" i u skladu s tim predstavlja nam metateorijsku refleksiju pretpostavki metoda empirijskih istraživanja.

Knjiga ***Pedagogijska istraživačka perspektiva*** komponirana je u dva dijela, prvi koji nosi naziv *Metateorijske analize, kritike i rekonstrukcije,* obuhvata 8 poglavlja, dok drugi dio pod naslovom *K izvornoj pedagogijskoj istraživačkoj perspektivi* sadrži 7 poglavlja. Na kraju knjige data je vrlo obimna literatura podjeljena po poglavljima i izložena na 43 stranice, zatim prilozi i recenzije što obuhvata ukupno 410 stranica.

Svakom poglavlju prethodi *Uvod*. Tako u uvodu za prvi dio knjige autor najavljuje niz rasprava vezanih za proces napuštanja „duhovno-znanstvene pedagogije" i preobraćanje pedagogije u „društveno-znanstvenu disciplinu" za šta je glavni zamajac u tome dao Heinrich Roth još davne 1962. godine svojim pristupnim predavanjem u kome insistira na tzv. „realističkom obratu" u pedagoškim istraživanjima u smislu okretanja prema iskustveno-znanstveno provjerenim metodama.

H. Roth, kako navodi Palekčić smatra da su: „Mnoga empirijska pedagogijska istraživanja plitka i prazna ne stoga jer zakazuju empirijske metode, već zato što pedagogija još nije u tolikoj mjeri izgradila svoju teoriju da obuhvati i kritički zasnuje empirijsko pedagogijsko istraživanje"(str.18). Taj obrat ka društvenim naukama/znanostima (prije svega prema sociologiji i psihologiji) za Palekčića se odvijao na tri razine:

1. Na metodološkoj razini kao preuzimanje empirijskih metoda društvenih istraživanja, prvo kvantitativnih, poslije kvalitativnih;
2. Na sadržajnoj razini kao preuzimanje središnjih sociooloških i psiholoških koncepata i teorija;
3. Na razini teorijskog razumijevanja discipline kao preoblikovanja, odnosno zamjene tradicionalnih „domaćih pojmova" odnosno društveno-znanstvenim terminima i pojmovima.

Tu se postavlja čitav niz pitanja poput: Koji je uopće bio povod za traženje „realističkog obrata"? Da li su se ostvarila očekivanja vezana uz od Rothov „realistični obrat"? Šta je Roth podrazumijevao pod (pedagoškom) teorijom? U kakvom odnosu stoje pedagoška teorija i empirijska pedagoška istraživanja? U kojem smjeru se dalje razvijao „realistički" – empirijski obrat?

Svako od ovih pitanja nameće težak i složen zadatak traganja ne za konačnim odgovorima i rješenjima nego traži razumijevanje okolnosti, razloga i pronalaženja one pedagogijske perspektive koja će obogatiti pedagogiju i njena teorijska i metodološka promišljanja.

U prvom dijlelu knjige naslovljenom: *Metateorijske analize, kritike i rekonstrukcije*, autor nas vodi kroz rasprave predstavljene u sljedećim poglavljima:

1. Realistični obrat u pedagoškom istraživanju
2. Interakcija između osobina učenika i metoda instrukcije (ATI)
3. Diferencijalni istraživački pristup u pedagogiji: dosezi i ograničenja
4. Distinktivnost pedagogijskih istraživanja
5. Teorijsko-metodološka (ne)utemeljenost didaktičkih istraživanja
6. Teorijsko-metodološka pitanja pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive
7. „Empirijski obrati" od Rothovog članka (1962.) do danas i
8. Pogled unatrag, ili Pirova pobjeda metode

Na ova posljednja dva poglavlja ću se vratiti i zadržati nešto kasnije nakon što budem dala kratki pregled sadržaja i tema predstavljenih u drugom dijelu knjige.

U drugom dijelu knjige *K izvornoj pedagogijskoj istraživačkoj perspektivi* gdje autor u podnaslovu datom u zagradama napominje: (*Pedagogijsko istraživanje je istraživanje „pedagoškog")*. Ovdje moram iskazati jedno svoje zapažanje: Sve do 225 stranice ove knjige koja ima ukupno 410 stranica nisam mogla tačno odrediti kada i zašto autor koji uglavnom koristi „pedagogijski", u nekim rečenicama upotrijebi „pedagoški". Možda nisam bila dovoljno pažljiva čitateljica, možda sam trebala prije svega proučiti temeljito prvu knjigu... Ipak, znala sam da se ne radi o grešci ili lektorskom i korektorskom propustu. Moja interpretacija

kako ja sada razumijem distinkciju upotrebe ova dva pojma je da „pedagogijski" autor koristi kada određuje teorijski karakter a „pedagoški" za naučni karakter empirijskih istraživanja i same prakse. Ovo će ujedno biti povod da prozvemo autora da u svojoj završnoj riječi ponudi svoju logiku upotrebe ova dva pojma (atributa) koje sam u ranijim dijelovima teksta sretala ponekad u jednoj istoj rečenici.

Dakle u ovom drugom poglavlju autor najavljuje 7 poglavlja pod sljedećim naslovima:

1. Empirijska istraživanja „pedagoških" praksi i „pedagoškog"
2. Empirijska istraživanja izvan pedagoških institucija
3. Empirijska istraživanja vođena pedagogijskom teorijom
4. Marion Pollmanns, Kako rekonstruirati odgojnu zbilju nastave kao pedagošku? Usporedba dvaju pokušaja da se udovolji tom zahtjevu
5. Dietrich Benner, Postoji li pedagoški utemeljeno i didaktički primjenjivo empirijsko istraživanje obrazovanja? O značenju koncepta odgojne nastave za proširenje obrazovnih iskustava i društvenu participaciju
6. Unutarnja motivacija u školskom učenju – primjer pedagogijskog i interdisciplinarnog istraživanja
7. Pogled unaprijed, ili u koju budućnost gleda istraživačka pedagogijska perspektiva.

Pojam „perspektiva" kako se da razumjeti autor koristi u dvostrukom značenje, **perspektiva** kao pedagogijski, odnosno pedagoški pristup fenomenima odgoja i obrazovanja i **perspektiva** u smislu daljeg razvoja pedagogije kao znanstvene discipline. Tako se ovom knjigom čini ozbiljan iskorak u izgradnji pedagogijske perspektive i time se dodatno utemeljuje razvoj pedagogije kao znanosti.

U uvodu drugog dijela knjige Palekčić konstatira: „Preuzimajući metode društvenih znanosti, pedagogija ne samo da ne pokušava razviti vlastite empirijske metode – sukladno svojem specifičnom spoznajnom pitanju to jest predmetu istraživanja, nego implicite ili eksplicite preuzima i teorije i modele društvenih znanosti u proučavanju pedagoških fenomena, problema i pitanja." (str. 228) U nastavku on naglašava: „U pedagogiji se više ne tematizira značenje pedagogijskih teorija za empirijska istraživanja, a time nestaje i mogućnost razgraničenja pedagogije spram drugih društvenih znanosti, i sukladno tome njezin znanstveni status ostaje i dalje dvojben." (str. 228)

U ovom drugom dijelu pokušaću predstaviti suštinu sedmog poglavlja naslovljenog kao:

Pogled unaprijed, ili u koju budućnost gleda istraživačka pedagogijska perspektiva.

Ipak, prvo da se vratim na najavljena poglavlja iz prvog dijela knjige i da kažem nekoliko vlastitih impresija o porukama koje iz njih

proizlaze. U sedmom poglavlju „Empirijski obrati" od Rothovog članka (1962.) do danas autor naglašava da su empirijska istraživanja edukacije ili obrazovanja postojala i ranije, čak znatno prije Rothovog zahtjeva za „realističkim obratom". Tako su navedeni primjeri tzv. „empirijskih obrata" u anglosaksonskom i u evropskom naučnom i kulturnom prostoru je opisana dominantna istraživačka paradigma, a zatim i neke od, prema autoru ključnih empirijskih programa i „preokreta" koji karakteriziraju to razdoblje. U tom dijelu predstavljanje svakog pojedinog programa završava kritičkim osvrtom i na kraju umjesto zaključka autor ukazuje na historijski i komparativni odnos empirijskih istraživanja „edukacije" odnosno „obrazovanja" uz naglašen problem prijevoda. Naime, poseban problem kako to ovdje naglašava Palekčić je prijevod temeljnih pedagoških pojmova na naš jezik (jezike). S tim su se itekako često susretali svi oni koji su pokušali doslovno prevesti neki stav, misao ili uvesti citat sa nekog od stranih jezika, a najčešće sa engleskog jezika. Pitanje je da li prevoditi „bukvalno", doslovno ili po smislu i u kontekstu, redovne su dileme takvih autora. Nekada je **education,** edukacija, a nekada odgoj i obrazovanje, a nekada samo obrazovanje. Ipak i pored svih dilema i problema i zabrinutosti samog autora Palekčića ja smatram da mi imamo više izbora na našim jezicima da preciznije odredimo i imenujemo neki pedagoški fenomen nego drugi.

Treba se ovdje prisjetiti poznatog Herbartovog stava o odnosu među disciplinama, koji ovdje Palekčić znalački uvodi: „Bilo bi mnogo bolje kad bi se pedagogija prisjetila u većoj mjeri na svoje domaće pojmove i više kultivirala samostalno mišljenje, čime bi postala središte istraživačkog kruga, te se ne bi izlagala opasnosti da se njom vlada kao udaljenom provincijom s tuđeg područja. Samo kad se svaka znanost pokuša orijentirati na svoj način, i to vlastitom snagom kao i njezini susjedi, može doći do blagotvornog ophođenja među njima. Filozofiji samoj trebalo bi biti drago ako joj drugi ***misleći*** izlaze u susret." (str. 243).

U osmom poglavlju Pogled unatrag, ili Pirova pobjeda metode autor predstavlja metateorijsku refleksiju Rothovog članka nakon čega daje metateorijsku analizu i kritiku ključnih („uporišnih") tačaka empirijskih istraživanja obrazovanja, nakon Rothovog pledoajea za „realističnim obratom". Tu analizu i kritiku Rothovog članka, kao i kritiku empirijskih istraživanja obrazovanja nakon 1962. godine do današnjih dana, Palekčić zasniva na sljedećim vrstama metateorijske refleksije: **analiza, kritika, konstrukcija**. Analiza je ukazala na pretjeranu (snažnu, isključivu) orijentaciju na metodološke aspekte istraživanja, dominaciju metode nad predmetom, rekurzivnost metode i s njom povezanu redukciju predmeta istraživanja, na neprimjeren odnos teorije i empirije i na naprimjeren odnos pedagogije i politike.

I u daljim dijelovima ove knjige Palekčić dosljedno traga za naučnim/znanstvenim identitetom današnje pedagogije i onim što treba da čini njen teorijski korpus. Ja bih rekla da je cijeli njegov opus nastao iz potrebe da se savremenim empirijskim istraživanjima u pedagogiji pruži

odgovarajuća naučna (pedagoška) argumentacija, intepretacija. Ova traganja nisu nikako, nastala zbog disciplinarne isključivosti i zatvaranja u svoje atare, naprotiv on ne odriče pedagogiji njena interdisciplinarna povezivanja, pogotovo ne u empirijskim istraživanja, ali ga zabrinjavaju suviše jednostrana i pojednostavljena tumačenja pojedinih pedagoških istraživanja.

Palekčić dosljedno pokazuje kako je sama pedagoška praksa, širinom svih procesa, daleko razuđenija od mnogih empirijskih metodoloških postupaka, nažalost, često bez adekvatne teorijske utemeljenosti. Ja bih dodala na to, jer sam i sama prolazila kroz slična iskustva u vlastitim, a još više u studentskim (mislim studente magistarskog i doktorskog studija) istraživačkim radovima: niti se mnoga takva istraživanja mogu pokriti teorijskim pedagoškim kišobranom niti se iz mnogih takvih istraživanja vidi mogućnost obogaćivanja i jačanja pedagoške teorije. „otuda nije suvislo pitanje: Imaju li empirijska istraživanja mjesto u pedagogiji? – nego Kakva empirijska istraživanja?" (str. 231)

Palekčić se u ovoj knjizi, a slično i u prethodnoj, dominantno oslanja na tradiciju pedagoške misli njemačkog govornog područja što joj u današnjem svijetu poplave anglosaksonske literature daje posebno mjesto. Kako engleski jezik postaje sve više univerzalni jezik nauke/znanosti tako se potiskuju u stranu radovi drugih jezika bez obzira na njihovu naučnu i teorijsku vrijednost. Barem se potisnu toliko dugo dok ih opet ne „otkrije" neko sa engleskog jezičkog područja. Nekada suviše kasno.

Ipak nama sa ovih ex-jugoslovenskih prostora nisu nepoznate ideje niti opusi „njemačke pedagoške škole" još od kraja 19-og stoljeća a u novije vrijeme zahvaljujući prevodima Educe i Erudite i drugih izdavača iz Hrvatske bliski su nam radovi i udžbenici (npr. Giesecke, Gudjons, Tillmann, Koenig i Zedler ...)

Da zaključim: Ova knjiga kao i ona koja joj je prethodila će sigurno doprinijeti jačem podsticanju daljih rasprava i svijesti o potrebi vođenja rasprava o utemeljenju „pedagoških" empirijskih istraživanja u samoj pedagogiji.

Pedagogija mora razvijati vlastitu pedagošku misao, teoriju svog predmeta proučavanja, isto kao što mora razvijati vlstitu terminologiju i specifične teorijske i empirijske metodološke istraživačke pristupe i procese. Potrebno je stalno razvijati naučne/znanstvene teorije koje će biti polazište temeljnim znanstvenim usmjerenjima, smjernicama i kriterijumima evaluacije empirijskog istraživanja. Drugačije rečeno, empirijsko istraživanje mora biti naučno/znanstveno utemeljeno. A to može biti onda kada bude proizlazilo iz pedagoške teorije, kada bude usmjereno na razvoj pedagoške teorije. Istovremeno, suštinsko biće pedagogije treba zaštiti od parcelizacije, i od preuzimanja njenih dijelova za vlastite „naučne" i stručne potrebe.

Knjiga *Pedagogijska istraživačka perspektiva* zajedno sa prvom knjigom *Pedagogijska teorijska perspektiva predstavlja* jedinstveno djelo, na prostorima bivše SFRJ, koje nakon niza godina ponovo u centar pažnje stavlja pedagogiju, njenu naučnu utemeljenost, naučnu i teorijsku zasnovanost pedagoških istraživanja, uz ukazivanje na niz drugih savremenih problema i otvaranje niza pitanja vezanih za suštinu same pedagogije.

Autor uglavnom ne daje gotove, konačne, odgovore niti zaključke. On ovom knjigom inspirira, intrigira, potiče na razmišljanje pri čemu se njen autor prema čitaocu ponaša upravo kako dolikuje pedagogu.

Knjiga je sadržajno namijenjena svima koji se bave pedagoškim empirijskim istraživanjima, dakle pedagozima naučnicima (posebno početnicima u nauci) studentima pedagogije, diplomiranim pedagozima, studentima doktorskih studija, kao i naučnicima drugih naučnih disciplina. Svima njima ova knjiga, uz ostalo, nudi kriterije po čemu su empirijska istraživanja obrazovanja specifično pedagogijska, odnosno što je „pedagoško" u istraživanju odgoja i obrazovanja. Time će se stvarati uvjeti i za objektivnije procjene doktorskih disertacija i naučnih projekta u području pedagogije.

Na kraju autoru valja uputiti i nekoliko opaski i sugestija:

Neki su naslovi poglavlja i podpoglavlja predugi, suviše opisni, narativni. Možda je trebalo birati kraće i jezgrovitije naslove. Isto tako logika cijele knjige, koja je kako se vidi dugo nastajala, mogla je biti koherentnija. Pored dobre „organiziranosti" same knjige, dva dijela 7-8 podnaslova ponegdje se gubi sama nit onoga što je predmet tematiziranja.

Pojmovi kojima autor daje „nova" značanja treba da budu objašnjeni u fusnoti ili drugačije već prilikom prve upotrebe u tekstu (npr. pedagogijski i pedagoški).

Bilo bi dobro da je napravljen popis imena i pojmova na kraju knjige. Za ovakvu vrstu knjige koja raspravlja, ukazuje na probleme, otvara pitanja, ne daje gotova rješenja bilo bi to itekako potrebno.

Daniela Zubović

"MATEMATIČKE ČITANKE" PROF. DR. ŠEFKETA ARSLANAGIĆA

Šefket Arslanagić je rođen 7. oktobra 1942. godine u Trebinju gdje je završio osnovnu školu i gimnaziju. Diplomirao je na Prirodno-matematičkom fakultetu u Sarajevu, grupa matematika, juna 1967. godine. Naučni stepen magistra stekao je u decembru 1982. godine na Sveučilištu u Zagrebu, a doktorsku diesertaciju je odbranio u februaru 1999. godine na Odsjeku za matematiku Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

Radio je kao profesor matematike u gimnaziju u Trebinju, a u periodu 1980.-1992. radio je kao predavač matematike na Građevinskom fakultetu u Mostaru. U januaru 1993. godine je protjeran sa svojom porodicom u Crnu Goru (Rožaje). Od marta 1993. godine do kraja novembra 1993. godine boravio je u Danskoj kao prognanik gdje je u gradu Nyborgu osnovao osnovnu školu od I do VIII razreda za djecu bosanskih prognanika i izbjeglica. Od decembra 1993. godine do avgusta 1996. godine je boravio kao prognanik sa porodicom u Berlinu gdje je dao veliki doprinos u otvaranju bosanske gimnazije. U tom periodu je učestvovao u radu Seminara za matematiku i njenu didaktiku pri Matematičkom institutu Humboldt Univerziteta u Berlinu. Vratio se u Sarajevo u ljeto 1996. godine gdje je odmah počeo raditi na Odsjeku za matematiku Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Početkom 1999. godine odbranio je doktorsku disertaciju pod naslovom „Aspekti nastave matematike za nadarene učenike srednjoškolskog uzrasta" na Odsjeku za matematiku Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Dao je veliki doprinos u radu sa nadarenim učenicima i organizaciji matematičkih takmičenja svih nivoa u Bosni i Hercegovini i šire. U periodu 1993.-2019. učenici iz Bosne i Hercegovine su na Međunarodnim matematičkim olimpijadama (IMO) osvojili ukupno 51 medalju i to 6 srebrenih i 45 bronzanih kao i 57 specijalnih pohvala.

Na Prirodno-matematičkom fakultetu u Sarajevu je radio do kraja 2011. godine. U periodu 1996.-2011. je držao nastavu iz matematike i metodike nastave matematike na Fakultetu za saobraćaj i komunikacije, Farmaceutskom i Pedagoškom fakultetu u Sarajevu kao i na Univerzitetima u Tuzli, Zenici i Mostaru.

Objavio je preko 600 stručnih radova iz matematike i metodike nastave matematike kao i 60 naučnih radova u 16 država. Objavio je i 44 knjige iz matematike (udžbenici, zbirke zadataka, priručnici za nastavnike matematike, monografije i drugo).

Izdvojili bi njegove najpoznatije knjige „Matematika za nadarene" (I izdanje 2004. godine i II izdanje 2005. godine), kao i „Metodička zbirka zadataka sa osnovama teorije iz elementarne matematike" iz 2006. godine.

Posebno bi ovdje izdvojili njegovih 11 knjiga pod naslovom „***Matematička čitanka***" namijenjenih učenicima koji pokazuju veći interes za matematiku kao i nastavnicima koji rade s takvim učenicima. Prva od tih knjiga je publicirana 2008. godine, a ostalih deset svake od narednih godina, posljednja 2018. godine. Ukupno je izašlo iz štampe 5050 primjeraka ovih knjiga koje su izazvale veliki interes ljubitelja matematike, učenika i nastavnika. Svakako su ove knjige odigrale značajnu ulogu u podizanju matematičkog podmlatka u Bosni i Hercegovini i šire. Ovih dana će u štampu i „Matematička čitanka" za 2019. godinu. Recimo i to da je u ovim knjigama od 2008. godine do 2018. godine objavljeno 311 članaka iz matematike i to 128 iz algebre, 137 iz geometrije i trigonometrije, 14 iz analize, teorije brojeva i kombinatorike te 32 članka iz metodike nastave matematike i historije matematike.

Daćemo sada i bibliografiju radova prof.dr. Šefketa Arslanagića nastalih u posljednjih pet godina.

1. Objavljene nove knjige poslije 2015. godine

1. *Matematička čitanka 8*, Grafičar promet d.o.o., Sarajevo, 2016.
2. *Matematička čitanka 9*, Grafičar promet d.o.o., Sarajevo, 2017.
3. *Matematička čitanka 10*, Grafičar promet d.o.o., Sarajevo, 2018.
4. *Razlomljeni racionalni izrazi, Neobavezni dodatak uz Matematiku za 9. razred osnovne škole*, Dječija knjiga • Bosanska riječ, Sarajevo, 2019.

2. Objavljeni naučni radovi poslije 2015. godine

1. **Arslanagić, Š.**, *An improvement of the Gerretsen's inequality for non-obtuse triangles*, Mathematics and Informatics (Sofija, Bugarska), Vol. 59, Number 5 (2016), 381-384.
2. **Arslanagić, Š.**, *Three inequalities for the altitudes of a triangle*, Mathematics and Informatics (Sofija, Bugarska), Vol. 59, Number 5 (2016), 385-392.
3. **Arslanagić, Š., Zejnulahi, F.**, *Interesting proofs of some algebraic inequalities*, Mathematics and Informatics (Sofija, Bugarska), Vol. 60, Number 4 (2017), 377-381.
4. **Arslanagić, Š., Bašić, A.**, *Two interesting inequalities for acute triangle*, Mathematics and Informatics (Sofija, Bugarska), Vol. 61, Number 2 (2018), 142-148.
5. **Arslanagić, Š.**, Život i djelo akademika Mahmuta Bajraktarevića (1909.-1985.), Zbornik radova, Naučno savjetovanje - Naučna/ Znanstvena/ misao u Bosni i Hercegovini (Historijski razvoj do kraja XX stoljeća), Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, Knjiga 2, 861-870, Mostar, 2018.
6. **Arslanagić, Š.**, *Euler-Georgonne's theorem and its applications*, Mathematics and Informatics (Sofija, Bugarska), Vol. 62, Number 1 (2019), 72-76.
7. **Arslanagić, Š.**, *The rearrangement inequality*, Mathematics and Informatics (Sofija, Bugarska), Vol. 62, Number 4 (2019), 404-411.

Objavljeni stručni radovi poslije 2015. godine

3. Časopis „Matematičko-fizički list" (Zagreb, Hrvatska)

1. **Arslanagić, Š.**, *Još jedno poboljšanje Nesbitove nejednakosti*, Vol. 66, Br. 4/264 (2015-2016), 228-231.
2. **Arslanagić, Š.**, *Carlsonove nejednakosti*, Vol. 67, Br. 3/267 (2016-2017), 166-168.
3. **Arslanagić, Š.**, *Još jedan dokaz Eulerove nejednakosti za trokut*, Vol. 69, Br. 2/274 (2018-2019), 86-88.
4. **Arslanagić, Š., Lehmann, I** (Berlin), *Više dokaza jedne trigonometrijske nejednakosti*, Vol. 69, Br. 2/274 (2018-2019), 92-97.
5. **Arslanagić, Š.**, *Nešto više o Eulerovoj nejednakosti za trokut*, Vol, 69, Br. 3/275 (2018-2019), 170-172.
6. **Arslanagić, Š.**, *Dvije generalizacije jedne uvjetne algebarske nejednakosti*, Vol, 69, Br. 4/276 (2018-2019).

4. Časopis „Poučak" (Zagreb, Hrvatska)

1. **Arslanagić, Š.**, *Formula za površinu tetivnog četverokuta*, Vol, 17, Br. 67 (listopad 2016.), 4-7.
2. **Arslanagić, Š.**, *Nedoumice nastale nakon pogrešno postavljenog zadatka*, Vol, 17, Br. 72 (prosinac 2017.), 65-68.
3. **Arslanagić, Š.**, *Francuski car Napoleon I. Bonaparte i matematika*, Vol, 18, Br. 74 (lipanj 2018.), 20-23.
4. **Ajanović, E., Arslanagić, Š., Zejnulahi, F.**, *Više dokaza jedne algebarske nejednakosti i jedne njene generalizacije*, Vol.18, Br. 75 (listopad 2018.), 15-22.
5. **Arslanagić, Š.**, *O Cevinom teoremu i jednoj njegovoj primjeni*, Vol, 19, Br. 76 (siječanj 2019.), 38-41.
6. **Arslanagić, Š., Muminagić, A.**, *Spirala od kvadratnih korijena iz brojeva 1,2,3,...*, Vol. 20, Br. 77 (ožujak 2019), 23-28.
7. **Arslanagić, Š.**, *Neke zanimljive nejednakosti za pravokutni trokut*, Vol. 20, Br. 78 (lipanj 2019), 18-24.
8. Živanović, M., Arslanagić, Š., *Nezavisni rasporedi na šahovskoj ploči*, Vol. 20, Br. 79 (listopad 2019.) 18-21.

5. Časopis „Matematika i škola" (Zagreb, Hrvatska)

1. **Arslanagić, Š., Muminagić, A.**, *Više raznih rješenja jednog zadatka iz geometrije*, Vol. 18, Br. 90 (lipanj 2017.), 221-223.
2. **Arslanagić, Š.**, *Jedan matematički zadatak talijanskog matematičara Luke Paciolija*, Vol. 19, Br. 93 (travanj 2018.), 42-43.
3. **Arslanagić, Š.**, *O jednoj dvostrukoj nejednakosti*, Vol. 20, Br. 96 (listopad 2018.), 28-29.
4. **Arslanagić, Š.**, *O dokazu nekih algebarskih nejednakosti*, Vol. 20, Br. 98 (veljača 2019.), 116-117.
5. **Arslanagić, Š.**, *Formula za udaljenost težišta trokuta i središta opisane mu kružnice te njezina primjena*, Vol. 21, Br. 101 (listopad 2019.), 27-28.
6. Časopis „Matka" (Zagreb, Hrvatska)

1. **Arslanagić, Š.**, *Dvije nejednakosti za trokut*, Vol. 25, Br. 97 (rujan 2016.), 8-10.
2. **Arslanagić, Š.**, *Jedan poučak o paralelogramu i njegova primjena*, Vol. 26, Br. 104 (lipanj 2018.), 20-23.
3. **Arslanagić, Š.**, *Više rješenja jednog zadatka iz geometrije*, Vol. 27, Br. 106 (prosinac 2018.),77-79.
4. **Arslanagić, Š**., *Dokazi nekih tvrdnji vezanih za pravokutni trokut*,

Vol. 27, Br. 107 (ožujak 2019), 150-153.
5. **Arslanagić, Š**., *Razni načini dokazivanja teorema iz matematike*, Vol. 27, Br. 108 (lipanj 2019), 230-235.

7. Časopis „Tangenta" (Beograd, Srbija)

1. **Arslanagić, Š.**, *Još jedan dokaz Ojlerove nejednakosti za trougao*, Br. 85/1 (2016-2017), 14-18.
2. **Arslanagić, Š.**, Izuzetan učitelj i vrstan predavač (130 godina od rođenja Đerđa Polje (George Polya)), Br. 87/3 (2016-2017), 49-51.
3. **Arslanagić, Š.**, *O jednoj dvostrukoj nejednakosti D.S. Mitrinovića*, Br. 90/2 (2017-2018), 9-17.
4. **Arslanagić, Š., Muminagić, A.**, *Kasinijev identitet i njegova primjena*, Br. 93/1 (2018-2019), 1-7.
5. **Arslanagić, Š.**, *Vijetove formule za algebarske jednačine trećeg stepena i njihova primjena*, Br. 97/4 (2019-2020), 1-10.

8. Časopis „Nastava matematike" (Beograd, Srbija)

1. **Arslanagić, Š.**, *Jedna teorema iz geometrije trougla i neke njene posljedice*, Vol. 61, Br. 1-2 (2016), 10-13.
2. **Arslanagić, Š.**, *Neke zanimljivosti u vezi ortocentričnog trougla*, Vol. 62, Br. 2-3 (2017), 29-32.
3. **Arslanagić, Š.**, *Paskalova teorema i njena primjena*, Vol. 63, Br. 1-2 (2018), 41-45.
4. **Arslanagić, Š.**, *Jedna teorema u vezi o*štrouglog trougla i njena primjena, Vol. 63, Br. 3-4 (2018), 89-92.
5. **Arslanagić, Š.**, *Još jedno poboljšanje Ojlerove nejednakosti*, Vol. 64, Br. 1-2 (2019), 28-30.

9. Časopis „Sigma" (Skoplje, Makedonija)

1. **Arslanagić, Š.**, *Podobruvanje na edno trigonometrisko neravenstvo*, Vol. 37, Br. 1/107, (2015/2016), 63-64.

10. Časopis „MAT-KOL" (Banja Luka, Bosna i Hercegovina)

1. **Arslanagić, Š., Hindija, H.**, *Neke zanimljive algebarske nejednakosti*, Vol. 22, Br. 2(2016), 127-133.
2. **Arslanagić, Š.**, *Zanimljive primjene nejednakosti između aritmetičke i geometrijske sredine*, Vol. 23, Br. 4(2017), 217-227.
3. **Arslanagić, Š.**, *Stirling's formula and its application*, Vol. 24, Br. 1(2018), 57-64.
4. **Arslanagić, Š.**, *Zašto komplikovano kada može jednostavno*, Vol. 24, Br. 3(2018), 147-151.
5. **Arslanagić, Š.**, *Još jedan dokaz Ptolemejeve teoreme i njena značajna primjena*, Vol. 25, Br. 1(2019), 1-8.
6. **Arslanagić, Š.**, *Pet raznih dokaza jedne algebarske nejednakosti*, Vol. 25, Br. 2(2019), 95-100.

11. Časopis „Naša škola" (Sarajevo, Bosna i Hercegovina)

1. **Arslanagić, Š.**, *Neke izuzetno efikasne primjene nejednakosti između aritmetičke i geometrijske sredine*, Vol. 62, Br. 76/246 (2016), 113-130.
2. **Arslanagić, Š., Muminagić, A.**, *Jedan način određivanja vrijednosti* $tg4^0 30'$ *i* $tg11^0 15'$ Vol. 62, Br. 77/247 (2016), 105-115.
3. **Arslanagić, Š.**, *Jedna trigonometrijska jednakost i njena primjena*, Vol. 63, Br. 78/248 (2017), 101-109.
4. **Arslanagić, Š. Lehmann, I.**, *Više dokaza jedne trigonometrijske nejednakosti*, Vol. 63, Br. 79/249 (2017), 35-45.
5. **Arslanagić, Š.**, *Više raznih dokaza jedne algebarske nejednakosti*, Vol. 63, Br. 80/250 (2017), 127-133.
6. **Arslanagić, Š.**, *Jedan teorem o paralelogramu i njegova primjena*, Vol. 63, Br. 81/251 (2017), 139-145.
7. **Ajanović, E., Arslanagić, Š., Zejnulahi, F.**, *Više raznih dokaza jedne algebarske nejednakosti i jedna njena generalizacija*, Vol. 64, Br. 82/252 (2018), 135-149.
8. **Arslanagić, Š.**, *Francuski car Napoleon I. Bonaparte i matematika*, Vol. 634 Br. 83/253 (2018), 125-130.
9. **Arslanagić, Š., Milošević, D.**, *Razni načini dokazivanja teorema iz geometrije*, Vol. 64, Br. 84/254 (2018), 115-124.
10. **Arslanagić, Š., Milošević, D.**, *Nejednakosti u nastavi matematike za učenike osnovnih škola koji pokazuju veći interes za matematiku (I dio)*, Vol. 64, Br. 85/255 (2018), 119-141.
11. **Arslanagić, Š., Milošević, D.**, *Razni načini dokazivanja teorema iz geometrije (drugi dio)*, Vol. 65, Br. 86/256 (2019), 101-126.

12. **Arslanagić, Š.**, *O razlici kvadrata, njenom značaju i primjeni*, Vol. 65, Br. 87/257 (2019), 101-108.
13. **Muminagić, A., Arslanagić, Š.**, *Nakon rješenja jednog zadatka*, Vol. 65, Br. 88/258 (2019), 91-101.
14. **Arslanagić, Š.**, *O jednoj algebarskoj jednadžbi četvrtog stupnja*, Vol. 65, Br. 89/259 (2019), 119-124.
15. **Arslanagić, Š.**, *Više raznih rješenja jednog zadatka o kvadratu*, Vol. 66, Br. 90/260 (2020).

12. Časopis „Wurzel" (Jena, Njemačka)

1. **Arslanagić, Š.**, *Die Verbesserung einer trigonometrischen und einer geometrischen Ungleichung*, Vol. 52, Nr. 3-4, März-April 2018, 81-85.
2. **Arslanagić, Š.**, *Von den Symmedianen des Dreiecks*, Vol. 53, Nr. 8, August 2019, 184-188.

13. Matematik Magasinet (Kopenhagen, Danska)

1. **Arslanagić, Š.**, *Areal of indskrivelig firkant*, Br. 92 (October 2016), 3606-3607.
2. **Arslanagić, Š., Milošević, D.**, *En opgave-mange løsninger*, Br. 94 (Dezember 2016), 3744-3747.
3. **Arslanagić, Š.**, *Komplekse tal-en opgave*, Br. 97 (April 2017), 3944-3945.
4. **Arslanagić, Š., Lehmann, I.**, *En opgave-mange løsninger*, 11, Br. 99 (August 2017), 4210-4214.

14. Časopis „Osječki matematički list", (Osijek, Hrvatska)

1. **Arslanagić, Š.**, *Neke nove nejednakosti za trokut* , Vol. 18, Br. 2(2018), 123-128.

15. Časopis „Evolventa", (Tuzla, Bosna i Hercegovina)

1. **Arslanagić, Š.**, *O značaju diskriminante kvadratne jednačine pri rješavanju nelinearnih Diofantovih jednačina*, Vol. 2, No., 1(2019), 17-20.

16. Časopis „Matematika-fizika-informatika, (Olomouc, Češka Republika)

1. **Arslanagić, Š.**, *Tri důkazy jedne trigonometrické neravnosti*, Vol. **29** (1)(2020.), 7-12.

IZ NASTAVNE PRAKSE

Amela Kukuruzović

FORMA ZA PRIPREMU PROJEKTNE NASTAVE

Projektna nastava je poseban oblik nastave u kojem se odabrana tema istražuje i obrađuje u mnogim smjerovima. Prikupljaju se materijali i informacije, izvode ogledi, izrađuju grafički prikazi, prate procesi...

Projektna nastava nije nepoznati niti nov oblik nastavnog procesa. Ona postoji već dugi niz godina. Međutim,na našim prostorima osim izučavanja, nije imala širu primjenu u praksi.

Obilježja projektne nastave

- Projektna nastava je otkrivajuće učenje, rješava i daje odgovore na konkretna pitanja u životu
- Projekti polaze od interesa učenika,koji sami preuzimaju proces otkrivanja i sticanja iskustva
- Ukidaju se granice između škole i životne stvarnosti, korelacija među predmetima
- Do reziltata se dolazi zajedničkim naporima učenika i nastavnika
- Spaja teoriju i praksu

Ciljevi projektne nastave

- Samostalno i autonomno djelovanje i učenje
- Razvijanje spremnosti za djelovanje
- Preuzimanje odgovornosti
- Spoznaja problema i stvaranje svijesti o problemu
- Razvoj kreativnih strategija u pronalasku rješenja
- Razvoj komunikativnih, kooperativnih sposobnosti

- Spoznaja i dalji razvoj vlastitih sposobnosti

Uloga nastavnika

Nastavnici ne preuzimaju samo tradicionalne uloge. Ovisno o fazi i potrebama u toku projekta,doći će do naizmjeničnog razmjenjivanja uloga. Nastavnici /ce se trebaju upoznati sa dotičnim uloga i posredovati učenicima/ama u kojoj trenutno ulozi igraju: koordinatori, moderatori, savjetnici, menadžeri, stručnjaci.

Uloga učenika

Učenici uče putem projektne nastave uglavnom u samostalnom obliku i uz vlastitu odgovornost. Oni u velikoj mjeri sami organiziraju svoje procese učenja. Projektna nastava nudi mogućnost da se pokuša nešto novo i da se razviju nove sposobnosti.

Tok projekta

1. Odabir teme

- Interesi učenika, odvojiti vrijeme
- Kako do teme: lista prijedloga, asocijativna igra ideja, izborne cedulje
- Podjela u grupe: objasniti osnove i pravila formiranja grupe, prema lisićima interesovanja, utvrđivanje pravila

2. Faza planiranja

- Konkretna pitanja, kako do cilja, podjela odgovornosti, prostor, vrijeme
- Plan projekta, na velikom papiru ispisati vremenski okvir
- Uključivanje menadžmenta, kolega
- Plan organizacije; konsultacije, vrijeme, prostor, plan obaveze monitoringa budžet
- Protokol toka, sve se zapisuje šta se uradi
- Potpisivanje ugovora, svi učesnici potpisuju ugovor, zbog osjećanja važnosti onoga što rade

3. Provođenje projekta

Učenici samostalno provode planirane aktivnosti

- Savjetovanja,nastavnici savjetuju i pomažu učenicima
- Pauze za razmišljanje
- Sastanci razmjena rezultata
- Uvijek čista situacija
- Ne nagomilavati probleme, rješavati ih odmah

4. Prezentacija projekta

Pomoći svim učesnicima doživjeti uspjeh, priznanje ali i kritiku iz koje se uči

- Javnost , u kojoj mjeri (veza između rada u školi i stvarnog života mora biti dvosmjerna)
- Ciljne grupe (učenici, roditelji, predstavnici javnog života, mediji..) kome želimo pokazati rad
- Mogućnosti prezentacije
- Priprema prezentacije (najava)

5. Refleksija i kritika projekta

Refleksija projekta je nenadomjestiv dio evaluacije.

Pretpostavke za provođenje refleksije su jasno definirana situacija, dovoljno vremena i atmosfera u kojoj je prisutno povjerenje.

Ovisno o postavki pitanja, refleksija se može održati: zasebno ili u timu, kao okrugli sto za razgovor i povratne informacije, razgovor s učesnicima, upitnik za sve sudionike...

6. Evaluacija

Evaluacija je u ovom slučaju služi preispitivanju projektnih rezultata i daljnjem razvoju kvaliteta budućih projekata .

Na početku projekta se pismeno formuliraju ciljevi. Osnova za formulisanje ciljeva su pitanja kao: šta želimo postići, u koju svrhu i pomoću kojih sredstava? Time se utvrđuju metode evaluacije i indikatori za ispitivanje ciljeva.

Trajanje projekta

Ne postoji određeni propis o trajanju projekta. Međutim ,vremensko organizatorni tok ima različite završetke i usmjerava se ka postavljenim ciljevima od strane sudionika i odgovorajućim okvirnim uslovima.

FORMA ZA PRIPREMU PROJEKTNE NASTAVE

ŠKOLA	**JU OŠ"Kiseljak"**
PEDAGOG	**Amela Kukuruzović**
PREDMET	Čas odjeljenske zajednice
NAZIV PROJEKTA/ TEMA:	**Slobodno vrijeme učenika u školi / Kutak za učenike**
ČLANOVI TIMA/UČESNICI **UKLJUČENI U REALIZACIJU PROJEKTNE NASTAVE** (navesti ime i prezime, naziv škole u kojoj radi, funkciju koju obavlja u školI)	
Koordinator/ica:	**Amela Kukuruzović, pedagogica**
Član/ica tima:	**Marko Božić, domar škole**
Član/ica tima:	**Mirnes Selimović, razrednik V a razreda**
Član/ica tima:	**Mustafa Hrustić, razrednik VI a razreda** **Slavica Lukić-Mišić, voditeljica bibliotečke sekcije**
RAZRED UČENIKA KOJI SU UKLJUČENI	**Učenici od V - IX razreda**
BROJ UČENIKA KOJI SU UKLJUČENI	**120 učenika od V -IX razreda**
Vremenski okvir za realizaciju:	**Februar –april**
GENERALNI CILJ PROJEKTA:	**Struktuirano provođenje slobodnog vremena**

OPIS TEME PROJEKTNE NASTAVE

Slobodno vrijeme pruža velike mogućnosti za kulturni i stvaralački razvoj ličnosti .

Škola je danas jedno od rijetkih mjesta gdje se djeca mogu kontinuirano susretati, razgovarati, razmjenjivati ideje i usavršavati svoje socijalne sposobnosti.

Škola kao prostor stvarnih susreta pogodna je i za odgoj o slobodnom vremenu.

Svaka odgojna sredina razvija prema mogućnostima, interesu djece i mladeži raznovrsne slobodne izvannastavne i izvanškolske aktivnosti kojima dopunjuje i podiže kvalitetu odgojnoga rada. Aktivnosti kojima se učenici bave u slobodno vrijeme mogu se podijeliti u tri osnovne skupine: aktivnosti za odmor, rekreaciju i razvoj ličnosti.

Svrha, cilj i zadatak takvih aktivnosti su da život odgajanika učine ljepšim, humanijim, raznovrsnijim, korisnijim, zanimljivijim i ugodnijim.

Uloga škole u odnosu na slobodno vrijeme učenika, posebno u procesu razvoja kulture provođenja slobodnoga vremena. Škola je i socijalna zajednica, mjesto učenja, ali i susreta učenika, uz uvažavanje svih njihovih razvojnih karakteristika i potreba koje se mogu realizirati tek u dijalogu škole s okolinom.

SPECIFIČNI CILJEVI I VEZA SA NASTAVNIM PLANOM I PROGRAMOM

- Saznati na koji način učenici od V-IX razreda organiziraju I provode svoje slobodno vrijeme u školi; stupanj zadovoljstva učenika načinom provođenja istog kao i saznanje šta učenicima najviše nedostaje kako bi bili zadovoljni načinom provođenja slobodnog vremena
- Razvijanje kreativnosti kod učenika kroz kreativne radionice
- Kvalitetnije provodjenje slobodnog vremena učenika u prostorijama škole

OČEKIVANI REZULTATI PRIMJENE PROJEKTNE NASTAVE

- Utvrđen nivo zadovoljstva učenika o provođenju slobodnog vremena unutar škole
- Kreiran i realiziran program kreativnosti učenika na osnovu

njihovih interesa
- Povećan nivo samopouzdanja učenika

KONKRETNA PITANJA KOJIMA ĆETE SE BAVITI TOKOM PROJEKTNE NASTAVE

- Koliko su učenici zadovoljni postojećim vannastavnim aktivnostima u školi
- Kako učenici najčešće provode svoje slobodno vrijeme u školi
- Ispitati interes i potrebe učenika za različitim aktivnostima

OPIŠITE KAKO ĆETE PROVESTI JAVNU PREZENTACIJU PROJEKTA

- Putem web i fb stranice JU OŠ"Kiseljak"
- Školski časopis
- Putem medijskih portala MIOS-a
- Promotivni letak-brošura o realiziranom projektu
- Oglasnim pločama unutar škole

DA LI ĆE U PRIMJENU METODE PROJEKTNE NASTAVE BITI UKLJUČENI RODITELJI UČENIKA, AKO „DA", NA KOJI NAČIN?

- Uključiti Vijeće roditelja u promovisanju projekta - redovno informisanje svih članova o projektnim aktivnostima (po 2 predstavnika Vijeća učenika iz svakog razreda)
- Članovi Vijeća roditelja će pojedinačno u razredima u kojim im idu djeca upoznati ostale roditelje o kutku za učenike i njegovoj svrsi
- Uključiti roditelje na sastancima Vijeća roditelja kao i na roditeljskim sastancima o idejama korištenja kutka za učenike

NA KOJI NAČIN I KOLIKO ĆETE UKLJUČITI UČENIKE SLABIJEG SOCIO-EKONOMSKOG STATUSA?

- Učešće u opremanju kutka sa idejama oko uređivanja prostora
- Prostor će koristiti kao kutak za izradu domaće zadaće kroz sedmični termin
- Kutak će učenici koristiti za čitanje slikovnica i knjiga kroz sedmični

termin u dogovoru sa bibliotekarkom škole
- Korištenje kutka za kreativni rast i razvoj (kreativne radionice) 2 radionice mjesečno za fokus grupe

NA KOJI NAČIN ĆETE PRATITI PROMJENE KOD UČENIKA, A POSEBNO UČENIKA SLABIJEG SOCIO EKONOMSKOG STATUSA, UKLJUČENIH U METODU PROJEKTNE NASTAVE?

- Anketiranjem učenika
- Metodom razgovora

PLAN AKTIVNOSTI:

AKTIVNOST	METODE	VRIJEME	KO?	OČEKIVANI REZULTAT
Prezentovati ideju projektne nastave na sjednici Nastavničkog vijeća	Metoda razgovora, prezentacije	30.Januar 2019.godine	Amela Kukuruzović	10 nastavnika upoznato sa projektnom nastavom
Na sjednici Vijeća učenika I Vijeća roditelja, učenike i roditelje upoznati sa projektnom nastavom	Metoda razgovora Metoda usmenog izlaganja	6.Februar 2019.godine	Amela Kukuruzović	Članovi Vijeća roditelja i članovi Vijeća učenika 20 članova
Sastavljanje anketnog upitnika i provođenje početnog istraživanja o slobodnom vremenu učenika od V-IX razreda i obrada dobijenih rezultata istraživanja	Metoda razgovora Anketiranja Obrade podataka Grafički prikazi dijagrami	Kraj februara i početak marta	Tim za izradu anketnog upitnika i tim za obradu podataka dobijenih istraživanja sastavljen od učenika od V-IX razreda	Anketni upitnik sa 10 pitanja

Izrada kutka za učenika	Metoda demonstracije Izrada kutka od potrebnih materijala	Mart	Koordinator projekta i domar škole	Prilagođen prostor za učenike, roditelje u prostorijama škole
Kreativne radionice za fokus grupu učenika koji će biti uključeni u radionice	Metoda razgovora Metoda ilustracije Metoda demontracije	Mart- april	Koordinator projekta i ostali članovi tima	Grupa učenika odabrana od strane razrednika i koordinatora projekta uključena u projekat učestovala u kreativnim radionicama
Evaluacija projektne nastave Ispitivanje zadovoljstva učenika radionicama u kojima su učestovali (fokus grupa)	Metoda razgovora	April	Koordinator projekta	Učenici koji su uključeni u radionice će na stikerima i kroz razgovor izraziti svoje zadovoljstvo realiziranim radionicama
Izrada brosure, zahvalnica o realiziranom projektu	Metoda razgovora Metoda za informatičku obradu podataka	April	Tim za izradu letka sastavljen od učenika od V-IX razreda	Učenici će uraditi brošuru kao i zahvalnice za podršku u realizaciji projekta
Prezentacija projektne nastave Učenicima i nastavnicima	Metoda usmenog izlaganja Metoda prezentacije	April,2019. godine	Tim za prezentaciju sastavljen od učenika od V-IX razreda	Učenici će pripremiti prezentaciju projekta od samog početka učenicima i nastavnicima

FINANSIJSKI PLAN:

AKTIVNOST/MATERIJAL	Jedinična cijena artikla po komadu (KM)	Količina	Ukupno (KM)
Izrada kutka za učenike 3 m2 laminata 4m2 brodskog poda 6 m štafle(5x8)jelovina 6 m završne lajsne za laminat 2 kg bezbojnog beltopa 1 kg drvofiks ljepila za drvo 1 kg eksera četvorke 1 kg raznih šarafa 1 m2 sitnog šmirgl papira Podmetaci za sjedenje 2 x	3 m 2 laminata 30 km 4 m2 brodskog poda 50 km		
	6 m2 štafle (5x8) jelovina 15 km		
	6 m završne lajsne za laminat 15 km 2 kg bezboojnog beltopa 20 km 1kg drvofiksa ljepila 10 km 1 kg eksera četvorke 3 km 1 kg raznih šarafa 10 km 1m 2 sitnog šmirglpapira 5 km		
Kreativne radionice Dipi boje 2 x Hamer papir u boji 5x Krep papir 3 x Hamer papir bijeli 3 x	Dipi boje 8 km		
	Hamer papir u boji 5 x 7,5 km		
	Krep papir 4,5 km		
	Hamer papir bijeli 3 km		

VLASTITO UČEŠĆE:

AKTIVNOST/MATERIJAL	Jedinična cijena artikla po komadu (KM)	Količina	Ukupno (KM)
Anketiranje učenika	Papir 6,50 km	1	
Papir A4 1 mila			
Kopiranje 120 kopija			**6,50km**

Kreativne radionice za učenike (4 x)	Stiropor 1 km	2	**49 km**
	Papir u boji A4 11,50 km	1	
	Tempere 20 km	5	
	Makaze 10x	5	
	Ljepilo u tubi 5km	10	
	Papir bijeli A 4 6,50 km	1	
Izrada afiše, zahvalnica	Papir A 4 bijeli 6,50 km	1	3 km
	Štampanje afisa 2 km	2	

DEFINISATI NAČIN PROVOĐENJA REFLEKSIJE PRIMJENE PROJEKTNE NASTAVE

Metodom razgovora radit će se refleskija I primjena PN kao I mogućnost daljeg korištenja kutka za veći broj učenika

PLAN EVALUACIJE PROJEKTA

Specifični Cilj	Indikatori	Metoda verifikacije/ kriteriji	Odgovorna osoba	Do kada
Struktuirano provođenje slobodnog vremena u školi	**Učenici redovno koriste prostor namijenjen za tu namjenu**	**Praćenje provođenja projekta Anketa**	**Koordinator projekta Amela Kukuruzović**	**Do kraja aprila**

VREMENSKI OKVIR REALIZACIJE PROJEKTNE NASTAVE

ŠTA?	DO KADA?
PRIJEDLOG PLANA PROJEKTA (prema priloženom obrascu)	**25.02.2019.godine**
SPECIFIKACIJA POTREBNOG MATERIJALA SA PREDRAČUNIMA	**15.marta 2019.godine**
REALIZIRATI PROJEKAT	**15.04.2019.godine**
PREZENTACIJA PROJEKTNE NASTAVE U ŠKOLI?	**12.04.2019.godine**
DOKUMENTIRATI PROJEKAT (u elektronskoj formi)	**Kontinuirano**

LITERATURA:

1. Indira L.,Mara O.,Mersija S."Projektna nastava: teorija i praksa",Tuzla 2006.

Rafija Galijašević

PISMENA PRIPREMA ZA REALIZACIJU ODJELJENSKE ZAJEDNICE

Sadržaj: Čas Odjeljenske zajednice za svako odjeljenje od ključnog je značaja. Održavanje jednom sedmično časa odjeljenske zajednice u odjeljenju učitelju doprinosi boljem i kvalitetnijem radu, više se povezuje sa učenicima te doprinosi jačanju odgojno-obrazovne komponente kod učenika.

Na tom času učenici obrazlažu svoje stavove. Uočavaju, zaključuju i zapažaju „probleme", razvijaju kritičko i stvaralačko mišljenje, njeguju vrijednosti Bosne i Hercegovine. Uče o ljudskom zdravlju. Osposobljavaju se za rješavanje raznovrsnih situacija i konflikata. Razvijaju i razmjevaju međuljudske odnose. Na kraju na tom času očekujemo najviše ideja, kreativnosti i slobode mišljenja.

Škola:	Osnovna škola „Sead Ćehić" Grahovo
Učiteljica:	Rafija Galijašević
Razred:	V
Nastavni predmet:	Čas Odjeljenske zajednice
Nastavno područje:	Pušenje i zdravlje
Nastavna jedinica:	Štetnost pušenja po zdravlje čovjeka
Tip časa:	Obrada

Cilj časa:	Kod učenika razvijati pravilan odnos prema sebi i svom zdravlju
Obrazovni zadaci:	Naučiti i usvojiti štetnost pušenja za cjelokupan ljudski organizam
Funkcionalni zadaci:	Razvijati kritičko mišljenje i uočiti posljedice pušenja
Odgojni zadaci:	Razvijati pozitivan stav o sebi i svom zdravlju
Oblici rada:	Frontalni, grupni, rad u paru i individualni rad
Metode rada:	Razgovor, demonstracija, ilustracija
Nastavna sredstva:	Slike, projektor, nastavni listić

UVODNI DIO ČASA: -motivirati učenike

a) Učenicima su podjeljeni nastavni listići a na njima se nalaze dva pitanja.
Njihov zadatak je da zaokruže dato pitanje u tabeli sa DA ili NE.

DA LI U VAŠOJ PORODICI KO KORISTI DUHAN-CIGARETE?	**DA**	**NE**
DA LI JE PUŠENJE ŠTETNO ZA ZDRAVLJE	**DA**	**NE**

b) Kada završe učenici predaju listiće sa tabelom i zajedno vršimo analizu na osnovu dobivenih podataka, te imamo uvid koliko je pušača u porodici učenika, a vjerovatno ćemo dobiti podatak da je pušenje štetno za zdravlje.

c) Najaviti cilj časa i zapisati na tablu:
Štetnost pušenja po zdravlje čovjeka

GLAVNI DIO ČASA:

U glavnom dijelu časa učenike podijeliti u 4 grupe. Njihov zadatak je da na trakama u obliku pravougaonika koji dobiju napišu šta znaju o štetnosti pušenja po zdravlje čovjeka koristeći znanja iz prethodnih razreda. Svaka grupa dobit će po četiri traka, i trake će se razlikovati po bojama za svaku grupu.

Kada učenici završe svoje zadatke izlažu ih na tablu, lijepe ili pričvrste magnetima. Zatim vođa grupe izlaže i obražlaže stavove njegove grupe, slijedi analiza, te daje objašnjenja ako je potrebno. Na osnovu završenog zadatka imat ćemo uvid u znanja učenika kao i njihove stavove o štetnosti pušenja po zdravlje čovjeka.

b) Učitelj na projektoru prikazuje slike uz obješnjenje.



Potom učitelj uz pomoć slike objašnjava da ljudi koji puše udišu plinove koji se nalaze u cigareti a oni su jako štetni po zdravlje čovjeka. Neki od plinova smo spominjali a neke ćete učiti u višim razredima ali ćemo danas saznati kako oni djeluju na zdravlje čovjeka.

Ugljični monoksid - je isti plin kao onaj koji izlazi iz automobila. To je otrovni plin i veže se za krvna zrnca, smanjuje kisik i štetan je za okolinu.

Nikotin - izaziva ovisnost, koristi se kao insektcid

Katran - šteti plućima

Butan – zapaljivi plin

Amonijak – koristi se kao dezinfekcijsko sredstvo u toaletima

Metanol – otrovni alkohol

Ocatna kiselina - sirćetna kiselina

Metan - teški plin

Arsen - veoma otrovan plin

Heksamin - dolazi u uglju za potpaljivanje roštilja

Svi ovi plinovi iscrpljuji imunološki sistem, razvijaju bronhitis, izazivaju moždane i srčane udare, štete bubrezima, jednjaku i gušterači, javlja se bolest probavnih organa i mnoge druge bolesti.

Učenike upoznati sa činjenicom da se oko 30% pasivnih pušača a to su osobe koje borave u istim prostorijama u kojima se puši. Bez obzira što su oni nepušači i njihovo zdravlje je u većoj mjeri ugroženo jer i oni

udišu ove plinove.

Kroz razgovor i dodatno pojašnjenje učenicima, zajednički uporediti šta su učenici znali o štetnosti pušenja po zdravlje čovjeka a šta su danas još naučili.

Učenicima reći da je Svjetska zdravstvena organizacija 31.maj proglasila za Svjetski dan bez duhana koji se obilježava u svijetu i kod nas.

ZAVRŠNI DIO ČASA:

1. Izračunati koliko će godišnij kućni budžet biti oštećen ako roditelj puši jednu kutiju cigareta dnevno a cijena cigareta je 5KM!
2. Šta bi ste korisno mogli uraditi s tim novcem?

IZ PROGRAMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA

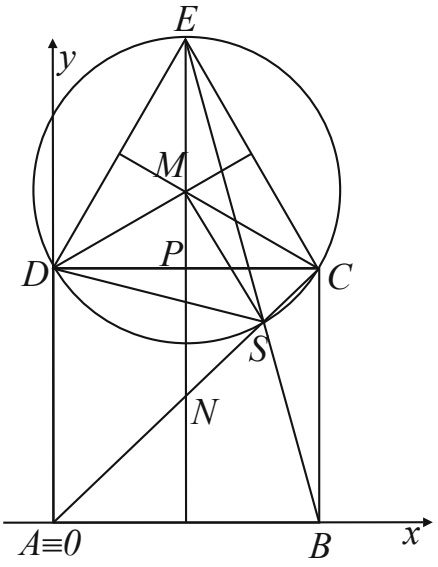
Šefket Arslanagić

VIŠE RAZNIH RJEŠENJA JEDNOG ZADATKA O KVADRATU

U ovom radu ćemo dati više raznih rješenja jednog zanimljivog zadatka o kvadratu. Riječ je o sljedećem zadatku:

Kvadratu $ABCD$ je spolja nadodat jednakostranični trokut $\ddot{A}DCE$. Neka je točka M središte ovog trokuta a točka S je presječna točka pravaca BE i AC. Dokazati da je trokut ΔCMS jednakokračni.

Rješenje 1.



Trokuti ΔBSC i ΔDSC su osnosimetrični u odnosu na pravac AC pa stoga važi:

$$\mathrm{R}SBC=\mathrm{R}SDC. \tag{1}$$

Očigledno važi:

$$\mathrm{R}SBC=\mathrm{R}EBC, \tag{2}$$

kao i

$$\mathrm{R}SBC=\mathrm{R}CBE, \tag{3}$$

(jer je trokut ΔBCE zbog $|BC|=|CE|$ jednakokračni) a odavde

$$\mathrm{R}SBC=\mathrm{R}SEC. \tag{4}$$

Sada iz (1), (2), (3) i (4) slijedi:

$$\mathrm{R}SEC=\mathrm{R}SDC. \tag{5}$$

Iz (5) slijedi da točke E i D pripadaju istoj kružnici nad tetivom CS koja je opisana trokutu ΔDCS čije je središte u točki M. Dakle, važi:

$$|MS|=|MC|,$$

što znači da je trokut ΔCMS jednakokračni, q.e.d.

Rješenje 2. Imamo $\mathrm{R}DCB=90^0$ te $\mathrm{R}ACB=\mathrm{R}BAS=45^0$ i $\mathrm{R}ECD=60^0$. Dalje slijedi da je $\mathrm{R}ECB=90^0+60^0=150^0$, a koko je trokut ΔBCE jednakokračni to je:

$$\mathrm{R}CBE=\mathrm{R}BEC=\frac{1}{2}\left(180^0-\mathrm{R}ECB\right)=\frac{1}{2}\left(180^0-150^0\right)=15^0.$$

Kut $\mathrm{R}CDE$ je vanjski kut trokuta ΔBSC pa imamo:

$$\mathrm{R}CSE=\mathrm{R}CBS+\mathrm{R}SCB=\mathrm{R}CBE+\mathrm{R}SCB=15^0+45^0=60^0=\mathrm{R}CDE.$$

Odavde opet slijedi da točke S i D pripadaju istoj kružnici nad tetivom CE koja je opisana trokutu ΔDCS čije je središte u točki M. Dakle, važi:

$$|MS|=|MC|$$

što znači da je trokut ΔCMS jednakokračni, q.e.d.

Rješenje 3. Ne umanjujući općost, uzećemo da je $|AB|=|BC|=|CD|=|DA|=|CE|=|DE|=1$. Sada dobijamo:

$|EP|=\frac{\sqrt{3}}{2}, |PN|=\frac{1}{2}, |ME|=|MC|=\frac{2}{3}|EP|=\frac{2}{3}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2}=\frac{\sqrt{3}}{3}$,

$|NM|=|MP|+|PN|=\frac{1}{3}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2}+\frac{1}{2}=\frac{3+\sqrt{3}}{6}$; $|NE|=\frac{1}{2}+\frac{\sqrt{3}}{2}=\frac{1+\sqrt{3}}{2}$. Zbog $NE\mathsf{P}BC, S\in AC; S\in BE$, imamo na osnovu Talesovog teorema:

$$\frac{|NS|}{|CS|}=\frac{|NE|}{|CB|}=\frac{|NE|}{1}=\frac{1}{2}+\frac{\sqrt{3}}{2}=\frac{1+\sqrt{3}}{2},$$

a odavde zbog $|NM|=\frac{3+\sqrt{3}}{3}$ i $|ME|=\frac{\sqrt{3}}{3}$:

$$\frac{|NS|}{|CS|}=\frac{1+\sqrt{3}}{2}=\frac{1+\sqrt{3}}{2}\cdot\frac{\frac{\sqrt{3}}{6}}{\frac{\sqrt{3}}{6}}=\frac{\frac{3+\sqrt{3}}{6}}{\frac{\sqrt{3}}{3}}=\frac{|NM|}{|ME|}, \text{ tj.}$$

$$MS\mathsf{P}EC,$$

a odavde na osnovu Talesovog teorema slijedi:

$$\frac{|MS|}{|EC|}=\frac{|NM|}{|NE|}\Rightarrow|MS|=|EC|\cdot\frac{|NM|}{|NE|}=1\cdot\frac{\frac{3+\sqrt{3}}{6}}{\frac{1+\sqrt{3}}{2}}=\frac{2\sqrt{3}\left(1+\sqrt{3}\right)}{6\left(1+\sqrt{3}\right)}=\frac{\sqrt{3}}{3}=|MC|, \text{ tj.}$$

$$|MS|=|MC|,$$

što znači da je trokut ΔCMS jednakokračni, q.e.d.

Rješenje 4. Ne umanjujući općost, uzećemo opet da duljine stranica kvadrata $ABCD$ i duljine stranica jednakostraničnog trokuta ΔDEC iznose 1.

Imamao da je $|NP|=\frac{1}{2}$, $|MP|=\frac{1}{3}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2}=\frac{\sqrt{3}}{6}$, $|ME|=|MC|=\frac{2}{3}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2}=\frac{\sqrt{3}}{3}$.

Kako je $NE\text{P}BC$ i $|BC|=|CE|=1$, dobijamo na osnovu Talesovog teorema:

$$\frac{|NS|}{|CS|}=\frac{|NE|}{|CB|}=\frac{|NE|}{|CE|},$$

što znači da točka S dijeli stranicu NC u trokutu ΔNEC u omjeru ostalih dviju stranica $\overline{NE}$ i $\overline{CE}$; dakle pravac ES je simetrala unutarnjeg kuta $\text{R}NEC$ trokuta ΔNEC pa važi

$$\text{R}MES=\frac{1}{2}\text{R}MEC=\frac{1}{4}\text{R}DEC=15^0.$$

Dalje, imamo:

$$\frac{|NM|}{|MC|}=\frac{\frac{1}{2}+\frac{1}{3}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2}}{\frac{2}{3}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2}}=\frac{\frac{3+\sqrt{3}}{6}}{\frac{\sqrt{3}}{3}}=\frac{\sqrt{3}\left(\sqrt{3}+1\right)}{2\sqrt{3}}=\frac{\frac{1+\sqrt{3}}{2}}{1}=\frac{|NE|}{|CE|}=\frac{|NS|}{|SC|}.$$

Odavde zaključujemo da je $\overline{MS}$ simetrala unutarnjeg kuta $\text{R}NMC$ trokuta ΔNMC, te da je $\text{R}NMS=\frac{1}{2}\text{R}NMC=30^0$. Dalje je $\text{R}SME=180^0-\text{R}NMS=180^0-30^0=150^0$. Slijedi sada iz trokuta ΔSME:

$$\text{R}ESM=180^0-150^0-15^0=15^0=\text{R}MES,$$

što znači da je trokut ΔEMS jednakokračni sa osnovicom $\overline{ES}$ pa je $|MS|=|ME|=|MC|$, tj. trokut ΔCMS je jednakokračni, q.e.d.

Rješenje 5. Za ovaj dokaz ćemo koristiti koordinatni metod. Uzećemo da je $O\equiv A(0,0), B(a,0), \ C(a,a), D(0,a)$, tj. $Ox\equiv AB, Oy\equiv AD$. Dalje imamo

$E\left(\frac{a}{2}, a+\frac{a\sqrt{3}}{2}\right), M\left(\frac{a}{2}, a+\frac{a\sqrt{3}}{6}\right)$. Ne umanjujući općost, uzećemo da je $a=6$.

Sada imamo: $A(0,0), B(6,0), C(6,6), D(0,6), E\left(3,6+3\sqrt{3}\right)$ i $M\left(3,6+\sqrt{3}\right)$. Pravac AC je smetrala kuta od 90^0 pa je jednadžba pravca AC:

$$AC:\ y=x\,.$$

Pravac BE prolazi točkama B i E pa je njegova jednadžba:

$$BE:\ \ y=\frac{6+3\sqrt{3}}{3-6}(x-6),\ \text{tj.}$$

$$BE:\ \ y=-\left(2+\sqrt{3}\right)x+12+6\sqrt{3}\,.$$

Pošto je $\{S\}=AC\cap BE$, to su koordinate točke S rješenja sustava jednadžbi:

$$S:\ \begin{cases} y=x \\ y=-\left(2+\sqrt{3}\right)x+12+6\sqrt{3}\,. \end{cases}$$

Odavde obijamo nakon kraćeg računanja:

$$y=3+\sqrt{3}\,,$$

te zbog $y=x$ slijedi $x=3+\sqrt{3}$. Dakle, imamo $S\left(3+\sqrt{3}, 3+\sqrt{3}\right)$.
Sada imamo:

$$|MC|^2=\sqrt{(6-3)^2+\left(6-6-\sqrt{3}\right)^2}=\sqrt{9+3}=\sqrt{12}=2\sqrt{3}\,,$$

$$|MS|^2=\sqrt{\left(3+\sqrt{3}-3\right)^2+\left(3+\sqrt{3}-6-\sqrt{3}\right)^2}=\sqrt{3+9}=\sqrt{12}=2\sqrt{3}\,,$$

a odavde slijedi:

$$|MS|=|MC|$$

što znači da je trokut ΔCMS jednakokračni, q.e.d.

Uočimo da se u ovih pet rješenja nalazi veći broj važnih činjenica iz geometrije kao što su: osna simetričnost trokuta, jednakost periferijskih kutova nad istom tetivom (lukom) kružnice, teorem o vanjskom kutu

trokuta, Talesov teorem, teorem o simetrali unutarnjeg kuta trokuta te na kraju jednadžba pravca kroz jednu te dvije točke, rješavanje sustava linearnih jednadžbi, izračunavanje udaljenosti između dvije točke, itd.

LITERATURA

[1] **Š. Arslanagić**, *Matematika za nadarene*, Bosanska riječ, Sarajevo, 2005.

[2] **A. Bašić**, *Primena metode koordinata u planimetriji i stereometriji, 1. dio,* Nastava matematike, Društvo matematičara Srbije, Vol. LXI, Br. 4, Beograd, 2016

[3] **A. Marić**, *Planimetrija - zbirka riješenih zadataka*, Element, Zagreb, 1996.

[4] **V. Stošić**, *Planimetrija - Odabrani zadaci za osnovnu školu*, Element, Zagreb, 2017.

Spisak autora objavljenih radova u broju 260 (90) / 20 časopisa "Naša škola" :

- **doc.dr.sc.Ahmed Buljubašić, e-mail: ahmedbuljubasic981@gmail.com**
- **Mr.Džana Husejnovic, e-mail:**
- **dr.Sefket Arslanagić, e-mail: asefket@pmf.unsa.ba**
- **prof.Edina Hodžić, e-mail: lejla_hodzic@yahoo.com**
- **mr.sci.Maksuda Muratović, e-mail: maxymuratovic@hotmail.com**
- **dipl.def.oligofrenolog Arnela Pašalić, e-mail: arnelaskopljak@gmail.com**
- **dr.sci.Mirsad Cvrk, e-mail: cvrk_mirsad@yahoo.com**
- **mr.Dženeta Kadić, e-mail: kdicdzeneta5@gmail.com**
- **dr.Adila Pašalić Kreso, e-mail: mkreso@bih.net.ba**
- **dipl.pegagog-psiholog Amela Kukuruzović, e-mail: amela.kukuruzovic@live.com**
- **prof.Rafija Galijašević, e-mail: galijasevic.rafijayn@gmail.com**
- **mr.Daniela Zubović, e-mail: asefket@pmf.unsa.ba**

Ljubazno molimo naše čitaoce da za sve **stručne informacije, primjedbe i sugestije** kontaktiraju e-mail glavne urednice milkadb1234@yahoo.com.

Za sve ostale informacije možete kontaktirati i e-mail smvesnic@gmail.com.

SADRŽAJ
ČASOPISA „NAŠA ŠKOLA" BR. 260 (90) / 2020

OBAVJEŠTENJE ZA SARADNIKE I ČITAOCE

ISTRAŽIVAČKI RADOVI

Edina Hodžić
KULTURA PROVOĐENJA SLOBODNOG VREMENA MLADIH U SAVREMENOM DRUŠTVU 3

RASPRAVE I ČLANCI

Ahmed Buljubašić, Džana Husejnović
OBLICI NASILJA KOD UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI 15

Arnela Pašalić
RANA INTERVENCIJA USMJERENA NA PORODICU 31

Maksuda Muratović
PORIJEKLO MISKONCEPCIJA I KAKO IZAZVATI KONCEPTUALNU PROMJENU 49

POGLEDI I MIŠLJENJA

Mirsad Cvrk
KRŠENJE PRAVA NA IZUČAVANJE NACIONALNE GRUPE PREDMETA 67

Dženeta Kadić
DOPRINOS ČASOPISA „GAJRET" ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PRAKSI U BOSNI I HERCEGOVINI..... 73

OSVRTI I PRIKAZI

Adila Pašalić-Kreso
PRIKAZ KNJIGE DR.MARKA PALEČKIĆA „PEDAGOGIJSKA ISTRAŽIVAČKA PERSPEKTIVA..... 83

Daniela Zubović
MATEMATIČKE ČITANKE PROF.DR.ŠEFKETA ARSLANAGIĆA..... 91

IZ NASTAVNE PRAKSE

Amela Kukuruzović
FORMA ZA PRIPREMU PROJEKTNE NASTAVE 99

Rafija Galijašević
PISMENA PRIPREMA ZA REALIZACIJU
ODJELJENSKE ZAJEDNICE..... 111

IZ PROGRAMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA

Šefket Arslanagić
VIŠE RAZNIH RJEŠENJA JEDNOG ZADATKA O KVADRATU 115