NAŠA ŠKOLA

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja

UDK BA ISSN 0547-308X

GODINA LXVII BROJ 266 (96)

Sarajevo 2021.

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:

Štamparija FOJNICA, Fojnica

Idejno rješenje naslovne strane časopisa "Naša škola":

Esad Ćesović
Mirna Jamaković

Tehničko uređenje i DTP:

Štamparija FOJNICA, Fojnica

Štampa:

Štamparija FOJNICA, Fojnica

NAŠA ŠKOLA

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja

Godina LXVII | **BROJ 266 (96)** | **Sarajevo 2021.**

ISTRAŽIVAČKI RADOVI

Elvir Ibeljić,

ISKUSTVA IZ DJETINJSTVA KAO PREDIKTOR VRŠNJAČKOG NASILJA MLADIH

SAŽETAK

Pod kvalitetom porodičnog okruženja podrazumijevamo vaspitne stilove roditelja, socio-ekonomski status, obrazovanje roditelja, a kao važan prediktor jeste prisustvo advezivnih iskustava u djetinjstvu. U istraživanju je učestvovalo 199 ispitanika, djelimično ujednačenih po spolu ($N_{Muški}$= 85; $N_{Ženski}$= 114). Najveći dio ispitanika dolazi iz Mrkonjić Grada i Banja Luke. Prosječan uzrast ispitanika u ovom istraživanju je oko 30 godina. Kao instrumente smo koristili upitnik demografskih karakteristika, upitnik za određivanje uloge u vršnjačkom nasilju, upitnik vaspitnih stilova i ACE upitnik.

Rezultati istraživanja ukazuju da je kvalitet porodičnog okruženja važan prediktor uključenosti u vršnjačko nasilje u mladom životnom dobu. Porodično okruženje u kojem postoji prisustvo adverzivnih iskustava, odbacivanja od strane roditelja, prezaštićivanja i roditeljske nedosljednosti podstiče u najvećoj mjeri razvijanje uloge žrtve u situacijama vršnjačkog nasilja.

Ključni pojmovi: adverzivna iskustva iz djetinjsta, vaspitni stilovi roditelja, uloga mladih u vršnjačkom nasilju

UVOD

Vršnjačko nasilje predstavlja skup agresivnih oblika ponašanja za koje je karakteristično ponavljanje i nejednak odnos snaga između nasilnika i žrtve (Smith i Brain, 2000). S obzirom da je vršnjačko nasilje vezano za mlade (učenike osnovnih i srednjih škola), u domaćoj i stranoj literaturi se često pominje i siledžijstvo (eng: *bullying*). Ovdje već možemo napraviti paralelu između nasilja i zlostavljanja, tj. siledžijstva (Maksimović, Raković, Jovanović, i Čolović, 2008). Znači, siledžijstvo predstavlja situaciju nesrazmjere moći u kojoj je žrtva ponovljeno i namjerno izložena

agresivnim aktima (fizičko povređivanje i/ili zastrašivanje) jedne ili više osoba. Osnovna sličnost između nasilja i zlostavljanja je u postojanju namjere za nasilnim činom, dok je razlika u tome što kod zlostavljanja postoji nesrazmjera moći između žrtve i počinioca i što postoji ponavljanje nasilne aktovnosti. (Čolović, Kodžopeljić i Nikolašević, 2014).

U situaciji u kojoj se dešava neko nasilno ponašanje mogu postojati različite uloge:

- nasilnik,
- žrtva,
- sljedbenik (oni koji se pridružuju nasilniku),
- podržavalac (pružaju podršku, ali ne uzimaju učešće),
- pasivni podržavaoci (sviđa im se, ali ne pokazuju otvorenu podršku),
- neuključeni u nasilje, tj. neuključeni posmatrači, potencijalni zaštitnik koji ne odobravaju nasilje, ali ništa ne preduzimaju,
- zaštitnici (Olweus, 1993).

U grubljoj podjeli nasilja možemo uzeti u obzir dva osnovna ugla posmatranja; ugao posmatranja osobe nad kojom se vrši nasilje, tj. žrtve i ugao posmatranja osobe koja vrši nasilje, tj. počinioca. Ovakva perspektiva uloga u nasilju nam može poslužiti za jednostavniju kategorizaciju uloga u nasilju po sljedećem principu:

- neuključeni u nasilje (koji nisu bili ni nasilnici ni žrtve),
- samo žrtve,
- samo nasilnici,
- i žrtve i nasilnici (Popadić i Plut, 2007).

Teorija socijalne kontrole predviđa da delinkventno ponašanje nastaje usljed slabljenja ili prekida veza koje pojedinac gradi u društvu, a samim tim i u porodici. Prema ovoj teoriji pojedinci koji su privrženiji porodici, tj. imaju razvijenije veze sa članovima porodice, će u manjoj mjeri biti uključeni u delinkventna ponašanja pa samim tim i u vršnjačko nasilje (Radetić-Lovrić, 2011). Milenković i Hadži-Pešić (2006) ukazuju da djeca iz konfliktnih brakova imaju veću šansu da razviju socijalno neprihvatljive oblike ponašanja.

Prema *teoriji diferencijalne asocijacije* nasilno ponašanje se uči kroz verbalnu i gestovnu interakciju sa pojedincima koji se ponašaju nasilno čime ova teorija ukazuje da se nasilno ponašanje može učiti unutar porodice. Ključna riječ u ovom slučaju je „uzor" koji po ovoj teoriji može biti i roditelj i vršnjak (Radetić-Lovrić, 2011).

Prema *teoriji socijalnog učenja* nasilno ponašanje se uči imitacijom, identifikacijom i učenjem društvenih uloga, a kao mehanizam učenja opisano je tzv. vikarijsko potkrepljenje.To podrazumijeva da pojedinac uči neko socijalno ponašanje posmatranjem nagrada i kazni za to isto ponašanje (Radetić-Lovrić, 2011).

Teorija naučene bespomoćnosti predviđa da pojedinac, ako u nekoj averzivnoj situaciji nema kontrolu nad ishodom, razvija stanje bespomoćnosti prihvatajući stanje takvo kakvo jeste, i tako razvija iščekivanje negativnih ishoda. Ova teorija je korisna da objasni kako nepovoljni uslovi socijalizacije doprinose nastanku pasivnih stanja koja mogu podstaći razvijanje uloge žrtve u nasilnom činu (Radetić-Lovrić, 2011).

Istraživanje (Radosavljev-Kirćanski, 2014) koje je provedeno na uzorku od 505 učenika, ukazuje da je izloženost mladih vršnjačkom nasilju iznosila 74.9%, i to najčešće socijalnoj manipulaciji, verbalnom nasilju, uzimanju ili uništavanju imovine, te da su dječaci češće i žrtve i svjedoci nasilja u zajednici. Važan nalaz ovog istraživanja je da su mladi koji su bili izloženi nasilju ili su bili svjedoci nasilja, svoje roditelje češće opisivali kao nekonzistentne, manje zainteresovane i hladnije u odnosu sa svojom djecom, dok adolescenti koji ispoljavaju antisocijalno ponašanje smatraju da su njihovi roditelji i manje spremni da ih kontrolišu.

Kako se nasilje uči tako dolazimo do porodice kao centra primarne socijalizacije iz koje pojedinac preko nagrada i kazni ima priliku da usvoju agresivni oblik ponašanja (Popadić, 2009). U istraživanju koje provode Koledin i saradnici (Koledin, Malinić i Popadić, 2013) identifikovane su razlike između učenika u zavisnosti od percepcije porodične klime i manifestovanog vršnjačkog nasilja i to tako što ispitanici, koji se češće ponašaju nasilno, porodičnu klimu percipiraju kao lošiju, tj. kao hladnu, ravnodušnu, neprihvatajuću i konfliktnu.

Adverzivna iskustva iz djetinjstva kroz raznu literaturu se odnosi na potencijalna traumatska iskustva koja je osoba mogla da doživi u periodu od rođenja do 18 godine života. Adverzivna iskustva iz djetinjstva obuhvataju zloupotrebu raznih supstanci, prisustvo mentalnih poremećaja u porodici i opštu nestabilnost pojedinca usljed separacije roditelja zbog razvoda, zatvora i sl. Ta iskustva mogu biti vezana za nasilje, zloupotrebu, zanemarivanje, svjedočenje nasilju u kući ili u zajednici, suicid ili pokušaj suicida unutar porodice (Felitti i drugi, 1998).

Jedno od četvero mladih (28,9%) prijavilo je najamnje jedno štetno iskustvo iz djetinjstva. Najčešće prijavljeno štetno iskustvo bilo je zloupotreba alkohola od strane člana porodice u domaćinstvu koja je uzrokovala probleme. Svaka vrsta nepovoljnog iskustva iz djetinjstva bila je značajno povezana s počinjenjem adolescentskoginterpersonalnog nasilja (delinkventnost, maltretiranje, fizičko nasilje, nasilje u vezi, nošenje oružja u školu) i intrapersonalnim nasiljem (autodestruktivna ponašanja, suicidalne ideje i pokušaj suicida (Duke, Pettingell, McMorris i Borowsky, 2010).

Vaspitni stil roditelja predstavlja procjenu roditelja kojim postupcima u vaspitanju će najbolje ostvariti svoje vaspitne ciljeve, a usvajaju se u ranom djetinjstvu kao model očekivanja roditeljskog ponašanja u zavisnosti od toga kakvo potkrepljenje vaspitni stil roditelja

pruža djetetu. U psihološkom smislu važan je emocionalni odnos koji roditelj razvija prema djetetu. Pored emocionalnog tu je ponašajni aspekt roditeljstva, koji za normalan razvoj pojedinca treba da proizilazi iz bazičnog roditeljskog prihvatanja i ljubavi. Emocionalni činioci kao što su ljubav, mržnja, nježnost, hladnoća prema nekim autorima predstavljaju najvažnije komponente vaspitnog stila roditelja (Milenković i Hadži-Pešić, 2006). Emotivnim vaspitnim postupcima roditelj odražava svoje vaspitne stavove roditelja i na taj način doprinosi usmjeravanju djeteta (Todorović, 2005).

Djeca koju roditelji „prihvataju" su generalno boljeg mentalnog zdravlja i bolje se snalaze u socijalnim odnosima od djece koja su odbacivana od strane roditelja (Todorović, 2005; Milenković i Hadži-Pešić, 2006). Roditelji koji odbacuju djecu ostavljaju negativne posljedice na razvoj ličnosti jer u suštini uskraćuju dijete za osnovne potrebe (Malekpour, 2007), te svojim ponašanjima izazivaju neadekvatna ponašanja kod djece jer ustvari pružaju neadekvatan model ponašanja (Milenković i Hadži-Pešić, 2006).

Dok postoje roditelji koji na poseban način favorizuju vlastitu djecu čime osnažuju buntovna ponašanja kroz koja dijete počinje da se dalje ponaša bahato i da manje vodi računa o drugima (Todorović, 2005; Milenković i Hadži-Pešić, 2006).

Zanemarivanje u porodici može kod mlade osobe izazvati socijalne probleme koji se ogledaju u nemogućnosti ostvarivanja prijateljstva sa vršnjacima, zatim mladi mogu razviti nisko samopouzdanje, razviti odsustvo interesovanja za bilo kakve aktivnosti, što provocira depresivnost i povlačenje u sebe, a jedna od posljedica je i nemogućnost donošenja vlastitih odluka (Stanimirović, 2018).

Istraživanje (Okorodudu, 2010) je pokazalo da je *less-fair* vaspitni stil roditelja dobar prediktor delinkventnog ponašanja adolescenta, dok autoritarni i autoritativni nisu. Autoritarni stil vaspitanja je pozitivno povezan sa uključenošću djece u nasilje u školi, dok je autoritativni negativno povezan sa uključenošću djece u nasilje (Georgiou, Ioannou, & Stavrinides, 2016).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Vršnjačko nasilje kao fenomenom se pojavljue među mladima i koji je kao takav problem i u zajednici i u porodici. Porodica kao jedan od osnovnih uzroka vršnjačkog nasilja može imati i ulogu u prevenciji nasilničkog ponašanja. Stoga, predmet ovog istraživanja predstavlja odnos kvaliteta porodičnog okruženja i uloge u vršnjačkom nasilju.

Cilj istraživanja je provjeravanje odnosa između adverzivnih iskustava iz djetinjstva,vaspitnih stilova roditelja i uloge u nasilju.

Na osnovnu postavljenog cilja proizilaze hipoteze istraživanja:

1. postoji statistički značajna povezanost između vaspitnih stilova roditelja sa pojavom adverzivnih iskustava kod djece;
2. ispoljavanje nasilnog ponašanja kod ispitanika izloženih adverzivnim iskustvima u djetinjstvu će biti statistički značajnije u odnosu na ispitanike koji nisu imali adverzivna iskustva u djetinjstvu;
3. postoji statistički značajna razlika u oblicima nasilja kod ispitanika izloženih adverzivnim iskustvima s obzirom na spol ispitanika.

U istraživanju je učestvovalo 199 ispitanika, djelimično ujednačenih po spolu ($N_{Muški}$= 85; $N_{Ženski}$= 114). Najveći dio ispitanika dolazi iz Mrkonjić Grada (N= 82) i Banja Luke (N= 53). Prosječan uzrast ispitanika u ovom istraživanju je oko 30 godina sa tendecijom prema nižem prosječnom uzrastu (AS= 30.19; Med= 28; Mod= 28) s obzirom da je distribucija zakrivljena u lijevu stranu (Sk= 1.03).

U istraživanju je za ispitivanje vaspitnih stilova korišten *EMBU upitnik* koji pokriva pet dimenzija: *prihvatanje* (pružanje pažnje, ljubavi, emocionalne topline i razumijevanja roditelja prema djetetu – 18 ajtema), *odbacivanje* (kritički i diktatorski odnos roditelja prema djetetu i nepoštovanje dječijih potreba - 25 ajtema), *prezaštićivanje* (pojačan nadzor roditelja u svemu što dijete radi, učešće u donošenju odluka, različite zabrane i sl. – 15 ajtema), *nedosljednost* (neusaglašenosti u načinu ophođenja prema djeci kako god se djeca ponašala – 7 ajtema), *favorizovanost* (privilegovan položaj djeteta u odnosu na ostalu djecu u porodici - 5 ajtema).

Sljedeći *upitnik ACE- adverse childhood experiences* (Burke-Harris i Renschler, 2017) provjerava iskustva fizičkog, emocionalnog i seksualnog nasilja, fizičkog i emocionalnog zanemarivanja, prisustvo mentalnih poremećaja u porodici, porodično nasilje, razvod ili separaciju od roditelja i zloupotrebu supstanci unutar porodice (10 ajtema).

Upitnik za određivanje uloge u nasilju (Popadić, 2009) se sastoji od dvije subskale. U prvoj subskali navedeno je deset ajtema koji služe za određivanje uloge žrtve u vršnjačkom nasilju (žrtve nasilja, nasilnici, istovremeno i žrtve i nasilnici i neuključeni u nasilje). Druga subskala se sastoji od devet specifičnih situacija nasilja.

Podaci su obrađeni u statističkom softveru SPSS 20, a od statističkih tehnika koristili smo Pirsonov koeficijent korelacije, hi kvadrat test, diskriminativnu analizu, analizu varijanse, uz prikazivanje deskriptivnih mjera i analizu pouzdanosti korištenih mjera pomoću Kronbahovog alfa koeficijenta.

REZULTATI I DISKUSIJA

Vaspitni stilovi roditelja u ranom djetinjstvu predstavljaju primarnu socijalizaciju ponašanja djeteta kroz određivanje uloge u vršnjačkom nasilju kao žrtve nasilja, nasilnika, žrtva/nasilnik i neuključen u nasilje (Popadić, 2009). Stoga, pretpostavili smo da postoji statistički značajna povezanost između vaspitnih stilova roditelja sa pojavom adverzivnih iskustava kod djece.

Tabela 1. Korelacije između vaspitnih stilova i ACE skora u zavisnosti od uloge u vršnjačkom nasilju

Uloga		1	2	3	4	5
Žrtva	Odbacivanje					
	Prezaštićivanje	.483**				
	Emocionalna toplina	.215	-.260*			
	Favorizovanje subjekta	.387**	.371**	-.380**		
	Nedosljednost roditelja	.312**	.339**	.266*	.077	
	ACE Skor	.082	-.028	.245*	-.155	.174
Žrtva/ Nasilnik	Odbacivanje					
	Prezaštićivanje	.416*				
	Emocionalna toplina	.626**	-.109			
	Favorizovanje subjekta	.603**	.105	.469*		
	Nedosljednost roditelja	.650**	.478*	.480*	.395	
	ACE Skor	.473*	.009	.499*	.407*	.103
Neuključen	Odbacivanje					
	Prezaštićivanje	.539**				
	Emocionalna toplina	.130	-.321**			
	Favorizovanje subjekta	.194	.437**	-.208*		
	Nedosljednost roditelja	.350**	.376**	.202	.071	
	ACE Skor	.211*	.132	.165	-.162	.264*

** p< 0.01 * p< 0.05

Prema našim rezultatima (tabela 1), ispitanici koji se nalaze *u ulozi žrtve* nasilja imaju statistički značajnu i pozitivnu povezanost između ACE skora i emocionalne topline. Što je veća emocionalna toplina, to je u prosjeku veći ACE skor. Iako su ispitanici imali emocionalnu prihvaćenost od strane roditelja, naši rezultati sugerišu da su se susretali sa adverzivnim iskustvima koja su mogla uticati na razvijanje određene slabosti koja podstiče razvoj uloge žrtve u situaciji nasilja. To što je osoba imala emocionalnu toplinu od strane roditelja ne znači da se nije susretala sa adverzivnim iskustvima u djetinjstvu. To mogu biti situacije gdje jedan roditelj pokazuje emocionalnu toplinu, a drugi se ponaša tako da ostavlja posljedice obuhvaćene ACE upitnikom.

Kod ispitanika koji su u kombinovanoj *ulozi žrtva/nasilnik* primjećujemo da postoji statistički značajna i pozitivna povezanost između ACE skora i odbacivanja, emocionalne topline i favorizovanja subjekta. Što je veći ACE skor to je u prosjeku veća vjerovatnoća da je osoba doživjela odbacivanje od strane roditelja, ali da je doživljavala i emocionalnu toplinu i da je bila favorizovana od strane roditelja. Naši rezultati sugerišu da je moguće da osoba bude i odbacivana od strane roditelja, ali i da osjeti određeni stepen emocionalne topline. To mogu biti situacije u kojima je npr. jedan ili oba roditelja sklon da u stanju alkoholizma šalje odbacujuće poruke potomku ali kad nije pod uticajem alkohola pokazuje stepen emocionalne topline. Ovakve kompleksne porodične transakcije podstiču razvoj kombinovane uloge žrtva/nasilnik. Osobe koje zauzimaju *ulogu neuključenog* u nasilje takođe pokazuju statističku značajnost i pozitivnu povezanost ACE-u skora sa odbacivanjem od strane roditelja i sa nedosljednošću. Što je osoba u većoj mjeri odbacivana i što je više doživljavala nedosljednost od strane roditelja to je veća vjerovatnoća da ima povišen ACE skor.

Analizom varijanse utvrdili smo da postoje statistički značajne razlike u odbacivanju od strane roditelja i uključenih u nasilje, emocionalnoj toplini i neuključenih u nasilje ($\lambda = .95$; $F = 5.16$; $p < .01$; $\eta^2 = .05$), kao i da postoje statistički značajne razlike u odbacivanju od strane roditelja i u emocionalnoj toplini između ispitanika koji su imali adverzivna iskustva i onih koji nisu ($\lambda = .92$; $F = 8.15$; $p < .001$; $\eta^2 = .08$). Prisustvo adverzivnih iskustava bolje predviđa emocionalna toplina ($F = 14.94$; $p < .001$; $\eta^2 = .07$), dok uključenost u nasilje bolje predviđa odbacivanje od strane roditelja ($F = 8.01$; $p < .01$; $\eta^2 = .04$).

Adverzivna iskustva iz djetinjstva su povezana sa opštom nestabilnošću pojedinca kroz iskustva koja se odnose na društveno neprihvatlive oblike ponašanja (delinkvenciju), hronične zdravstvene probleme, mentalne poremećaje, zloupotrebu supstanci (Felitti i drugi, 1998; Baglivio i drugi, 2014). Stoga, ispoljavanje nasilnog ponašanja kod isputanika izloženih adverzivnim iskustvima u djetinjstvu će biti statistički značajnije u odnosu na ispitanike koji nisu imali adverzivna iskustva u djetinjstvu.

Tabela 2. Krostabulacija uloge u vršnjačkom nasilju i prisustvu adverzivnih iskustava

	Žrtva	Žrtva/Nasilnik	Neuključen	Total
Bez adverzivnih iskustava	38	5	56	99
Sa adverzivnim iskustvima	45	20	35	100
Total	83	25	91	199

Rezultati hi-kvadrat testa ukazuju da postoji statistički značajna povezanost uključenosti osobe u nasilje ukoliko je imala adverzivnih iskustava u djetinjstvu (χ^2_2= 14.43; p< 001). U tabeli 2. su prikazane frekvencije koje ukazuju da je broj ispitanika sa adverzivnim iskustvima veći kod uključenih u nasilje. Možemo zaključiti da je hipoteza potvrđena te da je ispoljavanje nasilnog ponašanja kod ispitanika izloženih adverzivnim iskustvima u djetinjstvu statistički značajnije (p< .001) u odnosu na ispitanike koji nisu imali adverzivna iskustva u djetinjstvu.

Istraživanja pokazuju da među najčešće oblike vršnjačkog nasilja spadaju spletkarenje i vrijeđanje, a zatim udaranje i prijetnje (Jevtić, 2016), s tim da su dječaci skloniji fizičkim oblicima nasilja, a djevojčice indirektnim oblicima nasilja (ogovaranje, spletkarenje i sl.) (Miler, 2017). Stoga, pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika u oblicima nasilja kod ispitanika izloženih adverzivnim iskustvima s obzirom na spol ispitanika.

Tabela 3. Razlike između muškaraca i žena u nasilnom ponašanju

	Pol	N	AS	SD	p
Nazivao/la sam druge pogrdnim imenima, ismijavao/la ih ili vrijeđao/la	Muški	48	1.69	.80	.00
	Ženski	52	1.15	.36	
Udario/la sam drugu osobu, šutnuo/la sam ga ili zaključao/la u prostoriju ili sl.	Muški	48	1.33	.63	.00
	Ženski	52	1.02	.14	
Prijetio/la sam drugoj osobi i zastrašivao/la ga	Muški	48	1.33	.52	.00
	Ženski	52	1.02	.14	
Snimao/la (slikao/la) sam drugu osobu (učenicu) mobilnim telefonom ili foto-aparatom kad to on/a nije želio/la	Muški	48	1.13	.33	.25
	Ženski	52	1.06	.24	
Slao/la sam drugoj osobi (učenici) prijeteće ili uvredljive poruke SMS-om, mejlom, preko "Fejsbuka" ili drugih društvenih mreža	Muški	48	1.13	.33	.01
	Ženski	52	1.00	.00	

Dodirivao/la sam drugu osobu na način koji je njemu (njoj) bio neprijatan, nekoga sam seksualno maltretirao/la	Muški	48	1.06	.24	.08
	Ženski	52	1.00	.00	
Nagovarao/la sam druge da se ne druže s nekom osobom, pričao/la sam laži o njemu (ili njoj)	Muški	48	1.04	.20	.16
	Ženski	52	1.00	.00	
Prisiljavao/la sam osobu da čini ono što ne želi, da se ponaša glupo i ružno	Muški	48	1.08	.28	.04
	Ženski	52	1.00	.00	
Uzeo/la sam novac ili druge stvari od druge osobe, uništavao/la sam njegove (njene) stvari	Muški	48	1.10	.31	.21
	Ženski	52	1.04	.19	

Hipoteza je testirana t-testom u čiju analizu ušlo 100 ispitanika kod kojih je utvrđeno postojanje adverzivnih iskustava u djetinjstvu. Rezultati ukazuju (tabela 3.) da su muškarci sa adverzivnim iskustvima skloniji svim oblicima nasilnog ponašanja (verbalne, fizičke) u poređenju na žene sa adverzivnim iskustvima. Prema našim rezultatima, muškarci su značajno skloniji da nazivaju druge pogrdnim imenima, ismijavaju ih ili vrijeđaju, udaraju, šutiraju ili zaključavaju u prostoriju, zatim da prijete i zastrašuju, šalju uvredljive poruke i prisiljavaju osobu da čini ono što ne želi. U svakom slučaju možemo reći da smo hipotezu djelimično potvrdili jer su muškarci, koji su imali adverzivna iskustva u djetinjstvu, statistički značajno uključeniji u ispoljavanje svih pomenutih vrsta nasilnog ponašanja.

ZAKLJUČAK

Kvalitet porodičnog okruženja je važan faktor nastanka adverzivnog iskustva kod djece, a time i pojave uključenosti u vršnjačko nasilje u mladom životnom dobu. Rezultati pokazuju da vaspitni stilovi roditelja kroz teoriju socijalnog učenja utiču na određivanje uloge ispitanika u vršnjačkom nasilju (žrtva, žrtva/nasilnik, neuključen) te da isti imaju statistički značajnu povezanost sa pojavom adverzivnih iskustava kod djece. Naime, postoje statistički značajne razlike u odbacivanju od strane roditelja i u emocionalnoj toplini između ispitanika koji su imali adverzivna iskustva i onih koji nisu ($\lambda = .92$; $F = 8.15$; $p < .001$; $\eta^2 = .08$). Stoga, vjerovatnoća uključenosti ispitanika sa adverzivnim iskustvom iz djetinjstva u nasilje je na statistički značajnom nivou $p<.001$, a reultati ukazuju na statistički značajne razlike u odbacivanju od strane roditelja i u emocionalnoj toplini između uključenih i neuključenih u nasilje ($\lambda = .95$; $F=5.16$; $p < .01$; $\eta^2 = .05$). S obzirom na oblik ispoljavanja nasilja, rezultati istraživanja ukazuju da muški ispitanici, koji su imali adverzivna iskustva u djetinjstvu, statistički značajnije ispoljavaju sve oblike nasilnog ponašanja (verbalno, fizičko) u odnosu na ženske ispitanike. Iako druga istraživanja pokazuju da su dječaci skloniji fizičkim oblicima nasilja, a

djevojčice indirektnim oblicima nasilja, ograničavajući faktor našeg istraživanja u ovoj hipotezi je u broju ispitanika.

Stoga, efekti vršnjačkog nasilja se ogledaju i u tome što škola u kojoj se dešava vršnjačko nasilje postaje nesigurno mjesto (Perger, 2014) pa je neophodno da se dobijeni rezultati iskoriste kao smjernica roditeljima, nastavnicima, pedagozima i drugim stručnim saradnicima u stvaranju pozitivnog školskog okruženja usmjerenog na smanjenje prisustva vršnjaškog nasilja i usmjerene na jačanje empatije i kompetencija učenika.

LITERATURA

Burke-Harris, N., & Renschler, T. (2017). *Upitnik o negativnim iskustvima u djetinjstvu. Vodič za zdravstvene radnike.* Podgorica: UNICEF Crna Gora.

Čolović, P., Kodžopeljić, J., i Nikolašević, Ž. (2014). Upitnik PRONA: Procena vršnjačkog nasilja kod učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija. Vol 7*, 277-296.

Duke, N. N., Pettingell, S. L., McMorris, B. J., & Borowsky, I. W. (2010). Adolescent violence perpetration: associations with multiple types of adverse childhood experiences. *Pediatrics, 125 (4)*, 778-786.

Đurić, M. (2016). *Reagovanje adolescenata na vršnjačko nasilje (socijalno-psihološki pristup).* Laktaši: Grafomark.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A. M., Edwards, V., Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine, Vol. 14 (4)*, 245-258.

Georgiou, S. N., Ioannou, M., & Stavrinides, P. (2016). Parenting styles and bullying at school: The mediatin role of locus of control. *International Journal of School & Educational Psychology, 5 (4)*, 226-242.

Jevtić, B. (2016, April). Ostrakizam u školi: Istraživanje fenomena vršnjačkog isključivanja u školi. *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*, str. 106-115.

Koledin, G. D., Malinić, J. D., & Popadić, B. R. (2013). Odnosi u porodici i vršnjačko nasilje. *Razvoj i mentalno zdravlje*, str. 1-10.

Maksimović, J., Raković, D., Jovanović, I., i Čolović, P. (2008). Povezanost vršnjačkog nasilja, osobina ličnosti i vaspitnih stavova. *Primenjena psihologija Vol.1 (3-4)*, 125-144.

Milenković, A., i Hadži-Pešić, M. (2006). Povezanost vaspitnih stilova roditelja, ekstraverzije, introverzije i asertivnosti. *Godišnjak za psihologiju 4 (4-5)*, 89-108.

Miler, M. (2017). *Pojavnost vršnjačkog zlostavljanja među djecom i adolescentima, a koji su u tretmanu na zavodu za dječju psihijatriju sa dnevnom bolnicom. Završni rad.* Osijek: Sveučilišni preddiplomski studij Sestrinstvo.

Okorodudu, G. N. (2010). Influence of parenting styles on adolescents delinquency on delta central senatorial district. *Edo Journal of Counselling 3 (1)*, DOI: 10.4314/ejc.v3i1.52682.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.

Perger, S. (2014). (Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole.) *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju, Vol. 22 (1-25) No. 1.*

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

Popadić, D., i Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji - oblici i učestalost. *Psihologija, Vol. 40, No. 2* , 309-328.

Radetić-Lovrić, S. (2011). *Zavisnost od droga mladih. Socijalno-psihološki pristup i istraživanja.* Laktaši: GrafoMark.

Radosavljev-Kirćanski, J. D. (2014). *Emocionalni i bihejvioralni problemi adolescenata izloženih nasilju u zajednici. Doktorska disertacija.* Beograd: Univerzitet u Beogradu. Filozofski fakultet.

Smith, P. K., i Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 1-9.

Stanimirović, L. (2018). Vršnjačko zlostavljanje - Psihološki i psihijatrijski aspekti. *Sestrinska reč*, 33-36.

Todorović, J. A. (2005). *Vaspitni stilovi roditelja i samopoštovanje adolescenata.* Niš: Prosveta.

Saudin Beganović, Rasiha Vilajet, Jasna Eminović,

Komunikacija između učenika i nastavnika u osnovnoj školi

SAŽETAK

Život bez komunikacije je nezamisliv. Komuniciramo s ciljem da drugima izrazimo naše razmišljanje, osjećanja i ideje. Sve što radimo sa učenicima ima formu komuniciranja. Želimo da razumijevanje bude obostrano, da poslušaju ono šta govorimo i da sagledavamo rješavanje problema, ukoliko isti postoje. Ono što učenici najčešće žele je da njihovi odgajatelji više razgovaraju sa njima i da ih slušaju.

Način našeg komuniciraja sa učenicima može slati poruke uvažavanja, poštivanja, razumjevanja, empatije i brige, ali isto tako može slati i one suprotne poruke koje trebamo izbjegavati (Beganović i sar. 2009). Zbog toga imamo učenike koji kažu da vole školu i nastavnike, da se osjećaju sigurnim, sretnim, prihvaćenim, moćnim, ali isto tako i one koji misle suprotno. Zbog ovih i mnogih drugih razloga, potrebno je više raditi na razvoju komunikacijskih vještina kako bi svaku odgojno-obrazovnu aktivnost učinili produktivnijom. Stoga moramo reći da je komunikacija vještina koju nije lako dostići i koju odgajatelji trebaju permanentno usavršavati.

Smatramo da se pitanje kako poboljšati kvalitetu odgojno-obrazove komunikacije između učenika i nastavnika treba još šire sagledati i rasvijetliti. Ovo pitanje se treba posmatrati iz perspektive razrednika, stručnih saradnika, menadžera i stručnih organa i tijela škole, zatim roditelja, te tada osmisliti načine i mehanizme koji će uticati na njegovo unapređenje.

Ključne riječi: komunikacija, odgojno-obrazovna komunikacija i komunikacijske vještine.

SUMMARY

Life without communication is unthinkable. We communicate to express our thoughts, feelings, and ideas to others. Everything we do in our relationship with students takes the form of communication. We want students to understand us and vice versa, listen to what we say, and solve problems if they exist. What students most often want is for their educators to talk and listen more.

The way we communicate with students can send messages of appreciation, respect, understanding, empathy, and care, but it can also send those opposite messages that we should avoid (Beganović et al. 2009,). That is why we have students who say they love school and teachers; students who feel safe, happy, accepted, and powerful, and others who think otherwise. For these and many other reasons, more work is needed to develop communication skills to make any educational activity more productive. Therefore, we must say that communication is a skill that is not easy to achieve and that educators need to improve continually.

We believe that improving the quality of educational communication between students and teachers should be considered and clarified even more broadly. This issue should be viewed from the perspective of class teachers, professional associates, managers, and professional bodies of the school, then parents, and only then devise ways and mechanisms that will affect its improvement.
Keywords: communication, educational communication, and communication skills.

1. UVOD

Biti sposoban izraziti se usmeno ili u pisanoj formi, jasno iskazati svoje potrebe, ali bez agresivnosti, biti aktivan i efikasan slušalac i biti u stanju vidjeti stvari iz druge perspektive ključne su osobine koje dolaze do izražaja u porodici ili na radnom mjestu. Sposobnost pregovaranja i rješavanja sukoba u neposrednim društvenim odnosima jednako su važna za rješavanje problema na nivou zajednice i društva. Škola je mjesto gdje učenici provode jedan dio života gdje razvijaju obaveze: odgovornosti, povjerenja, prijateljstva, razumijevanja i solidarnosti među ljudima. To se može postići jedino u takvoj zajednici gdje bi učenici i nastavnici bili ravnopravni učesnici odgojno-obrazovnog procesa. Njihov odnos treba da se zasniva na demokratskoj komunikaciji koji obuhvata sljedeće segmente: ravnopravni odnos, uvažavanje, razumijevanje i toleranciju, jednaku odgovornost i uzajamno povjerenje. "Pod komunikacijom u nastavi podrazumijevaju se: odabiranje, oblikovanje, prenošenje, primanje, razumijevanje i provjeravanje poruka i informacija u procesu školskog učenja u cilju usvajanja znanja, razvijanja sposobnosti, vještina, navika i ostalih potencijala ličnost." (Ilić M.,2008, str. 166). Komunikacija

je prirodna ljudska potreba. Ona je uslov za socijalizaciju čovjeka, ali je istovremeno rezultat socijalizacije. „Stoga, uspješna odgojno-obrazovna komunikacija ima kao rezultat međusobno povjerenje i osjećaj sigurnosti za sve članove. Razvija se empatija i povezanost među članovima. Priznaje se pravo na različitost u mišljenju, sposobnostima, ponašanju. Svi učestvuju u donošenju odluka od zajedničkog interesa te prihvaćaju odgovornost za njihovo provođenje. Potiče se kreativno mišljenje, a ne prilagođavanje stavovima i očekivanjima odraslih. U takvom okruženju djeca samostalno donose odluke i preuzimaju odgovornost za svoje učenje." (Buljubašić-Kuzmanović, 2002. str.19)

Također, Miller (2000) navodi da način kako mi komuniciramo sa djecom postaje model na koji djeca uče da komuniciraju sa drugima, da rješavaju probleme, da budu samosvjesni i da znaju slušati. "S obzirom na to da ljudi nikad ne ostvaruju savršenstvo u onome što rade, svaki nastavnik može da unaprijedi odnose sa mladima tako da oni postanu otvoreniji, brižljiviji, međuzavisniji, samostalniji i zadovoljniji. Na ovaj način institucije koje nazivamo "škole", pored svih svojih ograničavajućih odrednica, mogu da postanu humane i vitalne organizacije gdje se ostvaruje stvarno obrazovanje (Gordon, 2001, str. 17)."

Iz tih razloga smo pristupili istraživanju u kojem smo željeli rasvijetliti kakva je komunikacija, tj. koji sve stilovi rada i vrste komunikacije dominiraju između nastavnika i učenika u osnovnoj školi.

Obrada i interpretacija rezultata istraživanja

2. METODOLOŠKI PRISTUP

Metodološki okvir istraživanja izradili smo prema prirodi problema kojeg istražujemo, pri čemu smo uzeli u obzir složenost fenomena odgojno-obrazovne komunikacije kao i komunikacije uopće između učenika i nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu i praksi rada Druge osnovne škole u Bugojnu.

2.1. Problem istraživanja

Od samog nastanka škole do danas, učenicima su u odgojno-obrazovnom procesu najčešće nametnuta i servirana gotova znanja, misli i ideje. Proces komunikacije se uglavnom odvijao u smijeru nastavnik-učenik i povratnom vezom učenik–nastavnik (jednosmjerna). Iako se pedagoška i didaktička teorija oduvijek bavila pitanjem komunikacije u nastavi među činiocima, do danas nije cjelovito sagledan problem i pitanje odnosa između učenika i nastavnika. Zato se i ističe kao izuzetno aktuelan problem komunikacije između učenika i nastavnika, te značaja, prirode i efekata tih odnosa u didaktičkoj teoriji i savremenoj praksi škola u 21. vijeku.

2.2. Predmet istraživanja

Predmet našeg istraživanja je teorijska i komparativna analiza shvatanja mjesta, uloge i značaja komunikacije između učenika i nastavnika različitih društveno-historijskih, kulturnih, pedagoških, psiholoških, i drugih okvira. Ovim istaživanjem smo htjeli da vidimo kakva je komunikacija prisutna između učenika i nastavnika u 7. i 8. razredu, koji stil rada preovladava kod nastavnika i koliko uopće komuniciraju jedni sa drugima. Pored toga, ovim istraživanjem smo htjeli da uradimo kavantitativnu i kvalitativnu komaparaciju dobivenih rezultata skale procjene stavova učenika i nastavnika o komunikaciji pri čemu bi se izračunao indeks skalne vrijednosti i utvrdili rangovi tvrdnji za učenike i nastavnike na datoj skali procjene. Na osnovu dobivene skalne vrijednosti i rangova za pojedine tvrdnje napraviti komparativnu analizu procjene stavova komunikacije između učenika i nastavnika i donijeti odgovarajuće zaključke.

2.3. Značaj istraživanja

Opredjeljenje za istraživanje komunikacije između učenika i nastavnika u savremenim didaktičkim teorijama i nastavnoj praksi, motivisano je činjenicom da je taj problem prisutan, kako u svim školama tako i školi u kojoj je provedeno istraživanje, i da on nije u potpunosti sagledan u svojoj hstorijskoj genezi i savremenim tokovima i trendovima odgojno-obrazovnog rada. Smatrali smo da adekvatna komunikacija između učenika i nastavnika ima veliku ulogu u formiranju ličnosti svakog učenika u odjeljenju, kao i postizanju kvalitetnijih odgojno-obrazovnih ishoda.

2.4. Cilj istraživanja

Polazeći od definicije, razrade i uočavanja značaja problema, cilj nam je da utvrdimo da li postoji razlika u procjeni nivoa i korištenja različitih vrsta komunikacije između učenika i nastavnika te stila rada nastavnika u 7. i 8. razredu Druge osnovne škole u Bugojnu i ispitati koji stil rada i vrste pojedinih komunikacija se koriste između učenika i nastavnika u nastavi i vannastavnim aktivnostima.

2.5. Zadaci istraživanja

Zadaci istraživanja su sljedeći:

1. Konstruisati upitnik za nastavnike i učenike o primjeni komunikacije koja vlada između učenika i nastavnika u 7. i 8. razredu Druge osnovne škole u Bugojnu. Ovim upitnikom želimo da saznamo kakvo je mišljenje nastavnika i učenika o upotrebi različitih stilova rada i vrsta komunikacije u nastavi 7. i 8. razreda osnovne škole.

2. Konstruisati skalu procjene stavova učenika i nastavnika o komunikaciji u 7. i 8. razredu.
3. Komparativnom analizom utvrditi bitna obilježja i vrste komunikacije između učenika i nastavnika u 7. i 8. razredu.
4. Utvrditi koji stil rada i vrste komunikacije su prisutne između učenika i nastavnika u 7. i 8. razredu osnovne škole, tj. utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u procjeni nivoa i korištenja različitih vrsta komunikacije između učenika i nastavnika te stila rada nastavnika, koristeći postupak Hi-kvadrat testa (χ^2).
5. Izvršiti frekvenciranje odgovora učenika i nastavnika o primjeni komunikacije u 7. i 8. razredu te izvršiti računanje indeksa skalne vrijednosti i rangiranje tvrdnji.
6. Uraditi procentualnu obradu i interpretaciju rezultata dobivenih upitnikom i skalom, te grafički prikazati iste.

2.6. Hipoteze istraživanja

Na osnovu definisanog problema, cilja i zadatka istraživanja, teorijskih saznanja i rezultata dosadašnjih istraživanja, glavna/opća hipoteza glasi:

Komunikacija između učenika i nastavnika u 7. i 8. razredu osnovne škole je autoritarna, nasilna, nehumana, pedagoški destimulativna, a uslovljena je pozicijom učenika i nastavnika u procesu nastave i vannastavnih aktivnosti.

2.7. Podhipoteze

1. Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija, dobivenih anketnim upitnikom u procjeni dovoljnog i nedovoljnog nivoa komuniciranja između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.
2. Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija, dobivenih anketnim upitnikom u procjeni korištenja jednosmjerne i dvosmjerne komunikacije između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.
3. Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija, dobivenih anketnim upitnikom u procjeni korištenja verbalne i neverbalne komunikacije između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.
4. Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija, dobivenih anketnim upitnikom u procjeni korištenja autoritarne i demokratske komunikacije između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.

5. Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija, dobivenih anketnim upitnikom u procjeni korištenja nasilne i nenasilne komunikacije između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.
6. Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija, dobivenih anketnim upitnikom u procjeni korištenja stila rukovođenja nastavnika 7. i 8. razreda, između nastavnika i učenika je statistički značajna.

2.8. Metode istraživanja

U ovom istraživanju smo koristili sljedeće metode: **metodu teorijsku analize i sinteze, komparativnu metodu, servej metodu i analitičko-deskriptivno metodu.**

2.9. Tehnike istraživanja

Da bi došli do konkretnih podataka koji su bitni za naš problem istraživanja koristili smo tehnike**: skaliranje i sređivanje, te statističku obradu podataka.**Tehniku skaliranja primjenjivali smo u prikupljanju podataka, odnosno činjenica od ispitanika (učenika, nastavnika), a relevantne su za naše istraživanje. Za testiranje glavne hipoteze i podhipoteza koristili smo postupak χ^2 (**Hi-kvadrat test).** Za korištenje χ^2 (HI-kvadrat test) opredjelili smo se zbog toga što su podaci koje smo dobili istraživanjem prije svega izraženi u frekvencijama. Željeli smo utvrditi da li postoje odstupanja u odgovorima (frekvencijama) koje smo dobili primjenom instrumenata istraživanja od očekivanih frekvencija, odnosno odgovora vezanih za našu hipotezu, zatim da li su odstupanja u odgovorima između učenika i nastavnika statistički značajna ili slučajna**.** Pošto uzorak nije prevelik, u istraživanju smo koristili i račun s procentima, jer smo smatrali da ćemo dobiti rezultate koji mogu dati prilično jasnu sliku i ukazati na bitna obilježja komunikacije između učenika i nastavnika tokom nastavnog procesa i vannastavnih aktivnosti. Sve rezultate prikazane u procentima, s ciljem da budu sadržajniji, jasniji i slikovitiji, prezentirali smo tabelarno i grafički.

2.10. Instrumenti istraživanja i njihove karakteristike

Za potrebe našeg istraživanja podatke smo prikupljali pomoću anketnog upitnika i skale procjene mišljenja i stavova nastavnika i učenika o komunikaciji.

2.11. Uzorak istraživanja

Uzorak za naše istraživanje su učenici i nastavnici 7. i 8. razreda Druge osnovne škole u Bugojnu, ukupno 100 učenika i 15 nastavnika koji predaju u ova dva razreda.

2.12. Statistički postupci

Osnovni statistički postupak koji je korišten za izračunavanje podataka je HI-kvadrat test (χ^2), zbog toga jer su zadaci izraženi u frekvencijama. Pošto uzorak nije prevelik, u istraživanju smo koristili i račun sa procentima i prikazali ih tabelarno i grafički. Na osnovu toga, utvrdili smo konačne rezultate, provjerili ispravnost glavne hipoteze i izveli odgovarajuće zaključke.

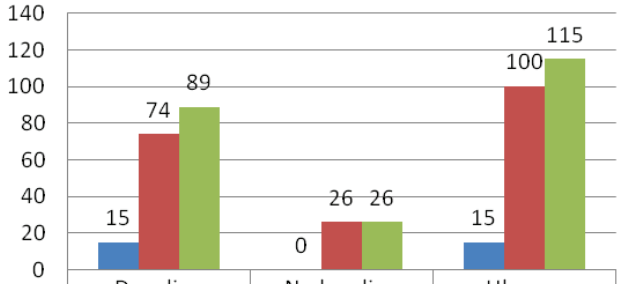
3. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Empirijsko-neeksperimentalnim pristupom utvrdili smo dominirajuće determinante komunikacije i njena obilježja između učenika i nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole.

3.1. Prikaz i analiza rezultata provedene ankete za učenike i nastavnike

Procesi komunikacije i interakcije se međusobno prepliću i uvjetuju, te njihovo odvajanje u nastavnoj praksi praktično je nemoguće. Istraživanje koje smo proveli u Drugoj osnovnoj školi u Bugojnu pokazalo je da učenici 7. i 8. razreda u dovoljnoj mjeri komuniciraju sa svojim nastavnicima. Dobiveni Hi-kvadrat test uz Yates-ovu korekciju iznosi χ^2 = 1,26 i on je manji od granične vrijednosti 3,841 uz 1. stupnj slobode na nivou značajnosti od 5 %. To znači da ne postoji statistički značajna razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija u procjeni dovoljnog i nedovoljnog nivoa komuniciranja između učenika i nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole **te ovim odbacujemo prvu podhipotezu koja je glasila: Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija, dobivenih anketnim upitnikom u procjeni nivoa komuniciranja između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.**

Grafikon br.1 Procjena nivoa komuniciranja nastavnika i učenika u 7. i 8. razredu



	Dovoljno	Nedovoljno	Ukupno
Nastavnici	15	0	15
Učenici	74	26	100
Ukupno	89	26	115

3.2.Primjenom ankete identifikovati koje vrste komunikacije su prisutne između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda

Tabela br.1

	Verbalna	Neveralna	Ukupno
Nastavnici	14(93,34%)	1(6,66 %)	15
Učenici	77(77,00%)	23(23,00%)	100
Ukupno	91	24	115

Kroz podatke dobivene anketiranjem saznali smo koje vrste komunikacije se koriste između učenika i nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu te izračunali procenat i Hi-kvadrat test (χ^2). U procesu anketiranja učestvovalo je 15 nastavnika i 100 učenika. Dobivene rezultate o procjeni korištenja verbalne i neverbalne komunikacije u nastavi i vannastavnim aktivnostima između nastavnika i učenika u 7. i 8. razreda prikazat ćemo u tabeli br. 1. Dobiveni Hi-kvatrat test uz Yates-ovu korekciju iznosi χ^2=1,23 i on je manji od granične vrijednosti 3,841 uz 1. stupnj slobode na nivou značajnosti od 5 %. To znači da ne postoji statistički značajna razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija u procjeni verbalne i neverbalne komunikacije između učenika i nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole **te ovim odbacujemo treću podhipotezu koja glasi: Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija dobivenih anketnim upitnikom u procjeni korištenja verbalne i neverbalne komunikacije između učenika i nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole je statistički značajna.**

Tabela br.2

	Dvosmjerna	Jednosmjerna	Ukupno
Nastavnici	15 (100%)	0	15
Učenici	86(86,00%)	14(14,00%)	100
Ukupno	101	14	115

U tabeli br. 2 prikazani su rezultati korištenja jednosmjerne i dvosmjerne komunikacije u radu nastavnika. Dobiveni Hi-kvadrat test uz Yates-ovu korekciju iznosi χ^2 = 1,26 i on je manji od granične vrijednosti 3,841 uz 1. stupnj slobode na nivou značajnosti od 5 %. To znači da ne postoji statistički značajna razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija u procjeni jednosmjerne i dvosmjerne komunikacije između učenika i nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole **te ovim odbacujemo drugu podhipotezu koja glasi: Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija dobivenih anketnim upitnikom u procjeni jednosmjerne i dvosmjerne komunikacije između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.**

Tabela br. 3

	Demokratska	Autoritarna	Ukupno
Nastavnici	14(93,34%)	1 (6,66%)	15
Učenici	80(80,00%)	20(20,00%)	100
Ukupno	94	21	115

U tabeli br. 3 prikazani su rezultati korištenja autoritarne i demokratske komunikacije u radu nastavnika. Dobiveni Hi-kvadrat test uz Yates-ovu korekciju iznossi χ^2=1,55 i on je manji od granične vrijednosti 3,841 na 1. stupnju slobode na nivou značajnosti od 5 %. To znači da ne postoji statistički značajna razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija u procjeni autoritarne i demokratske komunikacije između učenika i nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole **te ovim odbacujemo četvrtu podhipotezu koja glasi: Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija dobivenih anketnim upitnikom u procjeni korištenja autoritarne i demokratske komunikacije između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.**

Tabela br. 4

	Nenasilna	Nasilna	Ukupno
Nastavnici	14(93,34%)	1 (6,66%)	15
Učenici	68(68,00%)	32(32,00%)	100
Ukupno	82	33	115

U tabeli br. 4 prikazani su rezultati korištenja nasilne i nenasilne komunikacije u radu nastavnika. Dobiveni Hi-kvadrat test uz Yates-ovu korekciju iznosi χ^2=2,93 i on je veći od granične vrijednosti 3,841 uz 1 stupanj slobode na nivou značajnosti od 5 %. To znači da ne postoji statistički značajna razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija u procjeni nasilne i nenasilne komunikacije između učenika i nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole te ovim **odbacujemo petu podhipotezu koja glasi: razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija, dobivenih anketnim upitnikom u procjeni korištenja nasilne i nenasilne komunikacije između nastavnika i učenika 7. i 8. razreda je statistički značajna.**

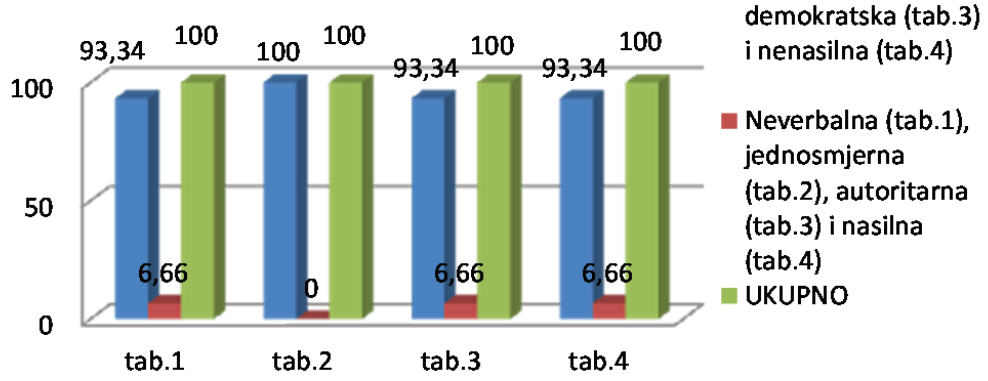
Tabela br. 5

	Demokratski	Lase-feir	Autoritarni	Ukupno
Nastavnici	14 (93,33%)	1(6,66%)	0	15
Učenici	69 (69,00%)	7(7,00%)	24(24,00%)	100
Ukupno	83	8	24	115

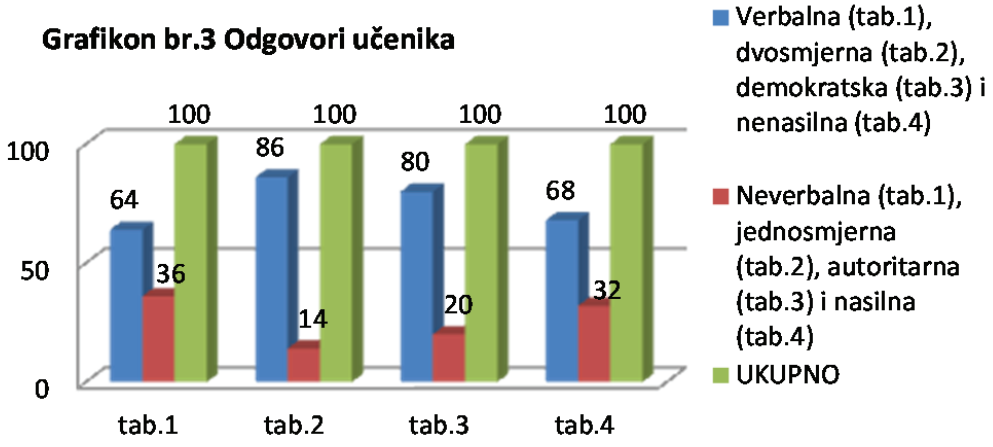
U tabeli br. 5 prikazani su rezultati dobiveni za stil rada nastavnika koji preovladava u njihovom radu. Dobiveni Hi-kvadrat test uz Yates-ovu korekciju iznosi χ^2=3,52 i on je manji od granične vrijednosti 3,841 uz 1. stupanj slobode na nivou značajnosti od 5 %. Hi-kvadrat test je manji od granične vrijednosti što znači da ne postoji statistički značajna razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija u procjeni stila rukovođenja nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole**, te ovim odbacujemo šestu podhipotezu koja glasi: Razlika između očekivanih i dobivenih frekvencija dobivenih anketnim upitnikom u procjeni stila rukovođenja nastavnika u 7. i 8. razredu između nastavnika i učenika je statistički značajna.**

Pored tabelarnog prikaza korištenja različitih vrsta komunikacije u nastavi, odgovore nastavnika i učenika, koje smo prethodno statistički obradili u tabelama br. 1, 2, 3 i 4 prikazat ćemo i procentualno u grafikonu br.2 i br.3.

Grafikon br.2 Odgovori nastavnika



Grafikon br.3 Odgovori učenika



3.3. Prikaz i analiza skale procjene komunikacije učenika i nastavnika u vrijeme nastave i slobodnih aktivnosti

Provedenom skalom procjene dobiveni su sljedeći rezultati o vrsti komunikacije i odnosa učenika i nastavnika 7. i 8. razreda osnovne škole. Rezultate dobivene skalom procjene ćemo prikazati tabelarno u postocima te rangiranjem tvrdnje na osnovu računanja indeksa skalne vrijednosti. U nastavku ćemo tabelarno i grafički prikazati samo nekoliko rezultata, dok su ostali rezultati interpretirani u zaključcima. U tabeli br.6 prikazani su rezultati procjene nastavnika petostepenom skalom.

Tvrdnja br.1 Nastavnici na časovima nastave i slobodnih aktivnosti:

a) podstiču, ohrabruju i omogućavaju da učenici iznose svoja mišljenja, stavove, zaključke, primjedbe, inovativna rješenja i sl.
b) pohvaljuju, ukazuju i ispravljaju eventualne greške
c) prihvataju različito mišljenje, stavove i zaključke
d) nisu zainteresovani za mišljenje, probleme i greške učenika, njihov uspjeh i neuspjeh
e) ismijavaju, podcjenjuju i vrijeđaju učenike
f) učenike kažnjavaju kad pogriješe, prijete im slanjem direktoru ili pedagogu

Tabela br.6 Tvrdnja br.1

Stepen slaganja	Tvrdnja 1a	Tvrdnja 1b	Tvrdnja 1c	Tvrdnja 1d	Tvrdnja 1e	Tvrdnja 1f
Kod svih nastavnika	3 (20%)	8 (53%)	5 (33%)	0	0	0
Kod većine nastavnika	11(70%)	4 (27%)	5 (33%)	0	0	0
Ne mogu procjeniti	1 (7%)	3 (20%)	2 (14%)	2 (13%)	3 (20%)	2 (13%)
Kod malog broja nastavnika	0	0	3 (20%)	10 (67%)	0	7 (47%)
Kod nijednog nastavnika	0	0	0	3 (20%)	12 (80%)	6 (40%)
Svega	15(100%)	15(100%)	15(100%)	15(100%)	15(100%)	15(100%)

Grafikon br.3 Rezultati skale procjene nastavnika za tvrdnju br.1

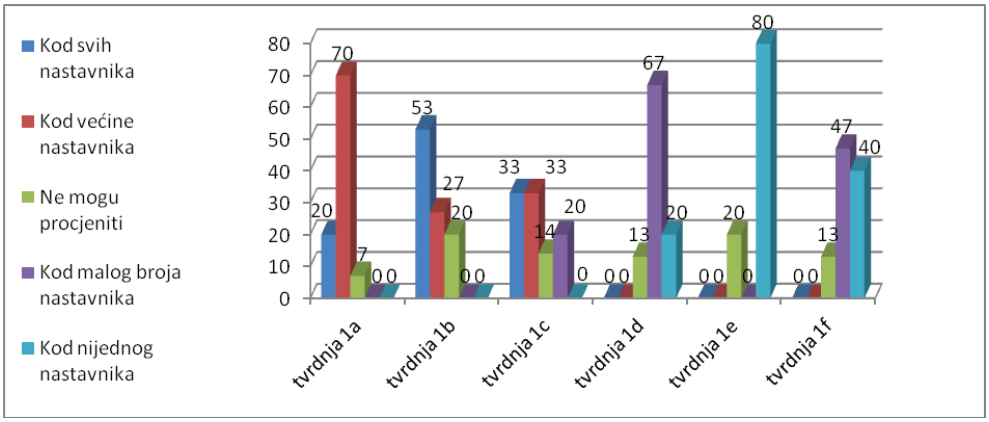


Tabela br. 6.1 Indeks skalne vrijednosti tvrdnje br. 1

Tvrdnja 1a			Tvrdnja 1b			Tvrdnja 1c			Tvrdnja 1d			Tvrdnja 1e			Tvrdnja 1f		
f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p
3	5	15	8	5	40	5	5	25	0	5	0	0	5	0	0	5	0
11	4	44	4	4	16	5	4	20	0	4	0	0	4	0	0	4	0
1	3	3	3	3	9	2	3	6	2	3	6	3	3	9	2	3	6
0	2	0	0	2	0	3	2	6	10	2	20	0	2	0	7	2	14
0	1	0	0	1	0	0	1	0	3	1	13	12	1	12	6	1	6
15	-	62	15	-	65	15	-	57	15	-	29	15	-	21	15	-	26

Indeks skalne vrijednosti = (Σf·p): Σf

Na osnovu izračunatih indeksa skalnih vrijednosti, tvrdnje nastavnika su zauzele sljedeće rangove:

I rang: 1b, II rang: 1a, III rang: 1c, IV rang:1d, V rang:1f, VI rang:1e

U tabeli br. 7 prikazani su rezultati procjene učenika petostepenom skalom.

Tvrdnja br.2 Komunikaciju i odnos nastavnika sa učenicima otežava:

a) teško gradivo i prevelik broj aktivnosti
b) nezaiteresovanost učenika
c) niske stručne kompetencije nastavnika
d) nepoštivanje i nerazumijevanje učenika, strogost i krutost nastavnika, nametanje pravila, veličanje svoga JA
e) nezainteresovanost nastavnika za rad i uspjeh učenika
f) nepoštivanje nastavnika od strane učenika

Tabela br.7 Tvrdnja br.2

Stepen slaganja	Tvrdnja 2a	Tvrdnja 2b	Tvrdnja 2c	Tvrdnja 2d	Tvrdnja 2e	Tvrdnja 2f
Kod svih nastavnika	4 (4%)	11 (11%)	4 (4%)	7 (7%)	1 (1%)	6 (6%)
Kod većine nastavnika	31 (31%)	20 (20%)	11 (11%)	20 (20%)	9 (9%)	18 (18%)
Ne mogu procijeniti	15 (15%)	21 (21%)	5 (5%)	13 (13%)	9 (9%)	18 (18%)
Kod malog broja nastavnika	35 (35%)	23(23%)	40 (40%)	38 (38%)	25 (25%)	32 (32%)
Kod nijednog nastavnika	15 (15%)	25 (25%)	40 (40%)	22 (22%)	56 (56%)	26 (26%)
Svega	100 (100%)	100 (100%)	100 (100%)	100 (100%)	100 (100%)	100 (100%)

Grafikon br.4 Rezultati skale procjene učenika za tvrdnju br.2

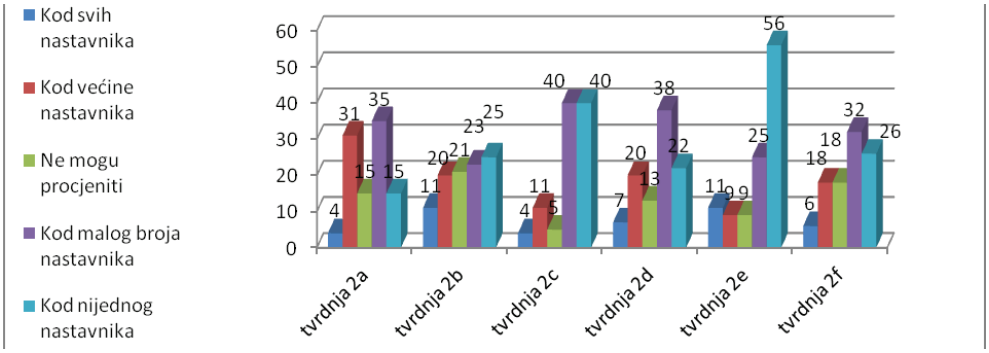


Tabela br. 7.1 Indeks skalne vrijednosti tvrdnje br. 2

Tvrdnja 2a			Tvrdnja 2b			Tvrdnja 2c			Tvrdnja 2d			Tvrdnja 2e			Tvrdnja 2f		
f	p	F·p	f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p
4	5	20	11	5	55	4	5	20	7	5	35	1	5	5	6	5	30
31	4	124	20	4	80	11	4	44	20	4	80	9	4	36	18	4	72
15	3	45	21	3	63	5	3	15	13	3	39	9	3	27	18	3	54
35	2	70	23	2	46	40	2	80	38	2	76	25	2	50	32	2	64
15	1	15	25	1	25	40	1	40	22	1	22	56	1	56	26	1	26
100	-	274	100	-	269	100	-	199	100	-	252	100	-	174	100	-	246

Indeks skalne vrijednosti = (Σf·p): Σf

Na osnovu izračunatih indeksa skalnih vrijednosti, tvrdnje učenika su zauzele sljedeće rangove:

I rang:2a, II rang:2b, III rang:2d, IV rang:2f, V rang:2c, VI rang:2e

U tabeli br. 8 prikazani su rezultati procjene učenika petostepenom skalom

Tvrdnja br.3 – Uspješnu komunikaciju i odnos nastavnika sa učenicima omogućava:

a) iskazivanje tolerantnosti, susretljivosti, razumijevanja, uvažavanja i poštivanja učenika od strane nastavnika, utvrđivanje i poštivanje zajedničkih pravila tokom rada
b) dobro raspoloženje nastavnika i učenika
c) znanje učenika
d) disciplina i poslušnost učenika u radu
e) stručna osposobljenost i znanje nastavnika

Tabela br.8 Tvrdnja br. 3

Stepen slaganja	Tvrdnja 3a	Tvrdnja 3b	Tvrdnja 3c	Tvrdnja 3d	Tvrdnja3e
Kod svih nastavnika	25(25%)	25(25%)	43(43%)	28(28%)	32(32%)
Kod većine nastavnika	35(35%)	39(39%)	23(23%)	41(41%)	25(25%)
Ne mogu procijeniti	14(14%)	8(8%)	16(16%)	14(14%)	10(10%)
Kod malog broja nastavnika	22(22%)	24(24%)	13(13%)	14(14%)	21(21%)
Kod nijednog nastavnika	4(4%)	4(4%)	5(5%)	3(3%)	12(12%)
Svega	100(100%)	100(100%)	100(100%)	100(100%)	100(100%)

Grafikon br.5 Rezultati skale procjene učenika za tvrdnju br.3

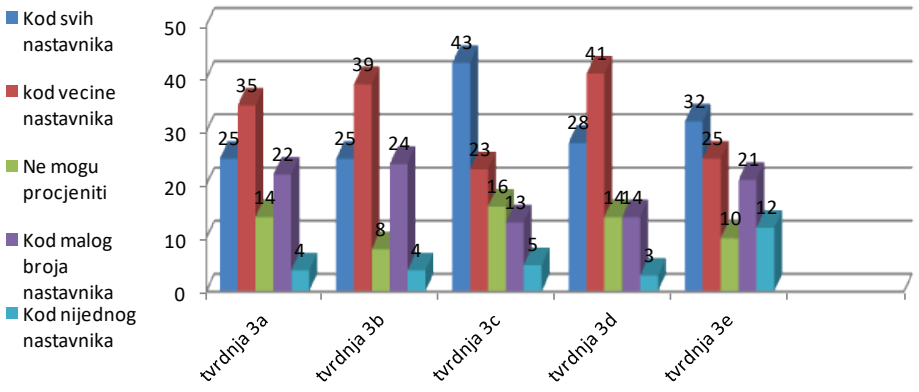


Tabela br. 8.1 Indeks skalne vrijednosti tvrdnje br. 3

Tvrdnja 3a			Tvrdnja 3b			Tvrdnja 3c			Tvrdnja 3d			Tvrdnja 3e		
f	p	F·p	f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p	f	p	f·p
25	5	125	25	5	125	43	5	215	28	5	140	32	5	160
35	4	140	39	4	156	23	4	92	41	4	164	25	4	100
14	3	42	8	3	24	16	3	48	14	3	42	10	3	30
22	2	44	24	2	48	13	2	26	14	2	28	21	2	42
4	1	4	4	1	4	5	1	5	3	1	3	12	1	12
100	-	355	100	-	357	100	-	386	100	-	377	100	-	344

Indeks skalne vrijednosti = (Σf·p): Σf

Na osnovu izračunatih indeksa skalnih vrijednosti, tvrdnje učenika su zauzele sljedeće rangove:

I rang:3c, II rang:3d, III rang:3b, IV rang:3a, V rang:3e

Provedenim instrumentom, skalom procjene, izvršena je usporedba rangiranih tvrdnji između učenika i nastavnika i doneseni određeni zaključci.

3. ZAKLJUČAK

U ovom radu komunikacija između učenika i nastavnika najkraće je definisana kao njihovo međuzavisno opažanje, doživljavanje, reagovanje, postupanje i djelovanje u međusobnim kontaktima i interakcijama u procesu odgojno-obrazovnog rada. U istraživanju komunikacije između učenika i nastavnika početne pretpostavke bile su da su nastavnici najčešće koristili: autoritarnu, nasilnu, jednosmjernu, nehumanu i pedagoški destimulativnu komunikaciju. Bitna obilježja tih odnosa determinišu sljedeći faktori: pozicija učenika u nastavnoj praksi, ostvarena komunikacija između učenika i nastavnika, komunikacijske vještine nastavnika i učenika kao i stil rada nastavnika. U istraživanju komunikacije između učenika i nastavnika u 7. i 8. razredu Druge osnovne škole u Bugojnu došli smo do slijedećih rezultata:

Na osnovu dobivenih rezultata istraživanjem **odbacili smo svih 6 podhipoteza što znači da:**

I podhipoteza: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni dovoljnog i nedovoljnog nivoa komuniciranja između nastavnika i učenika. Od 15 nastavnika koji su anketirani, njih 15 ili 100 % je odgovorilo da dovoljno komunicira sa učenicima. Od 100 učenika, njih 74 ili 74,00 % je odgovorilo da dovoljno komunicira sa svojim nastavnicima. Procenat od 26% učenika koji smatra da nedovoljno komunicira sa svojim nastavnicima treba detaljnije ispitati, kako bi mogli adekvatnije reagirati

na ovu pojavu i time povećati nivo i kvalitet interakcije i komunikacije među istima.

II podhipoteza: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni korištenja jednosmjerne i dvosmjerne komunikacije između učenika i nastavnika. Isti su procijenili da je prisutna dvosmjerna komunikacija u procentima izraženo učenici 86%, a nastavnici 100%, dok je 14% učenika navelo da je prisutna jednosmjerna komunikacija.

III podhipoteza: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni korištenja verbalne i neverbalne komunikacije između učenika i nastavnika. Nastavnici, njih 14 (93,34%) i 77 (77%) učenika je navelo da se koristi verbalna komunikacija, dok je 1 (6,66%) nastavnika i 23 (23%) učenika navelo da se koristi neverbalna komunikacija.

IV podhipoteza: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni autoritarne i demokratske komunikacije između učenika i nastavnika, i isti su procijenili da je prisutna demokratska komunikacija u procentima izraženo učenici 80% a nastavnici 93,34%, dok je 1 (6,66%) nastavnika i 20 (20%) učenika navelo da je prisutna autoritarna komunikacija.

V podhipoteza: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni korištenja nasilne i nenasilne komunikacije između učenika i nastavnika. Može se primjetiti da je u podhipotezi br. 5 veći broj učenika (32%) procijenio da je ona nasilna, što je indikativno. Zbog ove činjenice trebaju se detaljnije ispitati njeni manifestni oblici kao i uzročno-posljedične veze, kako bi adekvatnije pristupili procesu rješavanja problema i time doprinjeli poboljšanju kvaliteta odgojno-obrazovne komunikacije između svih aktera, a posebno na relaciji učenik-nastavnik, kao i obrnuto.

VI podhipoteza: Ne postoji statistički značajna razlika u procjeni stila rukovođenja nastavnika, između učenika i nastavnika, te isti su procijenili da je prisutan najviše demokratski stil rukovođenja, izraženo u procentima učenici 69%, a nastavnici 93,3%.

Na osnovu dobivenih rezultata u posljednjem pitanju *(Šta mislite šta bi trebalo promijeniti u komunikaciji između nastavnika i učenika?)* iz anketnog upitnika značajna je bila procjena učenika za tvrdnju br.6 ***(da se ne prave razlike među učenicima),*** dok nastavnici ovu tvrdnju nisu prepoznali kao nešto što bi trebali mijenjati. Nastavnici su najviše birali tvrdnju br.1 ***(jačati međusobno poštivanje nastavnika i učenika)***.

Kada je riječ o procjeni komunikacije od strane učenika i nastavnika putem petostepene skale, rezultati su sljedeći: u okviru tvrdnje br.1 **nastavnici s**u na prvo mjesto rangirali **tvrdnju 1.b** *(nastavnici na časovima nastave i slobodnih aktivnosti pohvaljuju, ukazaju i ispravljaju eventualne greške),* a **učenici** su **tvrdnju 1.a** *(nastavnici na časovima nastave i slobodnih aktivnosti podstiču, ohrabruju i omogućavaju da učenici iznose svoja mišljenja, stavove, zaključke, primjedbe, inovativna rješenja*

i sl.). Na drugo mjesto učenici su rangirali **tvrdnju 1.b** *(nastavnici na časovima nastave i slobodnih aktivnosti pohvaljuju, ukazaju i ispravljaju eventualne greške*), a nastavnici **tvrdnju 1.a** *(nastavnici na časovima nastave i slobodnih aktivnosti podstiču, ohrabruju i omogućavaju da učenici iznose svoja mišljenja, stavove, zaključke, primjedbe, inovativna rješenja i sl.).* **U okviru tvrdnje br.2** nastavnici i učenici su rangirali na prvo mjesto **tvrdnju 2.a** *(komunikaciju i odnos nastavnika sa učenicima otežava teško gradivo i prevelik broj aktivnosti), dok su* drugo mjesto rangirali **tvrdnju 2.*b*** *(komunikaciju i odnos nastavnika sa učenicima otežava nezaintersovanost učenika).*

U okviru tvrdnje br.3 **nastavnici** su na prvo mjesto rangirali **tvrdnju 3.a** *(uspješnu komunikaciju i odnos nastavnika sa učenicima omogućava iskazivanje tolerantnosti, susretljivosti, razumjevanja, uvažavanja i poštivanja učenika od strane nastavnika, utvrđivanje i poštivanje zajedničkih pravila tokom rada)* i **tvrdnja 3.e** *(uspješnu komunikaciju i odnos nastavnika sa učenicima omogućava stručna osposobljenost i znanje nastavnika),* dok su na **drugo** mjesto rangirali **tvrdnju 3d. Učenici su** na **prvo** mjesto rangirali **tvrdnju 3.c** *(uspješnu komunikaciju i odnos nastavnika sa učenicima omogućava znanje učenika)*, a na **drugo** mjesto **tvrdnju 3.d** *(uspješnu komunikaciju i odnos nastavnika sa učenicima omogućava disciplina i poslušnost učenika u radu).* Iz empirijskih istraživanja utvrdili smo da nastavnici najviše koriste: verbalnu, dvosmjernu, demokratsku i nenasilnu komunikaciju.

Na osnovu prethodno navedenih analiza i rezultata istraživanja možemo konstatovati da **odbacujemo glavnu/opću hipotezu koja glasi: Komunikacija između učenika i nastavnika u 7. i 8. razredu osnovne škole je autoritarna, nasilna, nehumana, pedagoški destimulativna, a uslovljena je pozicijom učenika i nastavnika u procesu nastave i vannastavnih aktivnosti.**

Pitanje kvaliteta odgojno-obrazovne komunikacije između učenika i nastavnika treba još šire sagledati i rasvijetliti posmatrano iz perspektive svih članova školske zajednice, i tek tada osmisliti adekvatne strategije rada koji će uticati na njegovo poboljšanje i unapređivanje.

L I T E R A T U R A

1. Babić V. (1983): *Međuljudski odnosi u školi*, Svjetlost, Sarajevo.

2. Banđur V.(1985): *Učenik u nastavnom procesu*, Veselin Masleša, Sarajevo.

3. Banđur v. (1987): *Potrebe i mogućnosti učestvovanja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu*, Nastava u savremenoj školi, Zagreb.

4. Banđur V. Potkonjak N. (1999): *Metodologija pedagogije*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd.

5. Beganović, S., Bujanović, J., Galić, N., Kulašin, R., Mehić,

E.,Osmanagić, I. (2009). *Osnovno pravo na obrazovanje*: Priručnik za nastavnike, pedagoge i direktore, Save The Children Norway Regionalni ured za JI Evropu, Sarajevo.

6. Bežan A. i dr. (1993): *Osnove didaktike*, Školske novine, Zagreb.

7. Bratanić, M. (1991): *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja:* priručnik za studente i nastavnike, Školska knjiga, Zagreb.

8. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2002): Kooperativno učenje u nastavi kao faktor socijalizacije, magistarski rad, Zagreb.

9. Enciklopedijski riječnik pedagogije(1963), Matica Hrvatske, Zagreb.

10. Gordon T. (2003): *Kako biti uspješan nastavnik*, Kreativni centar, Beograd.

11. Graorac I. (1998) *Vaspitanje i komunikacija*, Novi Sad.

12. Ilić M. (1999):*Odnos nastave i razvoj učenika*, Društvo pedagoga RS, Banja Luka.

13. Mandić P. (1986): *Savjetodavni vaspitni rad*, Svjetlost, Sarajevo.

14. Miller B. (2000): *Komunikacija sa djecom*, Prijevod studenata odsjeka anglistike-Filozofski Fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo.

15. Miller B. (2001): *Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima*, ABC Fabulas, Sarajevo.

16. Mužić V. (1979): *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Svjetlost, Sarajevo.

17. Osmić I. (2001):*Komunikacije i interakcije u nastavnom procesu,* GRIN, Tuzla.

18. Pedagoški leksikon (1996):Zavod za udžbenike i nastavna sredstva,Beograd.

19. Potkonjak N. i Šimleša P. (1989): *Pedagoška enciklopedija*, Zavod za udžbenike i nastava sredstva, Beograd.

20. Suzić N. (1998):*Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi,* NUB Petar Kočić, Banja Luka.

21. Vilotijević M.(1997):***Komunikacija u nastavi,*** Metodička praksa br.4., Učiteljski fakultet, Beograd.

RASPRAVE I ČLANCI

Sait Kačapor,Damir Mušanović,

Životna sredina kao temelj odgoja

Sažetak: U radu se ukazuje na neophodnost organiziranog, sistematskog i planskog odgoja, posebno u institucijama sistema odgoja (predškolskim, osnovnoškolskim, srednjoškolskim i univerzitetskim) za zaštitu i unapređivanje životne sredine. Zaštita i unapređivanje životne sredine se u ovom prilogu usko dovodi u vezu sa zaštitom i unapređivanjem zdravlja ljudi. Kada je u pitanju odgoj, kao najširi i najsveobuhvatniji pedagoški pojam, odgoj za zaštitu i unapređivanje životne sredine i s tim u vezi zaštitu i unapređivanje zdravlja, nije dovoljno svesti na jedan nastavni predmet, niti na grupu nastavnih predmeta, ili na kurseve i prezentacije. Taj aspekt odgojnog djelovanja mora biti sastavni dio ukupnog odgoja i prožimati se kroz sadržaje svih nastavnih predmeta i svih nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

U radu se, kako se to praktikuje u pedagoškoj teoriji, odgoj posmatra kroz pet bitnih komponenti: fizički i zdravstveni odgoj, intelektualni odgoj, moralni odgoj, radni i tehnički odgoj i estetski odgoj. Bitno obilježje ovog priloga sastoji se u tome što se zaštita i unapređivanje životne sredine, te s tim u vezi i zdravlja, posmatra u okviru svake od odgojnih komponenti.

Ključne riječi: ljudsko zdravlje; obrazovanje; zaštita životne sredine;

Uvod

Odgoj je najširi pedagoški pojam i proces. Složen je onoliko koliko je složen sam čovjek. U pedagoškoj teoriji ovaj pojam se dijeli na više komponenti, ili sastavnih elemenata, pri čemu različiti autori pridaju različit značaj pojedinim komponentama: fizičkom i zdravstvenom, intelektualnom, moralnom, radno-tehničkom ili estetskom odgoju. Podjela odgoja na komponente, ili sastavnice, je moguća samo u teoriji. U suštini, u stvarnom životu, odgoj je jedinstveni nedjeljiv proces. U ovom radu prvenstveno mislimo na institucionalni odgoj. Insistiranje na usvajanju znanja (činjenica, generalizacija) u institucijama odgoja i obrazovanja predstavlja pridavanje pojačanog značaja intelektualnom odgoju, a zanemarivanje drugih komponenti. U ovom radu želimo baciti svjetlo na jedan veoma važan, ili slobodni smo reći najvažniji aspekt odgoja

- odgoj i obrazovanje za zaštitu i unapređivanje ekosistema, odnosno životne sredine. Pritom ne mislimo zanemariti fizički i zdravstveni odgoj, niti intelektualni odgoj, niti moralni odgoj, niti radni i tehnički odgoj, niti estetski odgoj. Naprotiv, odgoj za zaštitu i unapređivanje ekosistema želimo posmatrati kao sastavni element svih tih odgojnih komponenti.

U zemljama nastalim iz nekada zajedničke države, Jugoslavije, pa tako i u Bosni i Hercegovini, koje se žele razvijati kao demokratske društvene zajednice, u čijoj osnovi je tržišna orijentacija u privređivanju, a koje traže mjesto u Evropskoj zajednici, ključne aktivnosti, u svim segmentima odgoja, su usmjerene na razvijanje demokratskih odnosa, za poštovanje ljudskih prava i sloboda, za toleranciju, shvatanje i prihvatanje među ljudima, za suzbijanje nasilja i prevazilaženje konflikata… (Kačapor, 2001, str. 15). Isto tako i u pedagoškim okvirima i u teoriji i u praksi nastoje se svi ti procesi podvesti pod proces odgoja i obrazovanja. Deklarativno, ali i u praksi, naša škola je na kursu harmonijskog razvoja čovjeka "…u fizičkom i zdravstvenom, intelektualnom, moralnom, radno-tehničkom i estetskom pogledu, odnosno izgrađivanje ličnosti koja ima planski i organizovan stvaralački i radni odnos prema prirodi i svim oblastima ljudske djelatnosti (Kačapor, Krulj, Kulić, 2003, str. 78). Harmonijski razvoj se najčešće zamjenjuje frazom "svestrano razvijena ličnost", što najčešće zamagljuje cilj kome treba da teže nastavnici, stručni saradnici i svi ostali u institucijama sistema odgoja i obrazovanja koji na bilo koji način participiraju u ostvarivanju tog cilja. Pritom se teorijskoj zamisli da se svakom čovjeku omogući da ispoljava i maksimalno razvija sve svoje ljudske, humane, individualne, generičke i društvene mogućnosti, ne može ništa zamjeriti. Međutim, realno u praksi je sve bitno drugačije. Najčešće se u nastavi i na vannastavnim aktivnostima prioritet daje moralnom odgoju („vaspitanje u duhu humanizma", „pripremanje za porodični život", „pripremanje za društveni život", „poštovanje i uvažavanje društvenih normi", „vaspitanje u duhu patriotizma", „vaspitanje u duhu solidarnosti", „formiranje pozitivnog odnosa prema radu", „formiranje pozitivnog odnosa prema materijalnim i duhovnim vrednostima"…). Tako se događa da se vaspitanje, kao najširi pedagoški pojam i proces, reducira na samo jednu svoju komponentu – moralni odgoj. Tako svestranost sa pet bitnih komponenti ostaje samo teorijska ideja koju deklarativno svi podržavamo. Svemu treba dodati i činjenicu da se tih pet komponenti čovjekove svestranosti (fizičko zdravstvena, intelektualna, moralna, radna i estetska) ni u teoriji jednako ne predstavljaju.

Naime, ako u fizičkom i zdravstvenom smislu mislimo na brigu o ljudskom tijelu, ako u intelektualnom smislu mislimo na strukturu mentalnog života, ako u moralnom smislu mislimo na odnos prema drugim ljudima, ako u radnom smislu mislimo na rad i rezultate rada, te ako u estetskom smislu mislimo na uočavanje ljepote, doživljavanje ljepote i stvaranje ljepote, onda nije ni u teoriji razrađeno, niti u praksi realizirano nešto što je egzistencijalno bitno: razumijevanje okoliša i ekosistema kao najbitnije pretpostavke opstanka čovjeka na Planeti.

Drugim riječima, zapostavljen je odgoj u duhu stalne brige za okoliš, za zaštitu i unapređivanje ekosistema, te život i međuovisnost biljaka, životinja i ljudi.

Uvidom u tok nastavnog procesa može se uočiti da se akcenat stavlja na ostvarivanje materijalnih zadataka nastave (odnosno na saznajno područje, na sticanje znanja o objektivnoj stvarnosti, tj. na usvajanje nastavne materije, nastavne građe), a bitno manje se ostvaruje funkcionalni zadatak nastave (razvijanje raznovrsnih ljudskih sposobnosti – senzornih, praktičnih, izražajnih, intelektualnih). Slično je i kada se odgoj ciljno usmjerava na ostvarivanje vrijednosti: pojačano se ostvaruju generičke vrijednosti, koje se tiču ljudskog roda, općeljudske vrijednosti, odnosno, ostvarivanje vaspitnih zadataka koji su u skladu sa opće prihvaćenim ljudskim vrijednostima; ostvaruju se i društvene ili socijalne vrijednosti, dok su zapostavljene personalne vrijednosti (vezane za lični život, za dostojanstvo ličnosti, vrijednosti koje se tiču same jedinke, ličnosti, koje je čine srećnom i uspješnom).

Ono što je vrlo evidentno zapostavljen je odgoj za pozitivan odnos prema životnoj zajednici u prirodi. Ljudi u cjelini, djeca napose, bitno su udaljena od prirode, od ekosistema, odnosno od životne zajednice i stvarnog (prirodnog) životnog staništa. Nedovoljno, gotovo uopće, ne upoznaju u realnoj stvarnosti (prirodi) međuovisnost živih bića (biljaka, životinja i ljudi), kako međusobno, tako i sa abiotičkim okruženjem. Shvatanje da život ljudi, i u konačnici i lični život svakog pojedinca, ovisi o stabilnosti ekosistema, odnosno o utjecaju biotopa na živu prirodu, o uticaju živih bića na biotop, te o uzajamnim utjecajima živih bića, mora nastati kao ishod odgojnih utjecaja.

Obrazovanje za zaštitu i unapređivanje životne sredine - teorijski pristup

Odgoj za zaštitu i očuvanje životne sredine želimo posmatrati kroz svih pet odgojnih komponenti (fizički i zdravstveni odgoj, intelektualni odgoj, moralni odgoj, radni odgoj i estetski odgoj).

Fizički i zdravstveni odgoj kao osnova za zaštitu i unapređivanje ekosistema

U ovom prilogu želimo potpuno razlučiti pojmove fizički i zdravstveni odgoj – kao komponenta odgoja u cjelini i fizički odgoj kao nastavni predmet (fizičke kulture, fizičkog odgoja ili već kako se u kojem kurikulumu naziva). Mi mislimo na fizičko-zdravstveni odgoj kao na dio općeg odgojno-obrazovnog procesa u kojem se sistematski i planski utječe na unapređivanje zdravlja, rasta, razvoja, izbora hranljivih materija i pravilnosti ishrane, razvijanje higijenskih navika, pravilne razmjene rada i odmora, organiziranog korištenja sna i budnog stanja i

pravilnosti održavanja bioritma. Isto tako mislimo i na sistemski i planski odgojni rad u cilju unapređivanja bezbjednosti djece i mladih, odnosno ljudi u cjelini. U institucijama odgoja i obrazovanja, posebno u osnovnim i srednjim školama, ne postoji nastavni predmet u okviru kojeg se ne mogu realizirati zadaci i cilj fizičkog i zdravstvenog odgoja. Isto tako, nije moguće odgoj za zaštitu i unapređivanje zdravlja odvojiti od odgoja za zaštitu i unapređivanje životne sredine. Zdravstveni odgoj je proces koji konačno ostvarenje vidi u samoodgoju, odnosno u odgoju za preuzimanje odgovornosti za zaštitu i unapređivanje sopstvenog zdravlja, što, između ostalog predviđa usvajanje životnih sposobnosti i mogućnosti donošenja zdravog izbora, stalno povećavanje samopoštovanja, osposobljavanje za izgrađivanje i održavanje pozitivnih odnosa s drugim ljudima, stalni odgoj i obrazovanje za zaštitu i unapređivanje životne sredine, smanjenje rizika od zloupotreba duhana, te zloupotrebe psihotropnih supstanci (opijata i droga), odgoja za samozaštitu u saobraćaju, odgoja za pozitivne odnose prema pripadnicima različitih spolova, te priprema za brak i roditeljstvo, odgoj za prihvatanje uspjeha i neuspjeha i savladavanje životnih teškoća što u konačnici treba da vodi ka smanjenju rizika od suicidnih namjera i izvršenja samopovređivanja i samoubojstava, odnosno ka formiranju zdrave, stabilne i uspješne ličnosti.

Drugim riječima, potrebno je obučiti nastavnike, ne samo nastavnike fizičke kulture, već sve nastavnike, stručne saradnike i saradnike u nastavi, kao i ostale faktore koji neposredno ili posredno participiraju u institucionalnom odgoju i obrazovanju, za neprestani ciljno usmjereni rad na zaštiti i unapređivanju životne sredine i s tim u vezi na zaštiti i unapređivanju zdravlja onako kako ga je definirala Svjetska zdravstvena organizacija (SZO) kao "stanje potpunog fizičkog, mentalnog i socijalnog blagostanja, a ne samo odsustvo bolesti i onesposobljenosti" http://www.izjzv.org.rs/app/soc.katedra/Zdravljeifakorikojinanjegauticu.pdf (20. maja 2018, 10.00).

Zdravlje je, u svim svojim aspektima, neodvojivo od sredinskih faktora, od životnog okruženja, od zdravlja životne sredine. Bez zdravog okruženja nema fizičkog zdravlja (pravilnog "mehaničkog funkcionisanja tijela"), nema mentalnog zdravlja ("jasnog i koherentnog mišljenja"), nema emocionalnog zdravlja (pravilnog ispoljavanja "radosti, ljutnje, uživanja…"), nema pravilnog predupređivanja štetnosti stresa, niti je moguće uspostaviti pravilne socijalne kontakte… Zdrava životna sredina sigurna je garancija zdravijeg socijalnog (društvenog) zdravlja, odnosno zdravlja zajednice… ("Zdravlje za sve za 21 stoljeće" - Strateški dokument nazvan "Zdravlje 21" odgovor je Europske regije na izazove globalne strategije "Zdravlja za sve" i kao takav određuje okvire za akciju za zdravlje regije u cjelini, služeći pri tome i kao nadahnuće za uobličavanje ciljeva zdravstvene politike na nacionalnoj i lokalnoj razini - http://www.zdravi-gradovi.com.hr/media/3757/zdravlje_za_sve_za_21_stoljece.pdf, (20.maj 2018, 16.30).

Mi se, u ovom prilogu, u kontekstu fizičkog i zdravstvenog odgoja, ne bavimo brojnim pitanjima zaštite i unapređivanja životne sredine. Između ostalog nismo otvorili pitanja zagađenja u vidu izliva pesticida, herbicida, insekticida, te dezinfekcija, deratizacija itd. Ne bavimo se zagađenjima opasnim otpadima, divljim i neobezbijeđenim deponijama i deponijama opasnog otpada. Time ne mislimo da su ta pitanja manje važna, već očekujemo da će drugi učesnici ovog skupa dovoljno govoriti i pisati o tim veoma važnim pitanjima.

Ako je zdrava životna sredina garancija fizičkog zdravlja (mi želimo utjecati na prihvatanje takvog stava i pristupa), onda je fizičko zdravlje pojedinca garancija socijalnog zdravlja. Našoj društvenoj zbilji opterećenoj stalnim obilježjima odsustva sposobnosti pojedinaca i grupacija da uspostavljaju i održavaju socijalne kontakte sa ljudima koji su drugačiji bilo u nacionalnom, vjerskom, socijalnom, geografskom ili bilo kojem drugom smislu, neophodno je stalno stvarati ozračje za razvijanje zdravlja svakog i svih, kako bi se konačno postiglo i zdravo socijalno ozračje.

Fizički i zdravstveni odgoj kao svoj cilj, ali i ishod, ima zdravstveno stanje, odnosno kvalitet organizma. To stanje se postiže pravilnim funkcionisanjem organa koji ukupno čine organizam. Pedagoškim jezikom rečeno, to znači ostvarivanje funkcionalnih zadataka nastave kroz stalno unapređivanje funkcionalnosti organa ljudskog organizma do stvaranja vještina i navika, odnosno prerastanja vještina u sposobnosti.

Zdrava životna sredina je garancija i zdravlja shvaćenog kao odsustvo bolesti. Put do stanja organizma koji se shvata kao "odsustvo bolesti" vodi koz sve užu stazu koja treba da prođe kroz "ispravljanje nastale štete ka sprečavanju uništenja životne sredine" (Evropska Komisija, 2014:3). Aplikativno to znači da do zdravlja treba doći pored zagađenih rijeka i jezera, onečišćrnih izvora, zagađenog zraka, ulica i trotora zasutih smećem i otpadnim materijalima, rijetko kontrolisanih divljih deponija, sve do odlaganja opasnih materijala ko zna čijeg porijekla…

Institucionalni odgoj i obrazovanje kroz nastavu i vannastavne aktivnosti, kroz ukupni rad s učenicima na nivou škole, treba da ostvari nizove zadataka koji vode prema stanju i kvalitetu učeničkih organizama koji funkcionišu normalno i u skladu s normama koje su izgrađene i s obzirom na spol, i s obzirom na uzrast i s obzirom na podneblje i životno okruženje u kojeme se živi. Ostvarivanje svih tih zadataka, kao i ukupnog cilja fizičkog i zdravstvenog odgoja, konačno treba da proisteknu u ishod koji je formulisan u Globalnoj strategiji "Zdravlje za sve" SZO kao "sposobnosti za vođenje ekonomski i socijalno produktivnog života".

Bitan aspekt fizičkog i zdravstvenog odgoja predstavlja tjelesno vježbanje. Nije potrebno dokazivati da čovjek pripada onoj vrsti živih bića čiji je opstanak i razvoj uvjetovan motoričkom aktivnošću. Zato je za zdravlje čovjeka, uz neophodnost zdrave životne sredine, te hrane, vode, kisika i sna, veoma važno kretanje, odnosno vježbanje. Vježbanje posmatramo kao aktivnost koja ima dva smjera: unapređivanje zdravlja i prevencija bolesti.

Savremena tehnološka dostignuća, brz život i dinamika koju čovjek jedva da može pratiti, kada je u pitanju kretanje ljudi, postigle su suprotan efekat. Istraživanja iz ove oblasti ukazuju na to da 60% ljudi u Svijetu nije u dovoljnoj mjeri tjelesno aktivno. Nekretanje postaje vrlo ozbiljan uzročnik smrtnosti. Svjetska zdravstvena organizacija - WHO, upozorava da svake godine zbog tog uzročnika umire preko dva miliona ljudi. Istraživanja rađena na teritoriji Hrvatske pokazala su da 83% ljudi nije dovoljno tjelesno aktivno (Bartoluci i Škorić, 2008). Vjerujemo da je u Bosi i Hercegovini taj procenat i veći.

Pored toga što vježbanje najbitnije utiče na razvoj i unapređivanje motoričkih vještina, navika i sposobnosti, ono, kao i tjelesni odgoj u cjelini, podiže radnu sposobnost, ali i stalnim napredovanjem povećava sigurnost u samog sebe i ispunjava onog ko vježba razonodom i prijatnim osjećajem. Međutim, vježbanje u nezdravoj životnoj sredini može donijeti više štete nego koristi po opće zdravlje. Zato ovim prilogom želimo potencirati potrebu vježbanja u zdravom okruženju, u zdravoj životnoj sredini.

Za fizički i zdravstveni odgoj i aktivnosti koje se u tu svrhu organiziraju i izvode ne postoje starosne granice. Sa tjelesnim aktivnostima treba početi u najranijem djetinjstvu i upražnjavati ih do kraja života, do najdublje starosti.

Intelektualni odgoj kao osnova za zaštitu i unapređivanje životne sredine

Jedna od bitnih sastavnica, ili komponeti odgoja, jeste i intelektualni odgoj. On "…označava sustavno intelektualno izgrađivanje čovjeka kao razumnoga ljudskoga bića"(Hrvatska enciklopedija), http://www.enciklopedija.hr/natuknica. Naša posjeta: 22. 05. 2018, 18.00). Ova komponeta odgoja obuhvata umno (razumsko ili racionalno) područje, čulno (osjećajno) i emocionalno (voljno djelatno) područje. Intelektualni odgoj čini najsnažniju sponu između dvije najvažnije kategorije pedagogije – odgoja i obrazovanja. Naime, obrazovanje shvatamo kao usvajanje znanja (činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti i na temelju njih razvijanje vještina i navika, te sposobnosti kao najvažnije kvalitete obrazovanja). Na osnovama usvojenih znanja razvijaju se uvjerenja i pogledi, "… koji potiču na intelektualno djelovanje" (Isto). Osim toga, intelektualni odgoj podrazumijeva usvajanje činjenica (konkretnosti o objektivnoj stvarnosti, čulnim putem, perceptivno i na temelju njih usvajanje generalizacija – misaonim putem (mišljenjem), te na razvijanje misaonih (mentalnih, intelektualnih) sposobnosti, manuelnih sposobnosti i sposbnosti praktičnog izvođenja radnji (operacija).

Kao što odgoj u cjelini čine sastavni elementi, ili komponente, tako i intelektualni odgoj čini niz odgojnih podkomponenti. U prvom redu mislimo na znanje. Znanje možemo posmatrati i kao polaznu osnovu za

intelektualnu aktivnost, ali i kao ishod intelektualnog odgoja. Kao što smo već opisali znanja se stiču pereceptivnim putem i misaonom aktivnošću. Znanje se može posmatrati iz više aspekata: iz aspekta njegove izvornosti, iz aspekta obima, dubine, vrsta, strukture itd. S obzirom da je prva premisa usvajanja znanja činjenica, te da je činjenica nepobitna istina, konkretnost koja se evidentno usvaja čulnim putem (vid, sluh, okus, miris, taktilna osjećanja itd, a da je druga premisa generalizacija koja se usvaja misaonim putem - mišljenjem (sud, definicija, pravilo, načelo, zakon itd), onda je jasno da znanje "kao svoj izravni predmet ima istiniti sud."

U procesu institucionalnog odgoja i obrazovanja, od najranije životne dobi do pune akademske zrelosti, treba prezentovati naučne istine o potrebi i načinima zaštite i unapređivanja životne sredine. To ne smiju biti parale, niti manifestacije koje traju kratko i čiji trenutni efekat varljivo djeluje na vaspitače. To mora biti trajna aktivnost, propraćena primjerima iz svih nastavnih i vannastavnih aktivnosti. To, zapravo treba da preraste u životni stil, u moralni kredo, u način ophođenja. Zato je potrebno usvojiti znanja da bez zdrave sredine nema zdravlja, a da život bez zdravlja bitno gubi svoj smisao i čar.

Činjenice nije moguće usvajati bez pažnje. Pažnja je fenomen na koga se može uticati; ona se može izazivati pojačavanjem motiva, razvijanjem interesovanja i ostvarivanjem rezultata sopstvenog rada. Zato odgajanike (u ovom radu pod tim pojmom mislimo na sve od vrtića do najviših akademskih nivoa) treba dovoditi u aktivan odnos prema životnoj sredini, u boravak i adekvatne aktivnosti u prirodnom okruženju, na rijeci, proplanku, poljani, planini, ali i u parku, na ulici, trotoaru… Na taj način treba stalno, namjerno (hotimično) buditi pažnju o potrebi stalnog davanja doprinosa za očuvanje, zaštitu i unapređivanje životne sredine. Tako formirane ličnosti će postati poslanici kulture življenja u zdravoj životnoj sredini, te će aktivno utjecati i na sve ostale ljude da se ponašaju u skladu s kodeksom zdravog života i zdrave sredine.

Cilj i krajnji ishod intelektualnog odgoja jeste razvijanje mišljenja kao složenog psihičkog procesa koji u sebi objedinjuje i čula, i čulno usvajanje činjenica (precepcija) i misaono usvajanje generalizacija i pamćenje i motive, motivaciju, maštu, govor… Drugim riječima, kroz intelektualni odgoj treba u čovjeku razvijati ono što ga najbitnije odvaja od svih ostalih živih bića. Konačno, na temelju svega toga formiraju se oblici ponašanja: lični asertivan odnos prema životnoj sredini i kroz lični primjer posredno djelovanje i na druge osobe da u sebi suzbiju agresivan, bahati, nemaran odnos prema životnoj sredini.

Moralni odgoj kao osnova za zaštitu i unapređivanje životne sredine

Kada imamo u centru pažnje zaštitu i unapređivanje životne sredine, odnosno stanje u koje je čovjek svojim nemarom doveo tu

sredinu, tada osnovna postavka poimanja morala kao odgojne kategorije postaje apsurdna. Naime, ...Moral predstavlja skup pravila o ponašanju i međusobnim odnosima ljudi koja je izgradila i usvojila neka društvena zajednica". Nameće se pitanje jesmo li usvojili ovakav oblik ponašanja prema sredini u kojoj živimo i u koju želimo trajno situirati naše potomke? Međutim, druga premisa iz općeg poimanja morala daje nadu i otvara šanse za bolji odnos prema životnoj sredini: „...društveni moral je uvijek otvoren za kritiku i promjene, a održava se sve dok se ne pokaže štetnim i dok ga društvo ne odbaci na isti, ili sličan način kako ga je i prihvatilo" (Kačapor i sur., 2003).

Gledajući na moral kao, ...oblik ljudske prakse u kojoj se ogleda aktivan odnos čovjeka prema svijetu (nežívoj i živoj prirodi), ljudskom društvu *i čo*vjeku (patriotizam, internacionalizam, humanizam), pa i prema samome sebi" (Isto), onda se pod tako shvaćenom pojmu morala može shvatiti odgoj u užem smislu. Moral, kao isključivo ljudska kategorija, podrazumijeva i ono čemu čovjek iskonski teži – to je sloboda. Čovjek se u svom životnom okruženju mora osjećati potpuno slobodnim, ali isto tako mora biti svjestan da ta sloboda ima i određena moralna ograničenja. Sloboda ne podrazumijeva bahatost, ne podrazumijeva nasilje, ne podrazumijeva komoditet na štetu žive ili nežive prirode, ne podrazumijeva nehigijenu... Prva „pratilja" „ljepotice" koju ćemo nazvati *sloboda*, jeste *odgovornost*. Čovjek, kao svjesno društveno biće (homo socijalis), u zajedničkom životu sa drugim ljudima, iznalazi mogućnosti za svoju egzistenciju, a zdrava životna sredina je osnovna pretpostavka njegove egzistencije. Tek u takvoj sredini on može postići punu slobodu (radost i sreću). Za postizanje zdrave životne sredine potrebna je odgovornost svakog člana društvene zajednice. Zato je neophodno odgajati svakog pojedinca od rođenja do kraja života, cjeloživotno, odnosno i formalno i neformalno i informalno.

U procesu odgoja, potreban je sistematski i planski pedagoški uticaj na formiranje moralne svijesti, uvjerenja, stavova, ponašanja i djelovanja u konkretnim životnim situacijama. Tako shvaćeni moralni odgoj je proces u kojem se formiraju moralne odlike čovjeka, njegov pogled na svijet (životnu sredinu – živu i neživu prirodu), ljudsko društvo i čovjeka, formiranja moralnih odlika čovjeka, moralnih osjećanja, pozitivnih svojstava volje i karaktera, formiranje vještina i navika moralnog ponašanja i djelovanja u skladu s prihvaćenim shvatanjima. Za takav moralni odgoj neophodno je jedinstvo djelovanja svih odgojnih faktora: porodice, dječijeg vrtića, škole, slobodnog vremena, radne organizacije, domova, institucija za treće životno doba... „... Tamo gdje se porodični kod protivi na odviše istaknuti način školskom kôdu, individualni neuspjesi su mogući." (Legrand, 1995, str. 135).

Po uzoru na čuvenu Blumovu taksonomiju (Bloom, 1970) izrađena je posebna klasifikacija ciljeva moralnog odgoja (Legrand, 1995, str. 42). Prikazivanje Blumove taksonomije bi prešlo okvire ovog priloga, ali po ugledu na te izvore moguće je ocrtati osnovne paradigme moralnog

odgoja za očuvanje i unapređivanje životne sredine:

- ovladati vještinom aktivnog i pažljivog posmatranja životne sredine,
- ovladati vještinom uočavanja pozitivnih i negativnih pojava u životnoj sredini,
- ovladati vještinom izbora svega što je pozitivno u životnoj sredini,
- ovladati vještinom odbacivanja svega što je negativno u životnoj sredini,
- izgrađivati životni stil reagovanja na pojave koje na bilo koji način štete životnoj sredini,
- razvijati osjećaj ponosa i radosti zbog učinjenog doprinosa poboljšanju stanja životne sredine,
- izgrađivati jasne stavove za praćenje, mjerenje, vrednovanje i evaluaciju odnosa ljudi prema životnoj sredini,
- iskazivati stvaralački pozitivan odnos prema živoj i neživoj prirodi,
- djelotvorno se odnositi prema životnoj sredini.

Radni i tehnički odgoj kao osnova za zaštitu i unapređivanje životne sredine

Na radni odgoj, u kontekstu odgoja za zaštitu i unapređivanje životne sredine, gledamo kao na praktično ostvarivanje svih odgojnih kvaliteta (fizičkog i zdravstvenog, intelektualnog, moralnog i estetskog odgoja). Radni odgoj, u ovom prilogu shvatamo kao komponentu ukupnog odgoja, a ne kao nastavni predmet (radni i tehnički odgoj, opštetehničko obrazovanje i sl.). Mislimo na svjesni ljudski rad u cilju zaštite i unapređivanja životne sredine, na radne navike, na tačnost i preciznost u radu, na ekonomičnost (da se u što je moguće kraćem vremenskom periodu, sa što je moguće manje energije, postigne što je moguće veći učinak u ozdravljivanju životne sredine, u unapređivanju uslova za život živih bića, u estetskom uređivanju životnih prostora... To podrazumijeva razvijanje kulture rada, odnosno radne kulture na održavanju i unapređivanju životne sredine zasnovane na jasnim saznanjima, na etičkim načelima odnosa prema životnoj sredini i na estetskim kvalitetima.

U savremenim kurikulumima osnovnih i srednjih škola postoje sadržaji koji se eksplicitno bave zaštitom i unapređivanjem životne sredine. Međutim, ono što evidentno nedostaje jeste praktični rad, odnosno aktivnosti koje se ostvaruju neposredno u životnoj sredini, u prirodnom okruženju. Odgoj za zaštitu i unapređivanje životne sredine konačno mora napustiti učionički prostor i pronaći odgojne izazove u životnoj sredini. Tek praktični rad u životnoj sredini i radost koju donosi uspješno izvršeni rad, dat će željene rezultate kada je u pitanju zaštita i unapređivanje životne sredine.

Brojne institucije sistema (škole), u svom okruženju nemaju zelene površine, odnosno prostor koji bi trebalo da uređuju nastavnici i učenici

i na taj način, praktično, odgajaju za zaštitu i unapređivanje životne sredine. Nekada popularne škole u prirodi, poljske učionice, školski vrtovi i bašče, školske farme i poljoprivredna dobra, sada su prava rijetkost. U svijetu, posebno u Zapadnoj Evropi, Americi, Kanadi, Australiji, Kini, Japanu, pa i u mnogim drugim razvijenim zemljama, nije tako. Radni odgoj, odnosno odgoj za poduzetništvo, je u mnogim školama prioritetna odgojna komponenta, kroz koju se, pored ostalog, ostvaruje tzv. dualno obrazovanje, a često i direktna priprema za budući život.

Estetski odgoj kao osnova za zaštitu i unapređivanje životne sredine

Pod estetskim odgojem podrazumijeva se formiranje i razvijanje emocionalno-čulnih saznanja kao i razvijanje sposobnosti uočavanja, doživljavanja, vrednovanja i stvaranja lijepog. Ovo odgojno područje je jedan od aspekata kulture ličnosti, a usko je povezano sa psihofizičkim i socijalnim rastom i razvojem. Laička su shvatanja, a možemo ih naći i kod nekih autora priloga o estetskom odgoju, da se doživljavanje lijepog, a posebno stvaranje lijepog, prosto nasljeđuje. Razvijanje sposobnosti uočavanja ljepote, vještinama misaone prerade i iskazivanja doživljaja lijepog, vrednovanje ljepote i stvaranje lijepog se stiče u procesu sticanja iskustva u neposrednoj životnoj realnosti, u sistemu obrazovanja i odgoja, pod uticajem odgojnih faktora (roditelja i drugih članova obitelji, vršnjačkih grupa i drugih osoba sa kojima se ostvaruju kontakti, odgajatelja, nastavnika i drugih učesnika u institucionalnom odgoju, saradnika u procesu rada i slobodnog vremena, u radnoj organizaciji, u domovima, u zdravstvenim institucijama – u životu u cjelini), kao i u procesu samoobrazovanja, samoodgoja, samoaktivnosti, samorada i samodiscipline, odnosno samodjelatnosti.

Sposobnosti uočavanja, doživljavanja, vrednovanja i stvaranja lijepog svojstvene su samo čovjeku kao misaonom biću. Čovjek je te svoje sposobnosti oduvijek iskazivao kroz uočavanje sklada i ljepote, kroz uljepšavanje svog životnog okruženja, oruđa za rad, oružja, izrade različitih simbola putem kojih je sebi davao posebna obilježja i kroz uljepšavanja svojih proizvoda... On (čovjek) je oduvijek uočavao ljepotu na samom sebi i nastojao da ukrasi samog sebe, te da ljepotu unese u svoje ponašanje, u odnose sa drugim ljudima, pa i u prirodi. Tako je priroda postala kriterij za vrednovanje svega što okružuje čovjeka, pa i njega samoga. To dokazuje i činjenica da se estetikom, pa tako posredno i estetskim odgojem, bave mnoge nauke: filozofija, estetika, etika, pedagogija, psihologija, kulturologija, sociologija, beletristika i mnoge druge (sve) grane umjetnosti.

Odgoj za estetske vrijednosti je star koliko i institucije za odgoj i obrazovanje (u prvom redu škole). Potvrdu ovog stava nalazimo u historijskom pregledu odnosa prema estetskom odgoju (što bi nadmašilo okvire ovog priloga).

Kada je u pitanju estetski odgoj u kontekstu odgoja za očuvanje i unapređivanje životne sredine, neophodno je odgojno djelovati da se u prirodi, u životnoj sredini, u objektivnoj stvarnosti uočava ljepota (ljepota prirodnih pejzaža, krajeva, reljefnih oblika, rastinja, biljnog i životinjskog svijeta; ljepota prirodnih pojava — odnosi boja, svjetlosti i sjenki itd) i da se svjesno stalo želi dati svoj doprinos za uljepšavanje životne sredine.

Zaključak

Potrebno je potaknuti pedagoške teoretičare i praktičare na to da se u cilj i zadatke odgoja ravnopravno uvrsti odgoj za zaštitu i unapređivanje životne sredine i da se u institucijama sistema – školama sistematski i planski realizuje. Redefinisanje cilja odgoja danas je aktuelno ne samo u Bosni i Hercegovini i zemljama u okruženju, nego i u Evropi u cjelini. Životna stvarnost pokazuje da je neophodno dati primat zaštiti i unapređivanju životne sredine. Odgoj za zaštitu i unapređivanje životne sredine treba osmisliti i prilagoditi svim pripadnicima društva, ukupnoj populaciji, bez obzira na starost ili pripadnost po bilo kojoj osnovi. Potrebno je, dakle, mijenjati odnos prema životnoj sredini, odnos prema prirodi u cjelini, prema ekosistemu i razvijati svijest da je to najbitniji uslov zdravog života svakog pojedinca i društva u cjelini.

Postavljamo kritičnu tačku u učionicu u kojoj su učenici zatvoreni tokom učenja koje je lišeno stvarnog okruženja. Sada zahtijevamo laboratorije, istraživačke centre, okolinu za učenje na otvorenom, poput naučnih centara, muzeja, zooloških i botaničkih vrtova koji čine okruženje za učenje. Ovdje jasno dolazi do izražaja važnost koju učenik ima pred sobom kada pristupa rješavanju određenog problema u stvarnom okruženju i kada može ostvariti učenje u stvarnom životu. Korištenje resursa koji nisu dostupni u školskoj učionici može biti uzbudljivije i predstavljati dodatni poticaj za učenike. To može direktno za posljedicu imati kognitivne, emocionalne i psihomotorne interakcije i povećati njihovu motivaciju za učenje.

Odgoj za zaštitu i unapređivanje životne sredine je proces koji sistematski i planski treba da traje i ostvaruje se permanentno (Life Long Learning), cjeloživotno, na svim stupnjevima: u porodici, u vrtiću, u školi, u radnoj organizaciji, u slobodnom vremenu, na svim mjestima čovjekovog bitisanja. Odgoj za zaštitu i unapređivanje životne sredine je izuzetno pedagoški aktuelno polje ljudske djelatnosti. Zato ono traži multidisciplinarni pristup. Zbog njegove kompleksnosti i višeslojnosti, potrebno ga je tretirati sa aspekta različitih nauka i društvenih djelatnosti. Prije svega misli se na pedagošku, psihološku, sociološku, ekonomsku, tehničko-tehnološku dimenziju tog problema, ali i na njegovu ekološku, odnosno životnu važnost. Zato odgoj za zaštitu i unapređivanje životne sredine zahtijeva timski rad stručnjaka različitog profila stručnosti, zasnovanog na planskom, programskom i sistematskom radu, u čijoj osnovi je odgoj za egzistenciju, za život u zdravom okruženju.

Literatura:

1. Bartoluci, M., Škorić, S. (2008). Zbornik radova 17. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, Uloga menadžmenta u sportskoj rekreaciji, (str. 464–469), Poreč

2. Bloom, B. S., (1970), Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Knjiga I, kognitivno područje, preveo s engleskog Ivan Furlan, Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1970.

3. Evropska komisija, (2014), Životna sredina. Zdrava i održiva životna sredina za sadašnje i buduće generacije. Luksemburg: Kancelarija Evropske unije za publikacije.

4. Kačapor, S., (2012), Preduzetništvo kao cilj i ishod vaspitanja i obrazovanja, Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini, br. 42-1, 69-96.

5. Kačapor, S. i sar. (2010), Pedagogija, temeljna znanja iz pedagogije i didaktike, Sarajevo, Dom štampe, Zenica.

6. Krulj, R, Kačapor, S. i Kulić, R., (2003), Pedagogija, Svet knjige, Beograd.

7. Kocijan-Hercigonja, D., Buljan-Flander, G. i Vučković, D. (2004). Hiperaktivno dijete – uznemireni roditelji i odgajatelji. Naklada Slap, Jastrebarsko.

8. Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie.* Paris : Presses universitaires de France.

9. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta - Agencija za odgoj i obrazovanje,(2013), Zdravstveni odgoj, (Priručnik za učitelje i stručne suradnike u osnovnoj školi) Zagreb (www.mzos.hr).

10. Pejaković, S., (2016), Značaj i mogućnost suvremenog pristupa estetskom odgoju, Acta Iadertina, 13/1(2016), 65-75, file:///C:/Users/Tata/Downloads/05_pejakovic.PDF. Soc. ekol. Zagreb, Vol. 21 (2012.), No. 1

11. Sakač, M. D., Cvetićanin, S. i Sučević, V., (2012), Mogućnosti organiziranja odgojno-obrazovnog procesa u cilju zaštite životne sredine, Soc. ekol. Zagreb, Vol. 21 (2012.), No. 1, file:///C:/Users/Tata/Downloads/SE_1_2012.

12. Vukasović, A., (1976), Intelektualni odgoj, Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti.

Džanan Šejla,

Važnost ponovnog promišljanja o ulogama menadžera u školi kao organizaciji i razvoju obrazovnog menadžmenta u našem obrazovnom sistemu

Sažetak

Trenutno u našem društvu i obrazovnom sistemu menadžment u obrazovanju kao naučno–stručna disciplina nije prepoznat, a nije ni praktično afirmisan.

O menadžmentu u obrazovanju moguće je govoriti u širem smislu, kao o upravljanju i rukovođenju u cjelokupnoj obrazovnoj djelatnosti i u užem smislu kao rukovođenju i vođenju škole kao organizacije .

Škola kao odgojno – obrazovna organizacija se ne može posmatrati samo kao zajednica sa definisanim ciljevima i specijalizovanim zadacima koji su povezani određenom strukturom. Organizacije su mnogo složenije, jer odražavaju načine na koji ljudi misle, djeluju i izražavaju svoja osjećanja.

Unatrag posljednjih desetak godina u svijetu se, kako u naučnom tako i u praktičnom, sve više govori o korjenitim promjenama poslovnih vrijednosti. Stručnjaci ističu nove trendove poslovnog ponašanja koji postaju presudni za opstanak , rast i razvitak današnjih organizacija

Početkom prošlog stoljeća preovladavala je važnost tehnologije i apsolutne nezainteresiranosti za ljudske potrebe i specifičnosti. Danas svijet rada dobiva nove dimenzije gdje je ljudski potencijal i njegovo znanje odlučujući faktor uspjeha u tržišnim uvjetima poslovanja i glavni pokretač razvoja svake organizacije. Na takvim se pogledima utemeljio menadžment ljudskih potencijala u praksi savremenih menadžera i njihovih organizacija. Mnogi stručnjaci iz oblasti menadžmenta jednoglasno zaključuju da se sve organizacije mogu izjednačiti u materijalnim resursima, ali će se uvijek razlikovati u ljudima.

Ključne riječi :škola kao organizacija, menadžment u obrazovanju, menadžeri u obrazovanju, ljudski resursi u obrazovanju.

UVOD

Suočeni smo sa velikim i brzim promjenama u današnjem svijetu. Svjedoci smo temeljnih promjena u pristupu poslovanju i rukovođenju. Obrazovanje je sistem koji je pred istim izazovima. Iako se pojam menadžmenta, ne tako davno vezivao samo za finansije, privredni sektor, danas taj pojam ima sasvim drugo značenje i primjenu.

Procesi demokratizacije otvorili su put sve većoj autonomiji obrazovne djelatnosti u vremenu brojnih izazova.Takva situacija pogoduje razvoju stručnih i znanstvenih područja što bi svojim spoznajama trebala pomoći uspješnijem razvoju, usklađivanjem napora na putu ostvarivanja planiranih ciljeva. Jedno od takvih područja jest i menadžment u obrazovanju, koncepcija i praksa intezivirana zadnjih desetljeća u svijetu.

Menadžment u obrazovanju treba promatrati kao sastavni dio širih kretanja na putu reformisanja školstva. Na svim razinama su potrebni stručnjaci i ustanove što će znalački usmjeravati razvoj koordiniranjem ljudskih, finansijskih i fizičkih potencijala. Od obrazovnog se menadžmenta očekuje projektiranje i djelovanje u vremenu bitnih promjena naravi i poslovanja škole. On treba prihvatiti novo shvaćanje državnog upravljanja školstvom što se postupno udaljava od birokratskog vođenja sustava stavljajući se neposrednije u službu svojih korisnika. Napokon, on mora pronaći puteve i primjeniti nova znanja upravljanja u školi kao organizaciji, koje ne samo da podučavaju nego i same trajno uče (Staničić, 2006.,9).

Zašto nam je potreban kvalitetan menadžer u obrazovanju

Posljednjih godina u našem društvu se intezivno koristi termin menadžer i taj termin već uveliko je ovladao i pedagoškom praksom. Razvojem domaćih organizacija i ekonomije raste i broj menadžera. Ima ih puno, na raznim funkcijama, sa raznim opisom poslova, primanjima i ličnim preferencama. Jedan od osnovnih zadataka menadžera današnjice, pa i u školskom sistemu je adekvatan odgovor na razlike koje postoje među zaposlenima u organizaciji jer sami zaposleni su različiti po starosti, obrazovanju, inteligenciji, ubjeđenjima, vjerskim i političkim opredjeljenjima, te interesima i odgovarajućim i pojedinačnim grupnim atribucijama, te upravljanje razlikama koje se pojavljuju u međuljudskim odnosima u organizaciji.

Kao pokretač svih poslovnih odluka (programiranih i neprogramiranih) menadžer mora da posjeduje profesionalna znanja interdisciplinarne prirode i menadžerske vještine koje su u prvom redu vezane za upravljanje ljudskim resursima i intelektualnim sistemima. Uspjeh organizacije će

biti veći ako menadžer uvažava „ljudsku perspektivu", odnosno ljudsku komponentu organizacije (Sikavica, Bahtijarević-Šiber, 2004, 22).

Čovjek reaguje na sredinu tako što ispoljava određeno ponašanje, a zadatak menadžera bi bio da to ponašanje usmjeri. Ponašanje treba da bude takvo da obezbijedi ostvarenje ciljeva organizacije, a kako istraživanja pokazuju i individualnih ciljeva zaposlenih, jer će se samo na takav način željeno ponašnje ponoviti u budućnosti (Božinov, Živković, Cvetovski, 2003, 9).

Dolazimo do spoznaje da je biti moderni menadžer istovremeno izuzetno zahtjevan, a opet, na određen način i jednostavan posao.

Ono što je izuzetno zahtjevno je pronalaženje najboljeg načina vođenja organizacije, često puta u turbulentnoj i neizvjesnoj okolini. Ono jednostavno, nalazi se u samom čovjeku, koji kao menadžer ima načina i zna postupati sa svojim suradnicima. Onaj menadžer koji uspješno savlada tu prepreku u svojoj karijeri, bit će uspješan menadžer (Sikavica, Bahtijarević-Šiber, 2004, 22).

Brojne studije i koncepcije nove škole, u bilo kojem dijelu svijeta, povezuje nezadovoljstvo postojećom školom i pokušaj profiliranja nove škole koju bi prihvatili i učenici i roditelji, s kojom bi društvo bilo zadovoljno i u kojoj će nastavnici raditi s voljom. Ostvarivanje nove vizije škole nije moguće bez promjena u načinu rukovođenja.

Imenovanjem za direktora škole ulazi se u polje menadžerskih funkcija. Rukovođenje se realizuje kroz funkcije i kompetencije koje su međusobno tijesno povezane i uslovljene: direktor planira, organizuje, vodi i evaluira. Sve ove funkcije čine da direktor ima višestruke uloge: komunikatora, pregovara, motivatora, informatora, koordinatora, evaluatora…a svaka od njih zahtijeva niz komunikacijskih kompetencija.

Škola je organizacija koja se stalno mijenja. Rukovoditi organizacijom koja se stalno mijenja znači da i rukovodilac mora pratiti te promjene. Dobar rukovodilac ne ide za promjenama, ne prilagođava im se, nego ih predviđa i prilagođava ih funkciji organizacije. Na taj način obezbjeđuje da organizacija škole dobija one promjene koje su potrebne i poželjne.

Direktor koji upravlja školom treba da se prilagodi i odgovori izazovima i potrebama sredine. On više nije izvršilac odluka u centralizovanom obrazovnom sistemu. Nova funkcija zahtijeva i mnoge lične kvalitete kao što su incijativnost, posvećenost poslu i visok nivo socijalnih kompetencija.

Kompetencije u području međuljudskih odnosa su vrlo kompleksne. One podrazumijevaju: rad sa ljudima i vođenje ljudi ka ostvarivanju ciljeva škole, umjeće komuniciranja, povezivanje ciljeva škole i lični ciljeva nastavnika, motivisanje za rad, podsticajni radni prostor, uvažavanje posebnosti i afiniteta, rješavanje konflikata, umjeće delegiranja zadataka, formiranje radnih timova, efikasno održavanje radnih sastanaka i sl.

Zaposleni u obrazovnom sistemu koji neposredno ostvaruju ciljeve obrazovanja svakako imaju jednu od najvažnijih uloga u školskom sistemu.

Usklađivanje njihovih napora, poticanje i vođenje, koordiniranje svih drugih resursa škole, kao i odgovornost za obrazovni proces i rezultate, povjereno je direktoru. Time direktor postaje ključni subjekt o čijim sposobnostima i umjeću vođenja ovise i rezultati škole kao i postignuća učenika. Njegove odlike mogu biti poticaj ali i kočnica kvalitetnom radu. Njegova je uloga utoliko važnija što škola djeluje u sve kompleksnijim društvenim uvjetima, koji sve više otežavaju ostvarivanje njezinih odgojnih i obrazovnih zadaća.

Promjene u školama usmjerene su na promjene organizacijskoga razvoja škole i na promjene pedagoškoga vođenja. To pretpostavlja logičan zahtjev za intenzivnom profesionalizacijom direktora i njihovim kompetencijskim standardima.

Jesu li sadašnji direktori škola pripremani i spremni odgovoriti tim zahtjevima te imaju li odgovarajuće kompetencije za učinkovito vođenje razvoja škole?

Završni dio

Obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini se sporo reformiše. Na svim nivoima, od predškolskog vaspitanja do univerzitetskog obrazovanja, dešavaju se sporadične strukturne promjene u nastavnom procesu, organizaciji rada škole, razvijaju se određene preporuke i standardi za sticanje primjenjivih znanja, kompetencija i vještina, teži se uvođenju instrumenata za objektivno evaluiranje ukupnog kvaliteta obrazovanja. Odgovornost za unapređivanje kvaliteta obrazovanja ujedno označava i jačanje autoriteta nastavničke profesije i vrijednosti obrazovanja kao i načina vođenja i rukovođenja školom kao organizacijom.

Spoznaje menadžmenta ljudskog potencijala iskorištavaju sve djelatnosti, a tome ne može biti izuzetak ni školstvo. Intezivnija pažnja za taj potencijal u školstvu prepoznaje se u vremenu promjena, kada se naglo osvještava njegova važnost u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Funkcija vođenja u školi ostvaruje se u saradnji sa njenim zaposlenicima, a vezana je za njihovo ponašanje i socijalnu interakciju na putu ka zajedničkom cilju. Tu funkciju ponajprije ostvaruje direktor škole (menadžer). Uspješno ostvarivanje ove funkcije pretpostavlja određene kompetencije, tj. karakteristike, znanja i umjeća.

Zato je vrlo važno promišljati o određenim karakteristikama profila menadžera u obrazovnom sektoru i njegovom uticaju u interpersonalnom prostoru na zadovoljstvo uposlenika u organizaciji (školi).

Zadovoljstvo zaposlenih je prevenstveno rezultat visoko kvalitetne podrške radnog okruženja i menadžmenta koji brine o osjećanjima uposlenih u vezi sa poslom, kolegama i organizacijom uopšte. To je

pozitivna emocionalna reakcija pojedinca na posao koji obavlja, a samo zadovoljan zaposlenik u školi kao organizaciji može uspješno izvršavati kvalitetno svoje odgojno–obrazovne ciljeve i zadatke.

Literatura

1. Armstrong, M. (2001). Kompletna menadžerska znanja.Zagreb: M. E. P. Consult

2. Boljanović-Đorđević, J., Pavić, Ž. (2011). Osnove menadžmenta ljudskih resursa. Beograd: Univerzitet Singidunum Beograd.

3. Jovanović Božinov, M., Živković, M., Cvetkovski,T. (2003). Organizaciono ponašanje, Beograd: Megatrend univerzitet primjenjenih nauka .

4. Džanan, Š. (2015). Povezanost socijalne kompetencije obrazovnih menadžera sa stepenom zadovoljstva uposlenika u obrazovanju. Doktorski rad. Univerzitet u Zenici, Zenica

5. Petković, M. (2008). Organizaciono ponašanje. Beograd: Čugura print

6. Sikavica, P., Bahtijarević Šiber, F. (2004). Teorija menadžmenta: Veliko empirijsko istraživanje u Hrvatskoj. Zagreb: Masmedia.

Šefket Arslanagić, Alija Muminagić, Daniela Zubović

VIŠE RAZNIH NAČINA IZRAČUNAVANJA VRIJEDNOSTI $\sin 18^0$

Korisnije je riješiti jedan isti zadatak na nekoliko različitih načina nego riješiti nekoliko zadataka svaki na samo jedan način. Ako se jedan isti zadatak riješi na razne načine može se uspoređivanjem rješenja utvrditi koje je od njih kraće, efektnije, elegantnije. Na taj način se stiče i izgrađuje vještina rješavanja zadataka.

W.W.Sawyer, Prelude to Mathematics

U ovom radu ćemo dati šest raznih načina izračunavanja vrijednosti $\sin 18^0$ (ili $\sin\frac{\pi}{10}$). Tu će doći do izražaja razne ideje, pogotovo kada su u pitanju geometrijski dokazi. Nadamo se da će ovaj rad biti od interesa i koristi učenicima koji pokazuju veći interes za matematiku i nastavnicima koji rade sa takvim učenicima.

Rješenje 1. Imamo zbog $\sin 2x = 2\sin x\cos x$:

$$\sin 18^0 = \frac{2\sin 18^0\cos 18^0}{2\cos 18^0} = \frac{\sin 36^0}{2\cos 18^0},$$

a odavde zbog $\sin x = \cos\left(90^0 - x\right)$:

$$\sin 18^0 = \frac{\cos 54^0}{2\cos 18^0} = \frac{\cos\left(3\cdot 18^0\right)}{2\cos 18^0},$$

odnosno zbog $\cos 3x = 4\cos^3 x - 3\cos x$:

$$\sin 18^0 = \frac{4\cos^3 18^0 - 3\cos 18^0}{2\cos 18^0} = \frac{4\cos^2 18^0 - 3}{2} =$$

$$= \frac{4\left(1-\sin^2 18^0\right)-3}{2} = \frac{1-4\sin^2 18^0}{2}, \text{ tj.}$$

$$\sin 18^0 = \frac{1-4\sin^2 18^0}{2}$$

$$\Leftrightarrow 4\sin^2 18^0 + 2\sin 18^0 - 1 = 0,$$

ili nakon zamjene $\sin 18^0 = t$:

$$4t^2 + 2t - 1 = 0.$$

Sada dobijamo:

$$t_{1,2} = \frac{-1\pm\sqrt{5}}{4}, \text{ tj.}$$

$$\sin 18^0 = \frac{\sqrt{5}-1}{4},$$

dok drugo rješenje $t_2 = \frac{-1-\sqrt{5}}{4} < 0$ ne dolazi u obzir jer je $\sin 18^0 > 0$.

Rješenje 2. Prvo ćemo dokazati sljedeću jednakost:

$$\sin 5x = 16\sin^5 x - 20\sin^3 x + 5\sin x. \tag{1}$$

Imamo:

$$\sin 5x = \sin(4x+x) = \sin 4x\cos x + \cos 4x \sin x =$$

$$= 2\sin 2x\cos 2x\cdot\cos x + \left(\cos^2 2x - \sin^2 2x\right)\cdot\sin x =$$

$$= 2\cdot 2\sin x\cos x\left(1-2\sin^2 x\right)\cdot\cos x + \left[\left(1-2\sin^2 x\right)^2 - \left(2\sin x\cos x\right)^2\right]\cdot\sin x =$$

$$= 4\sin x\left(1-2\sin^2 x\right)\cdot\cos^2 x + \left(1-4\sin^2 x+4\sin^4 x-4\sin^2 x\cos^2 x\right)\cdot\sin x =$$

$$= 4\sin x\left(1-2\sin^2 x\right)\cdot\left(1-\sin^2 x\right) + \left[1-4\sin^2 x+4\sin^4 x-4\sin^2 x\left(1-\sin^2 x\right)\right]\cdot\sin x =$$

$$= 4\sin x\left(1-3\sin^2 x+2\sin^4 x\right) + \left(1-8\sin^2 x+8\sin^4 x\right)\cdot\sin x =$$

$$= 4\sin x - 12\sin^3 x + 8\sin^5 x + \sin x - 8\sin^3 x + 8\sin^5 x =$$

$$= 16\sin^5 x - 20\sin^3 x + 5\sin x, \text{ q.e.d.}$$

Neka je $x = 18^0$; dobijamo iz (1):

$$\sin 90^0 = 16\sin^5 18^0 - 20\sin^3 18^0 + 5\sin 18^0,$$

a odavde uzimajući smjenu $\sin 18^0 = y$:

$$16y^5 - 20y^3 + 5y = 1$$

$$\Leftrightarrow 16y^5 - 20y^3 + 5y - 1 = 0$$

$$\Leftrightarrow 16y^5 - 16y^3 - 4y^3 + 4y + y - 1 = 0$$

$$\Leftrightarrow 16y^3\left(y^2-1\right) - 4y\left(y^2-1\right) + (y-1) = 0$$

$$\Leftrightarrow (y-1)\left[16y^3(y+1) - 4y(y+1) + 1\right] = 0$$

$$\Leftrightarrow (y-1)\left(16y^4 + 16y^3 - 4y^2 - 4y + 1\right) = 0,$$

a odavde:

$$y - 1 = 0 \vee 16y^4 + 16y^3 - 4y^2 - 4y + 1 = 0, \text{ tj.}$$

$$y_1 = 1 \vee \left(4y^2 + 2y - 1\right)^2 = 0 .$$

Očigledno $y_1 = 1$ nije rješenje, jer je $\sin 18^0 \neq 1$. Dakle, imamo da je:

$$4y^2 + 2y - 1 = 0 \text{, tj. } y_{1,2} = \frac{-1 \pm \sqrt{5}}{4},$$

te $y_1 = \frac{\sqrt{5}-1}{4}$. Rješenje $y_2 = \frac{-1-\sqrt{5}}{4} < 0$ otpada jer je $y = \sin 18^0 > 0$. Znači, imamo rješenje $\sin 18^0 = \frac{\sqrt{5}-1}{4}$.

Rješenje 3. Imamo da je:

$$\sin 18^0 = \sin\left(90^0 - 72^0\right) = \cos 72^0 .$$

Dalje je:

$$2 \sin 36^0 \cos 36^0 = \sin 72^0 ,$$

$$2 \sin 72^0 \cos 72^0 = \sin 144^0 = \sin\left(180^0 - 36^0\right) = \sin 36^0 .$$

Nakon množenja ovih jednakosti, dobijamo:

$$4 \sin 36^0 \cos 36^0 \sin 72^0 \cos 72^0 = \sin 72^0 \sin 36^0 \text{, tj.}$$

$$\cos 36^0 \cdot \cos 72^0 = \frac{1}{4} . \tag{2}$$

Sada imamo zbog $\cos x - \cos y = 2 \sin \frac{x+y}{2} \sin \frac{y-x}{2}$ da je:

$$\cos 36^0 - \cos 72^0 = 2 \sin 54^0 \sin 18^0 = 2 \cos 36^0 \cos 72^0 ;$$

a odavde zbog (2):

$$\cos 36^0 - \cos 72^0 = 2 \cdot \frac{1}{4} = \frac{1}{2} . \tag{3}$$

Stavljajući u (3) i (2) da je $\sin 18^0 = \cos 72^0 = x$ i $\cos 36^0 = y$, dobijamo sistem jednačina:

$$y - x = \frac{1}{2} , \tag{4}$$

$$yx = \frac{1}{4} . \tag{5}$$

Uvrštavajući (4) i (5) u poznati identitet:

$$\left(x+y\right)^2 = \left(x-y\right)^2 + 4xy ,$$

dobijamo:

$$\left(x+y\right)^2 = \left(\frac{1}{2}\right)^2 + 4 \cdot \frac{1}{4} = \frac{5}{4} ,$$

a odavde:

$$x + y = \frac{\sqrt{5}}{2} ; \ (x, y > 0) . \tag{6}$$

Sada imamo novi sistem jednačina (4) i (6) koji je ekvivalentan ranijem sistemu jednačina:

$$y - x = \frac{1}{2},$$
$$x + y = \frac{\sqrt{5}}{2},$$

a odavde lako dobijamo da je

$$x = \frac{\sqrt{5}-1}{4} \text{ i } y = \frac{\sqrt{5}+1}{4}, \text{ tj.}$$

$$\sin 18^0 = \frac{\sqrt{5}-1}{4} \text{ i } \cos 36^0 = \frac{\sqrt{5}+1}{4}.$$

Napomena 1. Zbog $\cos 36^0 = \cos^2 18^0 - \sin^2 18^0$ imamo:

$$\cos^2 18^0 = \cos 36^0 + \sin^2 18^0, \text{ tj.}$$

$$\cos^2 18^0 = \frac{\sqrt{5}+1}{4} + \left(\frac{\sqrt{5}-1}{4}\right)^2 = \frac{10+2\sqrt{5}}{16}, \text{ tj.}$$

$$\cos 18^0 = \frac{1}{4}\sqrt{10+2\sqrt{5}}.$$

Do ovog rezultata brže dolazimo ako koristimo osnovni trigonometrijski identitet:

$$\sin^2 18^0 + \cos^2 18^0 = 1, \text{ tj.}$$

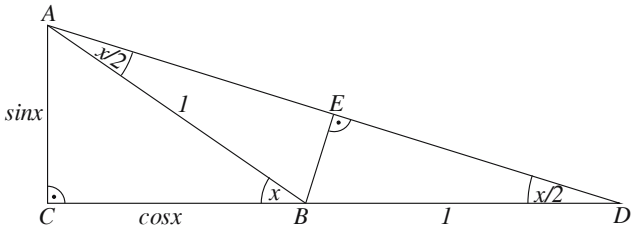
$$\cos^2 18^0 = 1 - \sin^2 18^0,$$

te

$$\cos^2 18^0 = 1 - \left(\frac{\sqrt{5}-1}{4}\right)^2 = \frac{10+2\sqrt{5}}{16}, \text{ tj.}$$

$$\cos 18^0 = \frac{1}{4}\sqrt{10+2\sqrt{5}}.$$

Rješenje 4. Ovdje ćemo koristiti geometriju. Neka je trougao ΔABC pravougli ($\measuredangle C = 90^0$ i $\overline{AB} = 1$); tada je $\overline{AC} = \sin x$ i $\overline{BC} = \cos x$, gdje je $\measuredangle CBA = x$ (sl.1).



sl.1

Produžimo katetu BC preko tačke B do tačke D tako da je $\overline{BD}=1$. Dakle, trougao ΔABD je jednakokraki. Sa date slike vidimo da je $\measuredangle ABD = 180^0 - x$, te iz trougla ΔABD dobijamo da je $\measuredangle BDA = \measuredangle BAD = \frac{1}{2}\left[180^0 - \left(180^0 - x\right)\right] = \frac{1}{2}x$.

Neka je BE visina trougla ΔABD ; ($BE \perp AD$). Imamo iz trougla ΔDBE :

$$\cos\frac{x}{2} = \frac{\overline{DE}}{\overline{BD}} = \overline{DE}.$$

Kako je tačka E središte duži AD, to je:

$$\overline{AD} = 2\overline{DE} = 2\cos\frac{x}{2}.$$

Sada iz pravouglog trougla ΔACD slijedi:

$$\cos\measuredangle D = \cos\frac{x}{2} = \frac{\overline{CD}}{\overline{AD}} = \frac{\overline{BC}+\overline{BD}}{\overline{AD}} = \frac{1+\cos x}{2\cos\frac{x}{2}}\ , \text{ tj.}$$

$$\cos\frac{x}{2} = \frac{1+\cos x}{2\cos\frac{x}{2}}$$

$$\Leftrightarrow 2\cos^2\frac{x}{2} = 1+\cos x\ , \text{ tj.}$$

$$\cos x = 2\cos^2\frac{x}{2} - 1\ . \tag{7}$$

Neka je sada $x = 36^0$. U Rješenju 3. smo dobili da je $\cos 36^0 = \frac{\sqrt{5}+1}{4}$. Sada dobijamo iz (7):

$$\frac{\sqrt{5}+1}{4} = 2\cos^2 18^0 - 1\ , \text{ tj.}$$

$$\cos^2 18^0 = \frac{\frac{\sqrt{5}+1}{4}+1}{2} = \frac{\sqrt{5}+5}{8} = \frac{10+2\sqrt{5}}{16},$$

a odavde:

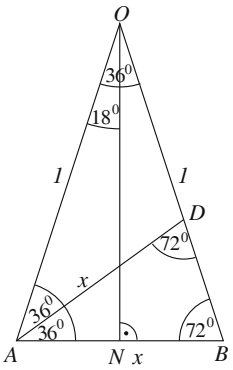
$$\cos 18^0 = \frac{1}{4}\sqrt{10+2\sqrt{5}}\ ,$$

te

$$\sin 18^0 = \sqrt{1-\cos^2 18^0} = \sqrt{1-\frac{10+2\sqrt{5}}{16}} = \sqrt{\frac{6-2\sqrt{5}}{16}}\ , \text{ tj.}$$

$$\sin 18^0 = \sqrt{\left(\frac{\sqrt{5}-1}{4}\right)^2} = \frac{\sqrt{5}-1}{4}.$$

Rješenje 5. Posmatrajmo karakteristični jednakokraki trougao ΔOAB pravilnog desetougla upisanog u krug poluprečnika dužine 1. Neka je ON visina tog trougla ΔOAB.



$\measuredangle AOB = 36^0$,
$\measuredangle OAB = \measuredangle OBA = 72^0$

sl.2

U pravouglom trouglu ΔOAN je $\sin 18^0 = \frac{\overline{AN}}{1}$, tj. $\overline{AN} = \sin 18^0$. Neka je $\overline{AB} = x$, tj. $AN = \frac{x}{2}$. Nacrtajmo simetralu AD ugla $\measuredangle OAB = 72^0$, ($D \in OB$). Slijedi zbog $\measuredangle BAD = 36^0$ da je $\measuredangle ADB = 72^0$, tj. trouglovi ΔABD i ΔADO su jednakokraki. Sa slike se vidi da su trouglovi ΔOAB i ΔADB slični (imaju jednake uglove). Sada slijedi zbog $\overline{OD} = \overline{AD} = x$ da je $\overline{BD} = 1 - x$ dobijamo iz sličnosti tih trouglova:

$$\frac{\overline{AB}}{\overline{BD}} = \frac{\overline{OA}}{\overline{AD}}, \text{ tj.}$$

$$\frac{x}{1-x} = \frac{1}{x}$$

$$\Leftrightarrow x^2 + x - 1 = 0,$$

a odavde

$$x = \frac{\sqrt{5}-1}{2}. \tag{8}$$

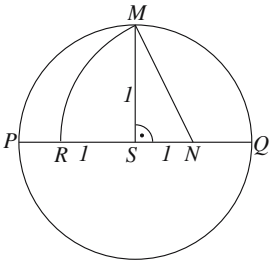
Prema tome iz $x = \overline{AB} = 2\overline{AN}$ i $\overline{AN} = \sin 18^0$ je $x = 2\sin 18^0$, a odavde zbog (8):

$$\sin 18^0 = \frac{1}{2}x = \frac{\sqrt{5}-1}{4}.$$

Napomena 2. a) Vidimo da je $\overline{AB} = x = 2\sin 18^0 = \frac{\sqrt{5}-1}{2}$ dužina stranice pravilnog desetougla upisanog u kružnicu poluprečnika 1.

b) $x = \frac{\sqrt{5}-1}{2}$ nam omogućava konstrukciju te dužine.

Konstruišimo jediničnu kružnicu s centrom u tački S (sl.3).



sl.3

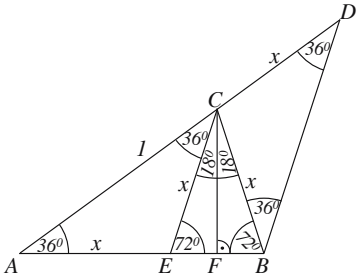
Neka je PQ njen poluprečnik, tj. $\overline{SP}=\overline{SQ}=1$, te $MS\perp PQ$, $\overline{MS}=1$. Neka je tačka N središte duži SQ. Zbog $\overline{MS}=1$, $\overline{SN}=\frac{1}{2}$, dobijamo iz pravouglog trougla ΔMSN:

$$\overline{MN}^2=\sqrt{\overline{MS}^2+\overline{SN}^2}=\sqrt{1^2+\left(\frac{1}{2}\right)^2}=\frac{\sqrt{5}}{2}.$$

Kružni luk sa centrom u tački N i poluprečnikom $\overline{MN}$ siječe prečnik PQ jedinične kružnice u tački R. Tako je sada:

$$\overline{SR}=\overline{NR}-\overline{SN}=\overline{MN}-\overline{SN}=\frac{\sqrt{5}}{2}-\frac{1}{2}=\frac{\sqrt{5}-1}{2}.$$

Rješenje 6. Neka je trougao ΔABC jednakokraki gdje je $\overline{AB}=\overline{AC}=1$ i $\overline{BC}=x$, te $\measuredangle ABC=\measuredangle ACB=72^0$ i $\measuredangle BAC=36^0$ (sl.4). Produžimo njegovu stranicu AC preko vrha C do tačke D tako da je $\overline{CD}=\overline{CB}=x$. Neka tačka $E\in AB$ tako da je $\overline{CE}=\overline{CB}=\overline{CD}=x$, tj. trougao ΔEBC je jednakokraki. Pošto je $\measuredangle ACF=54^0$, a $\measuredangle ECF=18^0$, to je $\measuredangle ACE=\measuredangle ACF-\measuredangle ECF=36^0$, pa je i trougao ΔAEC jednakokraki i $AE=x$ te $BE=1-x$.



sl.4

Imamo sada $\measuredangle ACE=\measuredangle ADB=36^0$, $\measuredangle AEC=\measuredangle ABD=108^0$, tj. $CE\|BD$. Slijedi sada iz Talesove teoreme:

$$\overline{AE}:\overline{BE}=\overline{AC}:\overline{CD}, \text{ tj.}$$

$$\Leftrightarrow x:(1-x)=1:x, \tag{9}$$

a odavde:

$$x^2=1-x, \text{ tj.}$$

$$x^2 + x - 1 = 0\,,$$

te

$$x = \frac{\sqrt{5}-1}{2}\,,$$

što znači da tačka E dijeli stranicu AB po zlatnom presjeku. Važi i ovdje što je rečeno u Napomeni 2.

Iz trouglova ΔCEF i ΔAFC dobijamo:

$$\sin 18^0 = \frac{\overline{EF}}{\overline{CE}} = \frac{\frac{1-x}{2}}{x} = \frac{1-x}{2x}\,,\ \text{tj.}$$

$$\sin 18^0 = \frac{1-\frac{\sqrt{5}-1}{2}}{\sqrt{5}-1} = \frac{3-\sqrt{5}}{2\left(\sqrt{5}-1\right)}$$

ili

$$\sin 18^0 = \frac{3-\sqrt{5}}{2\left(\sqrt{5}-1\right)} \cdot \frac{\sqrt{5}+1}{\sqrt{5}+1}\,,\ \text{tj.}$$

$$\sin 18^0 = \frac{3-5+3\sqrt{5}-\sqrt{5}}{2\left(5-1\right)} = \frac{2\sqrt{5}-2}{8}$$

odnosno

$$\sin 18^0 = \frac{\sqrt{5}-1}{4}\,.$$

LITERATURA

[1] **Š. Arslanagić**, *Metodička zbirka zadataka sa osnovama teorije iz elementarne matematike*, Grafičar promet d.o.o., Sarajevo, 2006.
[2] **Đ. Dugošija, L. Milin, Z. Ivanović**, *Trigonometrija-Teorija i Rešeni zadaci*, Naučna knjiga, Beograd, 1989.
[3] **S. Mintaković, M.Franić**, *Trigonometrija*, Element, Zagreb, 1999.
[4] **B. Pavković., D. Veljan**, *Elementarna matematika 1*, Tehnička knjiga, Zagreb, 1992.

POGLEDI I MIŠLJENJA

Tinka Omanović,

NEOROMANTIČARSKO RUHO ROMANA „LEGENDA O ALI-PAŠI“ ENVERA ČOLAKOVIĆA

UVOD

Čitalačka recepcija, kao i velikim dijelom književna kritika, slažu se da je roman *Legenda o Ali-paši* neosporan biser bosanskohercegovačke, bošnjačke, hrvatske književnosti, koji je, nažalost, sticajem nepovoljnih političkih okolnosti, dugo ležao skriven u školjci u mračnim dubinama mora, ali čijim otvaranjem ne prestaje da sjaji njegova ljepota. Složenost njegove strukture očituje se ne samo u njegovoj višeznačnoj žanrovskoj odrednici, karakterizaciji kontrastnih likova, kompoziciji i fabuli romana, ideološkim odrednicama, već i u doživljaju svijeta koji se otvara u jednoj sasvim drugačijoj perspektivi u odnosu na sve druge bosanskohercegovačke romane dvadesetog stoljeća.

Sam autor je u svom „Dnevniku“ iz 1953. godine napisao da je ovim romanom želio stvoriti jedno sintetičko historijsko bosansko vrijeme, vrijeme zlatne Bosne, čime se već otvara prostor neoromantičarskoj idealizaciji prošlosti koja je dakako u opreci sa teškom i surovom realnosti. U svojoj kompleksnosti u kojoj se na jedan organski, prirodan način prepliću česti lirski elementi i motivi sa realističnim dramatičnim sukobima induvidualnih, staleških i rodnih suprostavljenosti, *Legenda o Ali-paši* nam se otvara kao jedan moderan romaneskni specifikum bez obzira što u svojoj formi slijedi klasičnu realističku naraciju.

U romanu se prepliću san i java, predskazanja i snovi se ostvaruju, ali se i sam život zahvata do najskrivenijih tajni i dubina.

Ono što prvo pada u oči je jezička virtuoznost pisca, koja svojom slikovitošću i bravurama fantastičnog književnog majstora čitaoca jednostavno očarava. U namjeri da sačuva jezik Bosne, Čolaković je otišao mnogo dalje – stvorio je djelo veličanstvene stilske izbrušenosti.

U svom radu pokušat ću da istaknem naglašenu lirsku osjećajnost, liričnost kojom je djelo protkano i koja je kod Čolakovića tako prirodna

i lišena svake patetike, što nije ni čudo s obzirom da je bio prvenstveno pjesnik. I upravo ta liričnost u romanesknoj strukturi, kao opreka grubosti naturalizma, daje nam za pravo da u ravni genetskih poređenja roman *Legenda o Ali-paši* posmatramo u prizmi neoromantičarske evropske književne tradicije kojoj su pripadali Rilke ili Hofmanstal.

1. ŽANROVSKA ODREDNICA ROMANA

Sam autor žanrovski određuje tip ovog romana imenujući ga legendom u naslovu. Ističući srodnost legende sa mitom, Milivoj Solar daje bližu definiciju legende:

„Temeljna se struktura legende razabire u prepoznatiljivim osobinama izuzetnih likova, važnim događajima prisutnim već u njihovom djetinjstvu i neobičnim sudbinama protkanim čudesnim događajima i susretima, a redovito imaju i jasno određenu fabulu."[1]

U uvodnom dijelu romana Čolaković nas obaviještava da je legendu o Ali-paši čuo od svog rođaka Salihage u dječačkim danima, kada je kao trinaestogodišnjak ležao bolestan. Na osnovu davno ispričane priče koju mu je rođak pričao tri dana, autor piše roman *Legenda o Ali-paši* – hikaju, legendu o životnom putu Alije Leptira od hamala do visokog dostojanstvenika, da je otme od zaborava i dočara ljepotu starog doba. U predgovoru romana Nihad Agić kaže:

„[...] forma legende je piscu omogućila da demonstrira sav svoj raskošan repertoar stilskih postupaka i pruži uvjerljiv dokaz o skladu života u ono davno vrijeme. Ideja sklada kao da priziva strukturu legende u kojoj je sve podređeno tome da se zamišljeno i sanjano ostvari u zakučastoj i zapletenoj zbilji života."[2]

A glavni junak romana, hamal Alija Lepir je svojim moralnim odlikama i fizičkim karakteristikama (snažan, lijep, stasit) tipičan primjer junaka legende. Ljepota njegove čiste duše, plemenitost, samilost, velikodušnost, vjera u Boga, blagost i vedrina i spremnost da oprašta uvrede i poniženja još su ga kao hamala uzvisili u očima ljudi, te je bio miljenik čaršije. Znalo se za njegovu ljubav prema Suncu (i ašikovanje s njim) i malo je bilo podsmijeha zbog toga („hava muhabet"), ali kao srednjovjekovni vitez je krio svoju ogromnu ljubav prema Almasi.

Svojim ponašanjem i djelovanjem Alija hamal je neka vrsta evlije. On prašta Hasan-dedi namjeru da ga ubije, kao i trgovcu – manipulatoru Ješui Bararonu, koji ga je objedama strpao u zatvor, a svom suparniku Ismet-efendiji šalje recept za lijek, kako bi voljena Almasa bila sretnija s njim. Takvo odricanje i zanemarivanje vlastitog ega, u ime sreće za

1 Milivoj Solar, *Književni leksikon*, (Zagreb: Matica Hrvatska, 2007), 209, 210.

2 Nihad Agić, *Bošnjačka književnost u književnoj kritici*, *knjiga IV*, priredio Enes Duraković (Sarajevo: Alef, 1998), 422.

druge, karakteristično je samo za „dobrog“, evliju – ideal čovjeka, kojem u stvarnom životu možemo samo stremiti.

U svojoj doktorskoj disertaciji *Poetika Envera Čolakovića* E. Sinanović iznosi tezu o antimodernističkom obilježju romana *Legenda o Ali-paši*:

„Očit je antimodernistički svjetonazor u ovom romanu, kao i u ostalom Čolakovićevom stvaralaštvu, naročito u lirici, u kojem autor kao protusvijet modernom kapitalističkom napretku, stjecanju, prevlasti duha nad dušom, suprotstavlja zlatno doba Bosne da bi iskazao sve negativnosti doba u kojem je sam živio.“[3]

S obzirom da je djelo nastalo sredinom dvadesetog stoljeća, u vrijeme pojave mnoštva književnih žanrova i estetičkog pluralizma, i na evropskoj, i na južnoslavenskoj sceni, pokazuje se da i nije tako jednostavno žanrovski odrediti ovaj roman. Dok autor piše donekle anahronu priču u maniri klasičnog realističkog romana, ali u koji vješto ubacuje stil i atmosferu usmenog proznog stvaralaštva, koji su vidljivi na više mjesta u romanu, ali koje nadograđuje vlastitom majstorskom kreacijom – davši svemu tome jedan lirski ton, ne možemo se oteti utisku veličine ovog djela i njegove neuhvatljivosti da se svede pod okrilje općepoznatih kanona i kalupa.

Kako god, svakako da i autoru Sinanoviću možemo dati za pravo u isticanju antimodernističkog obilježja romana. Međutim, po izrazito religijskoj komponenti idejne sadržine djela, naglašenoj liričnosti i osjećajnosti u prikazu ideala ljubavi i čovjekovog morala, te pasažima lirskih opisa prirode, sklona sam vidjeti neoromantičarske crte kao osnovnu značajku romana *Legenda o Ali-paši*.

2.1. Kompozicija i fabula romana

Roman *Legendao o Ali-paši* kompoziciono je podijeljen u tri dijela, a svaki od tih dijelova ima različite cjeline koje se na jedinstven i neponovljiv način slivaju u veličanstvenu simfoniju velikog književnog djela izuzetne estetske vrijednosti.

Prvi dio romana govori o ličnosti hamala Alije Lepira i o njegovom snu, o tragičnoj ljubavnoj priči između Almase i Ismet-efendije, Alijinoj ljubavi prema Almasi i Bogu, o škrtosti Hasan-dede, pokušaju bogatog trgovca Ješue Baranona da se dokopa prevarom Hasan-dedinog blaga, o odlasku Alije u Travnik i o požaru Mehaginog dućana.

U drugom dijelu romana važne su dvije kompozicijske cjeline: Alijino spašavanje fratara od muslimanskih hajduka na povratku iz Travnika u Sarajevo, i druga – optužba Ješue Bararona i Hilmi-kadije da je Alija ubio travničkog bega kako bi se dokopao blaga.

[3] Emsud Sinanović, *Poetika Envera Čolakovića*, (Zagreb: KDB Preporod, 2013), 143.

Treći dio romana govori o ostvarenju sna hamala Alije – on ostvaruje svoju ljubav sa Almasom i postaje visoki dostojanstvenik i ratnik Ali-paša.

Kada je u pitanju fabula romana, ona se ostvaruje linearno sa elementima restrospektivnog kazivanja kao sredstva digresije, kada se likovi prisjećaju svog života u prošlosti izvan vremenskog okvira toka radnje. Brojne su epizode retrospektive kao npr. kada se Alija Leptir sjeća svog teškog, sirotinjskog djetinjstva lišenog ljubavi, sjećanje škrtog Hasan-dede na svoj život prije dolaska u Sarajevo, sjećanje bakala Mehage na svoju prvu mladalačku ljubav iz mladosti – Munibu, kojoj je nanio nepravdu, ili epizoda u kojoj upoznajemo griješni život pokvarenog Hilmi-kadije.

Međutim, kao najvažnija fabularna potka javlja se u više navrata Alijin san koji mu predskazuje sjajnu budućnost i koji će se na kraju ostvariti. Taj san kompozicijski se proteže kroz cijeli roman i na taj način povezuje sve događaje u njemu.

Snovi hamala Alije u bliskoj vezi su s likom Ali-hodže Misirlije, koji će nakon udaje kćeri Safije posiniti Aliju, i koji će protumačiti i predskazati ostvarenje Alijinih snova. Ali-hodža je imao dara da pronikne u budućnost, pravio je zapise i vjerovao je da se san dobrog čovjeka (a u Alijinu dobrotu i plemenitost se svakodnevno uvjeravao) može ostvariti uz pomoć vjere u Boga, dobrote i ljubavi. Ali-hodža je Alijin učitelj: naučio ga je pismu, tj. pismima (arapskom, turskom, bosančici) i tumačenju Kur'ana.

U to vrijeme počinje i čudno prijateljstvo između Alije i Hasan-dede, starog tvrdice i mizantropa kome nema premca u književnoj tradiciji. Blago koje skriva u podrumu svoje kuće vješto prikriva pod maskom teške sirotinje i ubogosti. Znao je Aliji povezati mahramom oči i tjerati ga da siđe s njim u podrumske odaje da bi provjerio svoje skriveno blago. Važna fabularna odrednica romana je strah zbog Alijine intuitivne, neočekivane spoznaje zbog koje je zadrhtao kada je ugledao Hasan-dedine zlatnike prepoznavši podrum kao nešto što je već vidio u snu:

„On je već negda bio u toj prostoriji. Jest! Zna on to sigurno. I ti dronjci na hrpi, koji prikrivaju neizbrojivo blago pod njima, i ti biseri u drugom kutu, i ti skupocjeni kovčezi, sigurno krcati raznoraznim blagom, i ti mnogi uvijeni ćilimi, sve to, baš sve Alija je već jednom vidio. Pa i te grdne paučine i vonj taj... Jest, jest! Negda je on to sve vidio. Brzo se okrenu da vidi ima li tamo u lijevom kutu onih desetak vreća zlata... Jest, tu su! Nema sumnje. I procijep na stropu, i on je tu. Kako li su samo ušli. Skočili nisu. A vratiju ipak nema. Sve gole stijene, niz koje se curkom slijevala vlaga u obliku crnih naslaga ledenica. To je onaj isti podrum u kome je bio u svom snu.“[4]

Hasan-dedo će čak i pokušati ubiti Aliju iz straha da neko ne sazna za njegovo bogatstvo, ali će velikodušni junak i to oprostiti starcu.

[4] Enver Čolaković, *Legenda o Ali-paši*, (Zagreb: Islamska zajednica, 1989), 68.

Kako bi pobjegao od prevelike i neostvarive ljubavi prema Almasi, koja će se udati za Ismet-efendiju, na Ali-hodžin nagovor Alija odlazi u Travnik, u službu kod bega Jakupovića. U ovom trenutku fabularni tok se koncentriše na tragičnu sudbinu Almase i bolesnog Ismet-efendije za kojeg se udala ne znajući za njegovu bolest, a koja će joj se otkriti već prve bračne noći u stravičnom prizoru na muža kojeg savladava epileptični napad. Vjerujući da će izliječiti tešku bolest ako je zataji budućoj ženi, Ismet-efendija zapravo otvara vrata pakla svoga braka. Almasa je užasnuta i povrijeđena kao žena. Ubijeđena je da je Ismet-efendija nije oženio zbog ljubavi, nego da ju je samo iskoristio kao sredstvo izliječenja od teške bolesti. Umjesto gnijezda ljubavi, njihova kuća se pretvara u leglo mržnje – Almasa zamrzi ne samo Ismeta, već i njegovu majku, koja opet zamrzi snahu zbog njene odbojnosti prema mužu. I koja je samo pogoršavala njegovu bolest. Almasa se vraća kući, a time njen otac Mehaga gubi obraz, pošto umjesto da pokaže razumijevanje za bolesnog zeta i njegovu nesreću, staje na kćerkinu stranu. Iste noći ga sustiže kazna – izgori mu dućan, ali on u tome vidi ostvarenje Božije pravde – mora se ispaštati zbog davne učinjene nepravde prema Munibi, ali i nepravednog postupka prema Ismet-efendiji.

Gramzivi jevrejski trgovac Ješua Bararon smatra da je i prevara trgovina i ne bira način da se dokopa Hasan-dedina blaga za koje je ubijeđen da ga ovaj skriva u kući. Optužuje Aliju, koji je kupio dedinu kuću zarađenim novcem po povratku iz Travnika, kako je ubica i lopov. Međutim, zahvaljujući svjedočenju fratara dokazuje se Alijina nevinost i on se bogati zahvaljujući svojoj nesebičnoj ljubavi prema starcu kojeg je sva čaršija mrzila. Sada se i staleške granice između njega i voljene Almase brišu, te se ostvaruje njegov davni san: on se ženi Almasom. Kada je postao paša, gradio je haire po Bosni: narodne kuhinje, hanove i svratišta za sirotinju, džamije, mostove, šadrvane... Ješua je također kažnjen, prvo ludilom, a na povratku Ali-paše iz Carigrada, umire pod nogama Alijinog konja.

2.2. Protagonisti

O književnom liku uvijek se govori sa stanovišta njegove funkcije u djelu i moralno etičkih osobina. Lik je nosilac radnje u djelu, on ima određenu ideju unutar koje se određuje i koja pokreće njegovo djelovanje. Kada u njegovoj ličnosti dominiraju moralne, psihološke i emotivne vrijednosti onda govorimo o karakteru. Gotovo svi teoretičari književnosti, počev od Aristotela pa do strukturalista, se slažu da se karakter određuje kroz radnju. Književni postupci i način kako će pisac karakterizirati svoj lik su različiti, ali najčešće se ostvaruju na tri načina: pripovjedač sam karakterizira svoj lik, lik u formi monologa govori ko je i u dijalogu likovi izriču sudove o sebi i drugima. U kreiranju živopisnih likova svoga romana Čolaković je koristio sva tri načina, nadograđujući i usmenoproznu komponentu vlastitim intervencijama i imaginacijom, što

je svakako obogatilo djelo u estetskoj ravni. Ovdje prije svega mislim na priče o proždrljivom dervišu, o Imami Azamu ili na priču o mljekaru – prevarantu.

Likovi u romanu *Legenda o Ali-paši* uglavnom su oblikovani na principu kontrasta: moralno svijetli likovi – hamal Alija, Ali-hodža Misirlija, Omeraga i Mehaga bakal suprotstavljeni su moralnim nakazama u likovima Hasan-dede, Ješue Bararona i potkupljivog ženskaroša Hilmi-kadije. U toj naglašenoj suprotstavljenosti likova ovog djela također se očituje njegova neoromantičarska crta. Međutim, u mnogim sekvencama romana (snoviđenja Alije Lepira, patološka Hasan-dedina škrtost, manipulativnost Ješue i dr.) likovi su psihološki iznijansirani i uobličeni tehnikom modernog romana.

Karaktere Almase, Ismet-efendije i njegove majke Zehre, E. Sinanović određuje kao dramske egzistencije, jer su protagonisti tragedije koju pokreće nemogućnost izlaska iz vlastitih strasti.

Glavni lik romana je siromašni hamal Alija Lepir koji je zbog svojih visokih moralnih vrijednosti i osobina doveden u ravan simbola. Njegovo ponašanje određuje vjera u Boga, i sve što čini, čini u ime Boga. Zbog svoje moralne uzvišenosti i dobrote srca bit će nagrađen titulom paše.

„Likovi romana *Legenda o Ali-paši* koncipirani su na način da primarno mjesto zauzima lik Alije Lepira čije oblikovanje ide u smjeru izražavanja njegove induvidualnosti, njegovih moralnih i etičkih principa. Puno značenje i smisao glavni lik dobiva u odnosu sa drugim likovima romana: Ješuom, Mula Hasan-dedom, Ali-hodžom, Omeragom, Ismetom, Almasom, itd., koji su u strukturu romana uvedeni kako bi se što kompleksnije sagledao glavni lik i njegove moralne i etičke osobine.“ [5]

Alija hamal je plemenit, milostiv, prepun ljubavi za druge ljude i u njegovim mislima i djelovanju stalno je prisutna duhovna supstanca, svijest o Bogu. Alija istinski vjeruje i čini dobra djela, on je evlija i zbog toga pripada svijetu legende. Međutim, njegova svakodnevica je bila opterećena egzistencijalnim problemima, pa on veoma često bježi u sanjarenja, zaljubljeno maštajući o Suncu i Almasi:

„Zažmirio... Kao da bi htio nastaviti svoje sanjarenje. Kao da su java i san u njemu počeli borbu. I san je pobijedio. Uspjelo mu je ubiti svagdašnjicu, bijedu i sebe hamala, zaploviti u svijet mašte.“[6]

Ali njegov svijet nije samo bajka i san, što potvrđuje i njegov kritički odnos prema životu i društvu. On je i mudar, neprestano razmišlja o životu i ljudima, tražeći smisao u njihovim postupcima. Uvjeren je da materijalno bogatstvo ne vodi ličnoj sreći, pa će kad bude imao priliku da se obogati darivati novac u korisne svrhe. Kao istinski vjernik smisao

5 Ajka Tiro, *Likovi u romanu Legenda o Ali-paši*, Behar br. 114, (Zagreb: KDBH Preporod, 2013), str. 127.

6 Enver Čolaković, *Legenda o Ali-paši*, (Zagreb: Islamska zajednica, 1989), 78.

života pronaći će u činjenju dobra i ljubavi. Alija Lepir će ujediniti ljubav prema Bogu i ljubav prema Almasi.

U liku hamala Alije reflektiraju se svi ostali likovi u romanu. Na etičkom planu njegova dobrota ističe pohlepu Ješue Bararona ili Hasan-dedinu neviđenu škrtost.

Karakterizacijom Almasinog lika, kroz njene osobine dobrote, unutrašnje ljepote i skromnosti, pisac iznosi stav o preduvjetima istinske ljubavi:

„Nije uzalud Alija zavolio lijepu Almasu. Ona je zaista imala mnoge vrline i osobine, dostojne da ih svak voli i cijeni. Istina, za unutrašnje ljepote, za to duševno bogatstvo, za tu pitomost i skromnost, Alija nije mogao znati.“[7]

Mnogo kompleksniji lik od Almase je Ismet-efendija: mlad, bogat, učen, lijep, ali tragično nesretan zbog epilepsije kojoj nema lijeka. A nema ni utjehe u njegovom životu – niti od Boga niti od voljene žene. U progresiji svoje bolesti ostaje bez posla, a pošto ga okrutni i sebični svijet odbacuje, voljena žena napušta, rasprodaje imanje i odlazi sa majkom u Stambol.

Najimpresivniji lik ovog romana je Mula Hasan-dedo. Jedan je od najvećih tvrdica u literaturi, lik kojeg pratimo od Plautovog Eukliona, Molijerovog Harpagona, Balzakovog Grandea, Sterijinog Kir Janje, Andrićeve Gospođice... Pogotovo je na njen lik adresirana asocijacija u sceni kada Hasan-dedo kupi po sokacima otpatke drveta koje ipak neće naložiti da se ugrije, mada crkava od studeni, kao što je Gospođicu više grijala ona lopata uglja koju ne bi ubacila u peć. Evo šta o njemu sam autor kaže:

„Ali sve što je imao bilo je tako malo prema njegovoj pohlepi. On nije nikad želio biti nekim vladarem ljudi, nekim carem, ne! On je htio više! Htio je imati sve čim se ljudi kite! Sve! Sve zlato koje je zemlja izrigala iz svoje nutrine, sve almase...“[8]

Mada se ovdje tema tvrdičenja prikazuje gotovo akcidentalno, sporadično, i više u funkciji osvjetljavanja Alijine darežljivosti i veličine duše, ne može se zanemariti činjenica da je Čolaković uspio stvoriti kroz impresivni lik Hasan-dede sasvim dostojan pandan svim literarnim škrcima da bi mogao stati ravnopravno uz njih. Tako u ravni tipoloških poređenja uočavamo i ovu podtemu tvrdičluka, kao organsku uključenost romana *Legenda o Ali-paši* u evropsko književno naslijeđe.

Hasan-dedo je i mizantrop. U strahu da će ga pokrasti, mrzi cijelo Sarajevo. Jedino u Aliju stiče povjerenje, ali će i njega optužiti kako ga je pokušao otrovati da bi se domogao njegovog dobro skrivenog blaga. Najveći kontrast je postignut u suprotstavljenosti likova Alije i Hasan-

7 Enver Čolaković, *Legenda o Ali-paši*, (Zagreb: Islamska zajednica, 1989), 79.

8 Enver Čolaković, *Legenda o Ali-paši*, (Zagreb: Islamska zajednica, 1989), 236.

dede. Težak život od jednog je stvorio tvrdicu, bolesnika i čovjekomrsca, a drugog je siromaštvo navelo na najplemenitije osjećaje. Temeljni motiv Hasan-dedine škrtosti je osveta. Aliju je kodeks vjere naučio da voli, prašta i bude milostiv.

Od impozantnijih, i u etičkom smislu pozitivnih likova u romanu ističu se još Ali-hodža Misirlija, Omeraga i Mehaga bakal koji proširuju polje dobrote. Kao i za Aliju, i za njih je sveta knjiga Kur'an ne samo izvor vjere, nego je i putokaz po kojem se živi i djeluje.

2.3. Idejna sadržina i poruke

U povodu stogodišnjice rođenja Envera Čolakovića u Zagrebu, u Društvu pisaca Hrvatske, je organiziran naučni skup posvećen ovom autoru u organizaciji BZK „Preporod", i u uvodnom obraćanju književnik Božidar Petrač je istakao:

„U toj romanesknoj poemi, sarajevskoj legendi, naš pisac nije ponudio relativizam, ironiju i nihilizam, nego posve suprotno, polazeći od tradicije, općeljudskih vrijednosti, zasvjedočio je ustrajnu dobrotu, čestitost i plemenitost, djelotvoran suživot, plodno zajedništvo i nepomućena moralna načela."[9]

Čolaković u ovom romanu piše o općim duhovnim vrijednostima, koje nisu bile imanentne samo prošlom vremenu, nego imaju svevremenski karakter.

Religijska komponenta dominira idejnom sadržinom ovog djela. Smisao romana *Legenda o Ali-paši* duboko je povezana sa svjetonazorom i filozofijom islama. Metafizička pitanja o ljudskoj slobodi i odgovornosti, o Bogu, o kazni i nagradi, ovom i drugom svijetu, vječnom životu, kao i djelovanju pojedinca u društvu neodvojivo su utkana u idejnu sadržinu ovog djela na kojoj se i osniva njegova neprolazna ljepota.

Islamske poruke o ljubavi i činjenju dobra paralelno su date, kako u osnovnom fabularnom toku, tako i u uvođenju priča religiozno-počnog sadržaja (bajki, hikaja, predaja).

„Uvođenje novelističkih pripovjetki religioznog sadržaja motivirano je sadržajem romana u cjelini. One ne samo da potkrepljuju snagu Božije riječi, kao što je to slučaj sa pričom o dervišu koji spašava putnike u šumi, o Imami Azamu, o mljekaru, nego one nude rješenje za životne nedoumice kao što je to slučaj sa pričom o izboru najmanjeg grijeha ili o proždirljivosti."[10]

Ove religijske poučne priče imaju funkciju ilustracije pojedinih moralnih kategorija i najčešće su građene na suprotnosti dobro/haram,

[9] Božidar Petrač, *Skica za portret,* Behar br. 114, (Zagreb: KDBH Preporod, 2013), 27.

[10] Amira Dervišević, *Usmenoprozna linija u romana E.Č. Legenda o Ali-paši*, Behar br. 114, (Zagreb: KDBH Preporod, 2013), 125.

kazna/nagrada ili sabur/nefs. Vjera u Boga određuje čovjekovu svijest i njegov moral što je predstavljeno do najvišeg stepena u liku Alije Lepira. Za njega je bitan i ovostrani i onostrani život i zato je njegova duša prepuna dobrih i plemenitih osjećaja. A smisao vjere je u čovjekoljublju, ljubavi koja će biti svrha ne samo vjere, nego samog života. Ljubav bez interesa i koristi je temelj i esencija samog života i samo kroz nju se može spoznati Bog.

Bez obzira što se roman odvija u dva paralelna svijeta, svijetu realnog i irealnog, prostoru jave i sna, oni su organski tako povezani da na idejnom planu donose jednu poruku o univerzalnosti i snazi vjere i ljubavi. Moral Čolakovićevih likova proizilazi iz vjere. Njihovi postupci – simbolizirani u krajnjem dometu dobra, u liku hamala Alije – idejno su povezani sa općim islamskim vrijednostima koje imaju svevremenski karakter.

I sam autor prafrazirajući Ali-hodžu Misirliju sugeriše važne životne vrijednosti:

„Prvi direk, direk duše, jest ibadet: pet vakata namaza na dan i trideset dana posta uz sveti Ramazan. Drugi direk, direk srca, jest ahlak, poštivanje Boga i bližnjih i čuvanje sebe od harama. Treći direk, direk tijela, jest rad, poslovanje, kojim se idara stječe. Četvrti direk, direk kuće i površitelj njezin – to ti je žena. Njezino carstvo je kuća, kao što je muško čaršija. A teško onoj zgradi kojoj jedan direk nedostaje.“[11]

2.4. Jezičkostilski izraz – lirika kao raison d'etre

Davno je rečeno da je stil pisac sam, poseban način izraza svojstven autoru. U stilističkoj kritici koja dominira drugom polovinom dvadesetog stoljeća često se koristi sintagma „svijet djela“, koja implicira vrijednost stila u izučavanju individualnosti autora.

U eseju „Legenda kao noseća struktura svijeta“ Nihad Agić glorificira stilske značajke romana:

„Prije nego pokušamo rasklopiti unutarnju strukturu ovog djela i pokazati kako ono formalno i esetetski funkcionira, trebat će reći jednu neospornu i neoborivu datost: roman je izvanredna stilska tvorevina, do te mjere izbrušena u izrazu da joj se, upravo po toj stilskoj čistoći teško može naći pandan u svekolikoj našoj književnosti! I još nešto: stil kao da spontano, nenametljivo izvire iz riječi pa se ima dojam da riječi, izrazi, te čitava duhovna stanja niču sama sobom, tjerana unutarnjim razlozima i razvijana zakonomjernostima što su ih u sebi samima oni pronalazili.“[12]

A opet Andrić roman je nazvao metaforom, zapravo idejom kako Bog dobrotu izdašno nagrađuje (Alija Lepir), a zlo kažnjava (J.Bararon,

[11] Enver Čolaković, *Legenda o Ali-paši*, (Zagreb: Islamska zajednica, 1989), 20.

[12] Nihad Agić, *Bošnjačka književnost u književnoj kritici*, *knjiga IV*, priredio Enes Duraković (Sarajevo: Alef, 1998), 421, 422.

Mula Hasan-dedo). Istu ideju u samom romanu izriče hazreti Hidr u liku Arapa iz Alijinog sna kako je zlato u rukama tvrdice krpa, a prnja u rukama dobrog čovjeka zlato. Može se reći da se cijeli roman ostvaruje kao proširena metafora o lijepom, dobrom i istinitom.

U estetskom vrednovanju djela Andrić dalje priznaje kako je Čolaković bolje od njega opisao život u staroj Bosni:

„Ja sam, Envere, u mojoj literaturi došao do avlinskih vrata, a ti si ušao u kuću."[13]

Ono što možemo označiti stilski, kao autorskim pečatom Envera Čolakovića je izrazita poetičnost koja je utkana u sve segmente romaneskne forme *Legenda o Ali-paši*. Uz naraciju i fabulu, karakterizaciju likova, izuzetno su značajni i lirski dijelovi – opis likova, osjećajnost, opis krajolika, godišnjih doba, sela, čaršije, enterijera... Njihova liričnost doprinosi stvaranju atmosfere idealiziranog života u prošlosti Bosne, kada se ljepota doživljavala snažno, svim bićem.

„Tamo poslije jacije, posljednje molitve, nakon koje stariji traže ložnice, mladima se tek tada razmili. Tada počinje život *ašikovanja* i *sevdisanja*, život Bosne, život toplih šapata, život zadovoljne i milovanja žedne mladeži...

Po mahalicama i krivudavim sokacima, u polumraku mjesečeve svjetolosti, u sjenkama *ćeremitom* pokrivenih krovova, lipa, bagremova, ili jorgovana iz dvorišta, momci stoje pod prozorima svojih izabranica. A one?...*za ašikli-pendžerima*, ograđene gustim *mušepcima* od isprepletenih tankih letvica, da momak ne bi vidio njihov lik, stoje i šapuću. O blagih riječi i skrivenih strasti! Mladost kao mladost!... Satima razgovaraju ili tiho pjevuckaju..."[14]

Najljepše stranice o snazi i veličini ljubavi ispisane su u ovom romanu. Voljeti beskrajno, sanjariti, maštati, čeznuti, patiti i osjećati bol, ali ne lamentirati nad svojom sudbinom, željeti čak i suparniku svu sreću svijeta, iskreno i dubinom svoje velike duše mogao je dočarati samo jedan veliki pjesnik kakav je Enver Čolaković. Liričnost i poetičnost nisu u ovom djelu samo puki nadomjestak teškoj stvarnosti, nego je u viđenju i dubokom doživljavanju ljepote predstavljena i sama esencija življenja.

Mješavina govora je oduvijek bila posebnost bosanskohercegovačke jezičke kulturne tradicije, ali u ovom romanu ona je dosegla svoj vrhunac predstavljajući ga kao blještavo bogatu riznicu jezičkog blaga. Turcizmi i hebrejski izrazi koriste se u običnoj, svakodnevnoj komunikaciji, bosanski, hrvatski, turski, španjolski govori, govori pravoslavnih i franjevaca upućuju na međusobno uvažavanje i poštivanje.

„U ona vremena nije bilo vjerske nesnošljivosti, nije bilo mržnje ili preziranja jedne ili druge vjere, nije bilo uzrečica protiv „krsta su tri

[13] http://www.almanah.co.me/ostale/PDF/casopis/Almanah%2043-44.pdf

[14] Enver Čolaković, *Legenda o Ali-paši*, (Zagreb: Islamska zajednica, 1989), 22.

prsta“, ili „vjere što stražnjicu pere“. To se nije poznavalo. Ljudi su se međusobno poštivali.“[15]

Jezik romana *Legenda o Ali-paši* izuzetno je izbrušen, a korišten u funkciji karakterizacije lika, doveden je do savršenstva. Prema društvenom staležu, konfesiji, moralnim crtama, kao i rodno, svaki lik govorno se predstavlja toliko autetično da imamo utisak da su pred nama živi ljudi.

Jezičko blago ovog romana moglo bi biti samo po sebi posebna tema nekog drugog istraživačkog rada na čijoj se istraživačkoj građi može samo pozavidjeti.

2. ZAKLJUČAK

Tematizirajući život u Bosni jednog davnog prohujalog vremena, uz svu idealizaciju istog, može se sa današnjeg aspekta činiti kao anahronizam koji u vrtoglavoj dramatici zbilje ne može naći validno uporište.

Međutim, uz svu muzejsku odoru ovog djela otkrit ćemo istog, ogoljenog čovjeka sa svim svojim strahovima, nadanjima, bolima i čežnjama.

U svom radu željela sam istaknuti neoromantičarske crte romana *Legenda o Ali-paši*, a to su liričnost i poetičnost, kao protuteža gorčini života, dovodeći ih u vezu ne samo sa unutrašnjom sadržinom djela, već i kao dijelom evropskog književnog kulturnog naslijeđa.

3. LITERATURA

4.1. Izvor

1. Čolaković, Enver. *Legenda o Ali-paši,* Zagreb: Islamska zajednica, 1989.

4.2. Teorijska literatura

1. Agić, Nihad. 1998. *Bošnjačka književnost u književnoj kritici, knjiga IV*. Priredio Duraković, Enes. Sarajevo: Alef

2. Dervišević, Amira. *Usmenoprozna linija u romana E.Č. Legenda o Ali-paši*, Behar br. 114. Zagreb: KDBH Preporod, 2013.

3. Petrač, Božidar. *Skica za portret,* Behar br. 114, Zagreb: KDBH Preporod, 2013.

4. Sinanović, Emsud. *Poetika Envera Čolakovića*, Behar br. 114. Zagreb: KDB Preporod, 2013.

5. Solar, Milivoj. *Književni leksikon*. Zagreb: Matica Hrvatska, 2007.

6. Tiro, Ajka. *Likovi u romanu Legenda o Ali-paši*, Behar br. 114, Zagreb: KDBH Preporod, 2013).

7. http://www.almanah.co.me/ostale/PDF/casopis/Almanah%2043-44.pdf

[15] Enver Čolaković, *Legenda o Ali-paši*, (Zagreb: Islamska zajednica, 1989), 277.

Semina Krhan,

Odgojno obrazovni rad sa djecom oštećenog vida

Uvod

Sva djeca se rađaju sa istim pravima koja su zajednička svim ljudskim bićima. Jedno od temeljnih prava djece je pravo na kvalitetno obrazovanje, bez diskriminacije. Djeca sa poteškoćama u razvoju zahtijevaju posebnu pažnju, u skladu sa poteškoćom koju imaju. Oštećenja vida podrazumijevaju stepen oštećenja vidnog sistema, a može biti potpuna sljepoća, visoka slabovidnost, pa sve do približno normalnog vida. Djeca sa oštećenjem vida, uslijed odsustva vizualne kontrole, imaju poteškoće koje su vezane za orijentaciju i kretanje u prostoru, u odnosu na osobe koje nemaju takve poteškoće. Cilj ovog rada je da se teorijski sagledaju poteškoće učenika koji imaju slab vidi ili sljepoću, na koji način se vrši rehabilitacija i osposobljavanje učenika sa oštećenjem vida, koje strategije možemo koristiti kao i kakva je uloga porodice djeteta u radu sa djecom oštećenog vida i na koji način se vrši izrada individualiziranih planova i programa za djecu sa oštećenjem vida. Utvrdili smo da djeca sa oštećenjem vida nailaze na probleme u toku obrazovanja, ali ako se sistemski pristupi podrški ovoj djeci, tada će se ova djeca moći uključiti u redovnu nastavu. Inkluzija djece s oštećenjem vida podrazumijeva njihovo uključivanje u sve segmente života u užoj i široj zajednici.

Ključne riječi: *inkluzija, oštećenje vida, učenici, roditelji, učitelji*

Oštećenje vida

Da bismo bolje shvatili probleme sa kojima se susreću osobe sa oštećenja vida, moramo se osvrnuti na značaj i važnost vida za život svake osobe. Vid je čovjekovo najbogatije osjetilo, ono ga povezuje sa svijetom i njegovim bogatstvom slika. Putem vida mi upoznajemo materijalni svijet, ljepote, odnose među predmetima, udaljenost i sl., a te informacije

nas upućuju na činjenicu da su osobe sa ovom poteškoćom prinuđene da svijet upoznaju koristeći se drugim čulima. Očima spoznajemo svijet i često se baš na osnovu tih vizuelnih spoznaja opredjeljujemo prema njemu, jer slike koje smo primili, angažuju čitav naš senzo-receptivni sistem (Defterdarević-Serdarević, Serdarević, 1996). Oštećenje vida je senzoričko oštećenje koje kod učenika uzrokuje slabovidnost ili sljepoću, a za dijete predstavlja veliku poteškoću, ako uzmemo u obzir da vizualna informacija čini oko 90% podataka koji dolaze u koru velikog mozga preko svih osjetilnih organa. Oštećenja vida uključuju potpunu sljepoću i slabovidnost, a stepen, odnosno kategorija oštećenja vida određuje se mjerama oštrine vida i širinom vidnog polja (Vuletić, Šarlija i Benjak, 2016).

To je stanje koje osobi otežava da redovno izvršava aktivnosti iz svakodnevnog života. Učenici s oštećenjem vida međusobno se razlikuju osim po stepenu oštećenja vida koji se određuje ostatkom oštrine vida i širinom vidnog polja. Na temelju toga definišu se sljepoća i slabovidnost, kao i njihovi stepeni.

U različitim zemljama postoje različite definicije oštećenja vida i sve se one nastoje uskladiti s prijedlogom koji je dala Svjetska zdravstvena organizacija (WHO,2000). Kod nas se najčešće definišu dvije grupe:

- Slabovidne osobe koje na boljem oku, s korekcijom ili bez korekcije, imaju ostatak vida od 0,05 do 0,40.
- Slijepe osobe koje na boljem oku, s korekcijom ili bez korekcije, imaju ostatak vida od 0,0 do 0,05.

Posmatrano sa pedagoškog aspekta, slijepa je svaka ona osoba koja na boljem oku s korekcijom ima ostatak vida do 5% (0,05) , dok se slabovidnom osobom smatra svaka osoba koja preostali vid može koristiti u obrazovne svrhe, odnosno koja se u čitanju i pisanju može uspješno služiti crnim tiskom.

Dijete koje je slijepo predmete upoznaje osjetilom opipa, dio po dio, te upoznavanjem pojedinih dijelova predmeta stvara sebi sliku o samom predmetu. Takav način upoznavanja predmeta iziskuje mnogo više vremena zbog čega je nužno učeniku dati jasna i precizna pojašnjenja o predmetu. To znači da se predmet opisuje djetetu:

- jasnim rječnikom (ovisno o djetetovoj dobi i intelektualnom statusu), s naglaskom na funkciji predmeta;
- izbjegavanjem detaljisanja, opisivanja boja ili uspoređivanja po kriterijima koji su djeci nejasni ili nepoznati (npr. „To ti izgleda kao ono…").

Slijepim učenicima su neophodna posebno prilagođena pomagala kako bi mogli obavljati svakodnevne poslove kao što su odgoj i obrazovanje, tj. pohađanje redovne nastave, ali i tokom vannastavnih aktivnosti učenika. Ograničeno kretanje, te poteškoće u obavljanju svakodnevnih aktivnosti znatno utječu na kvalitetu života, zato se često učenici s

oštećenjem vida osjećaju manje vrijednim i beskorisnima samima sebi, a i društvu. Unija slijepih Bosne i Hercegovine je objavila podatak da od 3.690.993 stanovnika, oštećenje vida je evidentirano kod 5.354 osobe, a sa ostacima vida je 2.357 osoba (5%), dok je broj slijepe djece iznosio 165, hronološke dobi od 0 do 14 godina (Teskeredžić, 2009). Kao što smo već naveli postoje različiti kriteriji oštećenja vida tako da ove statističke podatke možemo uzeti s rezervom, ali nam mogu poslužiti kao pokazatelj učestalosti oštećenja vida u Bosni i Hercegovini. Da bismo uključili djecu sa oštećenjem vida u redovne osnovne škole, nužna je kvalitetna inkluzija koja zavisi o prilagodbi okruženja, a tu mislimo, prije svega na aktivno uključivanje roditelja, učitelja i djece koja nemaju oštećenje u grupi. Vrlo je važno da shvatimo na koji način dijete s oštećenjem vida doživljava svijet oko sebe.

Rehabilitacija i osposobljavanje učenika oštećena vida

Uključivanje osoba s oštećenjem vida u redovni sistem odgoja i obrazovanja prvi je korak pri ostvarivanju integracije koja podrazumijeva kreiranje uslova za djecu s oštećenjem vida da se osigura najmanje restriktivna okolina za njihov razvoj. Da bismo učenicima sa oštećenjem vida zadovoljili njihove specifične potrebe, neophodno je da škole ispune određene pretpostavke, prije svega mislimo na pristupačnost škola, educiranost učitelja, ali i opremljenost specifičnim sredstvima i pomagalima, te osiguranja podrške stručnjaka za edukacijsko-rehabilitacijsku podršku. Kada govorimo o rehabilitaciji, onda mislimo na postupak kojem je cilj da se omogući učenicima sa oštećenjem vida, ali i ostalim oštećenjima, da postignu i održe optimalni nivo osjetilne efikasnosti da bi bili u što većoj mjeri nezavisni od drugih.

Corn i Koenig (1996) definišu rehabilitaciju kao ponovno učenje vještina koje su bile usvojene prije pojave oštećenja vida, a odnosi se na ponovno učenje akademskih i svakodnevnih vještina koristeći adaptivnu opremu i tehnike, a pojam habilitacije kao učenje i razvoj djece i mladih s urođenim oštećenjima ili oštećenjem vida u ranoj dobi, uključujući učenje kompenzacijskih i efikasnih vidnih vještina kao i svakodnevnih vještina.

Učenici sa oštećenjem vida imaju mogućnost da prate redovni nastavni plan i program koji se realizuje od strane učitelja. Taj nastavni plan i program obuhvata predmete i vještine koji su zajednički za sve učenike (bosanski jezik, matematika, moja okolina, likovna kultura i sl.). Međutim osim redovnog nastavnog plana i programa, učenici sa oštećenjem vida prate i prošireni kurikulum koji provodi rehabilitator. Uključuje orijentaciju i kretanje, socijalne vještine, svakodnevne vještine, korištenje slobodnog vremena, korištenje novih tehnologija, vještine korištenja vida (Koenig i Holbrook, 2000). Vrlo važno je da istaknemo da akademski uspjeh učenika u velikoj mjeri zavisi od savladavanja navedenih vještina. Često

se u redovnim osnovnim školama daje premalo pažnje u poučavanju tih vještina zbog nedostatka vremena, neznanja učitelja i nedostatka stručnjaka.

Bilo bi nužno učenicima s oštećenjem vida osigurati što optimalnije uslove za rad, veću dostupnost knjiga na Brailleovom pismu, te olakšan pristup modernoj informatičkoj opremi koja im omogućava brže i lakše savladavanje školskog gradiva i povećava njihovu samostalnost, što je i cilj inkluzije (Runjić i sar., 2001).

Praksa danas pokazuje da je najveći broj učenika s oštećenjem vida uključen u redovni sistem odgoja i obrazovanja. Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju HNK-a osigurava učenicima sa oštećenjem vida da pohađaju redovne škole. Osim svladavanja redovnog nastavnog gradiva, učenicima oštećena vida uglavnom je potrebna rehabilitacija na područjima kao što su orijentacija i kretanje, svakodnevne vještine, socijalne vještine, prilagodba materijala.

Djecu oštećena vida treba poticati na samostalno kretanje i da preuzimu brigu o vlastitim stvarima kao i omogućiti im druženje s ostalom djecom, bez i sa oštećenjem vida.

Strategije podučavanja djece sa oštećenjem vida

Slijepu djecu treba podučavati i informisati o kretanju i što je više moguće koristiti dodir ili verbalnu pohvalu te tako ohrabriti dijete. Knjige ne trebaju imati puno detalja i slike koje se nalaze u knjizi trebale bi biti jasne, na kontrastnoj podlozi. Kod ponavljanja i vježbanja gradiva učitelji bi trebali koristiti iste predmete (korištenje poznatog dovodi do reakcije), a na tabli i nastavnim listićima koristiti velike natpise, razmake između riječi i redova te jednostavne i podebljane fontove. Djeci koja imaju oštećenje vida potrebno ja dopustiti da samostalno, bez straha, dođu bliže školskoj tabli da bi lakše prepisali sadržaje. Od izuzetne važnosti je da učitelj prilikom zapisivanja na tablu, jasno i glasno govori to što piše i da po završetku, to isto naglas pročita, jasno i razgovijetno. Uloga učitelja je od velike važnosti jer će učitelj kada identificira dijete sa oštećenjem vida, isto premjestiti u prvu klupu i po mogućnosti sa učenikom koji mu može i želi pomoći.

Može se eksperimentirati s kredama u boji i drugim sredstvima i sve što učitelj pokazuje cijelom razredu u frontalnom radu, treba biti u ravnini očiju slabovidnog učenika. Potrebno je osigurati konkretni materijal za demonstraciju da učenik zna o čemu se govori, te upotrebljavati papir koji ne stvara odsjaj, po mogućnosti u žutoj boji, a ima jače otisnute crte. Potrebno je osigurati lokalnu rasvjetu na radnom stolu učenika ukoliko je to moguće i potrebno i podučiti ga upotrebi povećala. Treba definisati pravila odlaganja nepotrebnih stvari po hodnicima, učionicama i drugim prostorima. Na podovima ne bi smjeli stajati koševi za smeće i ostale prepreke, a školske torbe bi se trebale spremiti ispod klupe jer se učenik s oštećenjem vida može ozlijediti (Milković, Šupe, 2013).

Slijepu djecu treba ohrabriti da samostalno hodaju po školi koristeći štap. Ne treba stalno micati prepreke, djeca se trebaju naučiti kretati između njih. Veoma je važno da učitelj svojim radom pripremi sve učenike u odjeljenju da se mogu dogoditi „sudari" i padovi, ali da to ne treba da prouzroči paniku. Školske klupe u učionici ne treba da bude stalno pomjerane već je potrebno da najveći dio vremena stoje na istom mjestu, i da se ne pomjeraju.

Slijepa djeca koriste tehnike orijentacije i kretanja:

- Kretanje uz pomoć vodiča asistenta**.** Osoba oštećena vida drži se rukom za asistenta i tako hoda.
- Kretanje uz pomoć dugog bijelog štapa koji je temelj samostalnog kretanja, a dobro savladana ova tehnika osnova je sigurnosti.
- Tehnika praćenja zida uz zaštitne tehnike**.** Ovo je tehnika za kretanje u zatvorenom prostoru bez bijelog štapa i pomoći vodiča.
- Kretanje uz pomoć psa vodiča**.** Osoba sa kreće uz pomoć specijalno treniranog psa.

Slijepom učeniku se uvijek treba obraćati imenom (ne govoriti "ti" jer on ne zna o kome se radi), te nije poželjno koristiti se izrazima „ovdje", „tamo". Umjesto njih potrebno se služiti sa „iza" tebe. Kada slijepo dijete dođe u prostoriju u kojoj je neko, potrebno je obavezno javiti mu se, a ako treba i predstaviti, jer inače neće znati da li se tamo neko nalazi. Valja pripremiti materijal za taktilno istraživanje, ali i imati na umu da za takvo učenje treba više vremena, verbalnog vođenja i planiranje rada s tim u skladu. U nastavi se može koristiti i diktafon. Pri komunikaciji s učenikom treba usmjeriti pogled prema njemu i direktno mu se obratiti. Kod rada u grupi takvog učenika trebamo oslovljavati imenom ako ga nešto pitamo, kako bi znao da se njemu obraćamo. U komunikaciji je poželjno upotrebljavati riječi: gledaj, pogledaj ili vidi. U situacijama kada neverbalna komunikacija izazove reakciju grupe potrebno je verbalno objašnjenje što se dogodilo (Milković, Šupe, 2013).

U radu s djecom s oštećenjem vida (posebno sljepoće i visoke slabovidnosti) važno je usmjeriti se na: opipavanje i razlikovanje materijala, teksture i oblike predmeta, uočavanje odnosa, vježbe grube i fine motorike, razvijanje svijesti o zvuku, uočavanje određenih zvukova te primjećivanje mirisa i okusa.

Metode rada sa slabovidnim i slijepim učenicima ne razlikuju se od rada s ostalom djecom u redovnom razrednom odjeljenju, ali je potrebno da ih prilagodimo specifičnim potrebama djeteta.

Učitelji u radu s djecom s oštećenjima vida mogu se služiti sljedećim metodama u individualnom i individualiziranom radu:

- metodom usmenog izražavanja, pri čemu je važno provjeravati razumije li dijete izgovoreno.
- metodom razgovora kada se učeniku daju upute i to je važno biti

konkretan, precizan i kratak, npr. umjesto „ovdje" ili „tamo", učitelj bi trebao reći „ispred tebe", „pored tebe", „s tvoje lijeve/desne strane";

- metodom pisanih i ilustrativnih radova gdje učenik dopunjava rečenicu, upisuje riječi i odgovara na pitanja tako da s listića na Brailleovom pismu čita zadatak i na posebnom papiru čita tražene riječi ili odgovore, a ispred svakog odgovora piše redni broj zadatka (ne prepisujući pitanja).

U redovnoj osnovnoj školi učenici koji imaju oštećenje vida potrebno je da sjede u prvoj klupi i po mogućnosti što bliže školskoj tabli, jer je to optimalno mjesto zbog idealnog hvatanja zvučnih i vizualnih signala u razredu. Učitelj treba da obrati pažnju na neposrednu i direktnu komunikaciju sa učenikom te ga uvijek oslovljavati imenom, kako ga se ne bi zbunilo, budući da on ne hvata kontakt očima. Škola treba da obezbijedi specijalna pomagala poput povećala, olovaka tamnije boje koje će učeniku biti uvijek pri ruci. U današnje vrijeme mobilne komunikacije, potrebno je učeniku dozvoliti korištenje ICT tehnologije koja će omogućiti učeniku da snima govor učitelja, umjesto izrade vlastitih bilješki.

Slijepog ili slabovidnog učenika treba uključivati u sve aktivnosti u skladu sa mogućnostima učenika, ali je potrebno da učenik bude svjestan njegove poteškoće, te ga je potrebno usmjeravati prema zanimanjima koja će jednog dana moći samostalno obavljati.

Individualni odgojno-obrazovni program sa djecom oštećenog vida

Djeca koja imaju i teže oštećenje vida, ako nemaju dodatnih teškoća i ako imaju porodicu i sredinu koja podsticajno djeluje na njihov razvoj, postoji velika mogućnost da će se, uz stručnu podršku, moći uključiti u redovan odgojni proces. To znači da slijepo dijete prisustvuje redovnoj nastavi, ali radi ono što je prilagođeno njegovim mogućnostima. Sastavnice inkluzivnog obrazovanja obuhvaćaju uvažavanje učenikovih individualnih potreba, poticanje " jakih" strana, interesa i sposobnosti učenika (Ivančić, Stančić, 2006).

Individualizirani rad s učenicima s oštećenjem vida podrazumijeva potrebu izrade pojedinačnih nastavnih programa (IOOP). Programi imaju različite nivoe, u zavisnosti od odgojno-obrazovnih potreba učenika, a sadržavaju ciljeve, sadržaje, metode, rokove, vrednovanje i osobe zadužene za njegovu provedbu. Program izrađuju učitelj i stručni saradnici škole, o čemu roditelj učenika s posebnim obrazovnim potrebama treba biti upoznat. Prema Krampač-Grljušić (2017) individualizirani odgojno-obrazovni program je pisani dokument škole ovjeren od odgovornih osoba. To je plan aktivnosti, plan osmišljenog napredovanja učenika u skladu sa planiranim odgojno-obrazovnim ciljevima, zadacima programa i koracima ostvarivanja kroz školsku godinu.

U realizaciji IOOP-a se prate i ocjenjuju postignuća učenika te evaluacija samog programa. IOOP-i se izrađuju za svaki odgojno-obrazovni predmet, mjesečno i godišnje.

Etape izrade individualiziranog programa su: inicijalna procjena, određenje nastavnih predmeta i sadržaja, nivoi usvajanja sadržaja, vremenske dimenzije (kratkoročni i dugoročni ciljevi i zadaci) izbor metoda, individualiziranih postupaka, sredstava i pomagala, te praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika.

Učeniku s posebnim potrebama ne treba nužno prilagođavati sve sadržaje iz svih nastavnih predmeta, što znači da se na početku svake školske godine utvrđuje iz kojih nastavnih predmeta treba izrađivati prilagođeni program.

Prema Krampač-Grljušić (2017) u određivanju učenikova cilja učitelj treba: tačno imenovati vještinu koju želi razvijati, odrediti na kojem je trenutačno nivou posmatrana vještina, tačno utvrditi do kojeg nivoa želi da se ta vještina razvije, odrediti razdoblje za postizanje cilja. Ciljevi i ishodi trebali bi biti fleksibilni. Ako učitelj prilikom realizacije nastave primijeti da učenik vrlo brzo svladava novu vještinu, ciljeve i ishode može promijeniti. Isto tako, ako učenik teško savladava novu vještinu, učitelj može produljiti razdoblje za postizanje cilja i ishoda.

Uloga porodice u radu sa djecom oštećenog vida

Pravovremena identifikacija slabovidnosti kod djece i preduzimanje odgovarajućih mjera u cilju sprečavanja daljeg opadanja vida ili poboljšanja postojećeg stanja vida, od velike je važnosti. Da dijete ima smetnje vida u manjoj mjeri, najprije roditelji to mogu primjetiti po izgledu očiju djeteta i po njegovom ponašanju. Bez podrške roditelja ciljevi rehabilitacije i osposobljavanja djeteta, ne bi bili u potpunosti ostvarivi, stoga je bilo potrebno usmjeriti rad i na članove porodice. Važan segment je edukacija članova porodice, jer jedino educirani članovi mogu pravilno pristupiti i pružiti pomoć slijepom članu porodice u različitim aktivnostima te im tako omogućiti bolje uključivanje u zajednicu.

Roditelji često ne znaju kako postupati u razvoju, odgoju i obrazovanju djeteta. U tome im je potrebna pomoć i savjeti te ih treba podučiti kako ispravno postupati prema djetetu. Neophodno je da se cjelokupna porodica prilagodi djeci sa oštećenjem vida, a to se prije svega odnosi na pružanje podrške djetetu, ne samo kroz prilagođavanje prostora nego i kroz podršku razgovorom ili podrškom tokom uvježbavanja nekih vještina. U najboljoj namjeri pojedine porodice prezaštićuju slijepog člana i bez posebnog kriterija preuzimaju sve obaveze na sebe. Improvizacija u radu sa slijepim osobama može rezultirati negativnim iskustvom i trajno obeshrabriti slijepu osobu u ponovnom osamostaljenju. Upravo je zbog ovakvog rizika neophodno informisati se o mogućnostima stručne podrške u ponovnom uvježbavanju svakodnevnih vještina.

U radu porodice potrebno je da se pridržavamo principa u ophođenju sa slijepom osobom (Fajedić,2015):

1. Slijepa osoba može obavljati sve radnje. Uz stalnu provjeru napravljenog s vremenom se stekne određena rutina.
2. Povratna informacija ponekad nije obavezna, ali doprinosi dobroj izvedbi aktivnosti, videća osoba može biti od velike pomoći s povratnom informacijom je li posao dobro obavljen.
3. Postoje aktivnosti koje videće osobe ne trebaju raditi umjesto slijepe osobe, npr. nije potrebno spremati odjeću ili dokumente jer ih u tom slučaju slijepa osoba samostalno, bez vaše pomoći, neće moći pronaći.
4. Povratna informacija o uspješnosti mora biti taktično i diskretno rečena: „Šminka ti se razmazala" ili „Odjeća ti je uprljana".
5. Pri upoznavanju prostora ili pri ponovnom dolaženju u isti prostor, slijepu je osobu potrebno neizostavno upozoriti u situacijama kada su otvorena vrata i prozori, vrata od ormara i ormarića koji su niski ili u visini glave te ih je teško detektirati.
6. Za slijepe osobe je važno da su predmeti uvijek na istom mjestu.
7. Ako slijepoj ili slabovidnoj osobi treba pružiti podršku pri traženju predmeta, naprimjer na stolu, važno je istaknuti da se uvijek daju informacije gdje je predmet u odnosu na slijepu osobu. Može se reći: „Čaša se nalazi desno od tebe". Na taj način ćemo slijepoj osobi pružiti podršku da sama pronađe predmete iz najbliže okoline bez upotrebe riječi tu je, na stolu je, tamo je i slično.

Porodica najviše i najranije utječe na razvoj djeteta. Stavovi i ponašanja roditelja prema djetetu oštećena vida mogu biti različiti, a to uvjetuje različite posljedice za djetetov socijalni razvoj.

Možemo izdvojiti pet grupa roditeljskih stavova:

1. prihvaćanje
2. negiranje
3. prezaštićivanje
4. prikriveno odbacivanje
5. otvoreno odbacivanje (Fajdetić i sur., 2007).

Socijalna inkluzija temeljni je problem osoba oštećena vida, zato je je zadatak roditelja, učitelja i stručnih saradnika osposobiti ih za što uspješniju socijalnu inkluziju. Kad socijalna sredina prihvati pojedinca, podrži ga i postavi mu realne zahtjeve tada se osoba može uspješno socijalno uključiti. Osoba s oštećenjem vida treba na prikladan način učestvovati u svim aktivnostima u toj sredini jer samo na takav način postaje njezin ravnopravni član.

Socijalizacija i komunikacijske vještine osoba s oštećenjima vida

Socijalna kompetencija se često izjednačava sa socijalnim vještinama, ali važno ih je razlikovati, unatoč nekim zajedničkim obilježjima. Dok se vještine odnose na specifična ponašanja djeteta, primjerice nenasilno rješavanje sukoba, tolerantnost, asertivnost itd., socijalna kompetencija podrazumijeva sposobnost postizanja vlastitih ciljeva, uz istovremeno održavanje pozitivnih odnosa s drugima. Kod osoba s oštećenjem vida njezin značaj ogleda se u razvoju pozitivnog vlastitog koncepta, višeg samopoštovanja, asertivnosti i sposobnosti prihvaćanja svog oštećenja. Ako osoba sa oštećenjem vida ili sljepoće, ne prihvata svoj gubitak ili se skriva, to će otežati komunikaciju. Otvorenost osoba sa oštećenjem vida i demokratska komunikacija brže će doprinijeti adaptaciji na oštećenje vida i socijalizaciju osobe. Otvorenost, srdačnost i komunikativnost resursi su koji čine osobu poželjnom i rado viđenom u društvu.

Pri komunikaciji s učenikom treba usmjeriti pogled prema njemu i direktno mu se obratiti. Kod rada u grupi takvog učenika oslovljavamo imenom ako ga nešto pitamo, kako bi znao da se njemu obraćamo. U komunikaciji je poželjno upotrebljavati riječi: gledaj, pogledaj ili vidi. U situacijama kada neverbalna komunikacija izazove reakciju grupe potrebno je verbalno objašnjenje što se dogodilo (Milković, Šupe, 2013).

Prilikom verbalne komunikacija sa slijepom ili slabovidnom djecom potrebno je:

- biti prirodan i izravan, koristiti se osim verbalne i neverbalnom komunikacijom;
- nije preporučljivo galamiti i vikati;
- okrenite se licem prema slijepoj ili slabovidnoj osobi bez obzira što nas ona ne vidi;
- nastojati da izbjegavamo riječi; tamo, ovamo, pazi i sl. Potrebno je da riječi budu konkretne
- kada želimo da slijepa osoba nešto pogleda, trebamo joj dati predmet u ruku, neka ga taktilno pogleda, ako je moguće pomiriše;
- ako imate proizvode označene Brailleovim pismom za slijepe, usmjerite pažnju slijepe osobe na njih.

Svaki učitelj može svojom nastavom unaprijediti komunikacijske vještine svih učenika, kako onih bez poteškoća tako i da poteškoćama, prije svega tako da im svojim načinom komunikacije predstavlja pozitivan primjer. Idealno, on će to učiniti i eksplicitno, razgovorom s učenicima o komunikaciji.

Zaključak

Da bi inkluzija i integracija djece sa oštećenjem vida u potpunosti zaživjela, potrebno je određeno vrijeme da bi se uočili pomaci. Važnu ulogu u integraciji imaju institucije i ljudi radi promovisanja jednakih prava za sve učenike. Odgojno-obrazovni sistem bitan je faktor kod slijepih i slabovidnih osoba za uključivanje u društvo jer učenici stječu znanja, jačaju svoje mogućnosti i sposobnosti, socijaliziraju se i razvijaju na emocionalnom planu. Slijepe i slabovidne osobe imaju pravo pohađati redovnu nastavu, bez diskriminacije, da bi samostalno sebi osigurali bolji položaj u društvu. Svaka, tako i slijepa osoba je sposobna za samostalan život. Najvažniji preduslov za uspješnu integraciju slijepih u zajednicu je osamostaljivanje te zapošljavanje u javnim institucijama. Danas je većina slabovidne djece uključena u redovni odgojno-obrazovni sistem. Važno je da unutar tog sistema djeca ne doživljavaju negativna socijalna i emocionalna iskustva već biti partner u radu ostaloj djeci. Potrebno je da učitelji i stručni saradnici ne realizuju samo obrazovni rad u školi, već da odgojno djeluju na sve učenike kroz otvorenu komunikaciju i funkcioniranje u međuljudskim odnosima. Uloga roditelja u podršci djeci sa oštećenjem vida od velike je važnosti. Moraju razvijati toleranciju i socijalnu osjetljivost, zajedništvo, saradnju, a posebno uvažavajući razlike.

Literatura

1. Ayres, A. J. (2002). Dijete i senzorna integracija. Jastrebarsko: Naklada Slap

2. Corn, A. L., Koenig, A. J. (1996). Foundationsof LowVision. Clinicaland Functional Perspectives. New York: AFB Press.

3. Defterdarević-Serdarević T., Serdarević R. (1996) Dijete i razrokost. Sarajevo: IP Svjetlost.

4. Dulčić, A. i Kondić, Lj. (2002). Djeca oštećena sluha: priručnik za roditelje i udomitelje. Zagreb: Alinea.

5. Fajdetić A., Poljan I., Megyery M., Lukić A., Matok D., Šestić G., Paković B., Sajković M., Rotim I., Koščec R., Nenadić K. (2007). Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi, Upute za odgojitelje, učitelje, učitelje i roditelje djece s oštećenjima vida koja su integrirana u redovite škole. Zagreb:Hrvatski savez slijepih,

6. Fajdetić, A. (2012). Studenti s oštećenjima vida. U L. Kiš-Glavaš (Ur.) Studenti s invaliditetom 1.: Opće smjernice (str. 71-143). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

7. Fajdetić, A. (2015). Podrška osobama s oštećenjem vida u porodicui i zajednici. Zagreb: Hrvatski savez slijepih

8. Grupa autora. (2015) . UČIMO ZAJEDNO Priručnik za pomoćnike u

nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

9. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002.): Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (ur.): Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje (pp133-179). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.

10. Izetbegović, A. (2006). Vodič kroz inkluziju u obrazovanju. Sarajevo: Društvo ujedinjenih građanskih akcija „DUGA".

11. Koenig, A.J., Holbrook, M.C. (2000). Foundations of Education, Second EditionVolume II: Instructional Strategies for Teaching Childrenand Youths with Visual Impairments. New York: AFB Press.

12. Krampač-Grljušić, A. (2017). Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave. Zagreb: Školska knjiga

13. Milković J., Šupe T. (2013). Praktične aktivnosti za rad s djecom oštećena vida. Zagreb: Hrvatski savez slijepih.

14. Neimann S., Jacob, N. (2005). Kako pomoći slijepoj djeci, podrška porodicui i zajednice djeci s oštećenjima vida. Zagreb: Hrvatski savez slijepih.

15. Runjić T., Znaor M., Oberman-Babić M. (2001). Razlike u sociometrijskom položaju učenika oštećena vida glede školskog uspjeha. Napredak, 142 (1), str. 77-88.

16. Teskeredžić A., Radžo Dž., Oberman-Babić M. (2007). Psychological characteristics of blind people. Zbornik radova III ICEVI Balkan Beograd: Conferenc "Transition of special education and rehabilitationnew possibilities".

17. Vuletić, G., Šarlija, T., Benjak, T. (2016) Quality of life in blind and partially sighted people. JAHS, 2(2), 101-112.

18. World Health Organization, 2000. Dostupno na: http://www.lighthouse.org/research/statisticson-vision-impairment/faqs

OSVRTI I PRIKAZI

Muhedin Hadžić,

KONCEPT PRIMJENE RAČUNARSKIH PROGRAMA U NASTAVI MATEMATIKE KROZ PRAKTIČNE PRIMJERE

Apstrakt:

U ovom radu predstavljen je koncept uvođenja računara i računarskih programa u nastavi, sa posebnim akcentom na nastavu matematike. Postoje različiti alati za razvijanje logike učenika zasnovani na interaktivnosti. Matematički obrazovni alati su dizajnirani za inovativno, interaktivno i dinamičko učenje u različitim oblastima matematike. Ovaj rad ima za cilj da opiše primjenu obrazovnih alata sa kojim može da razvije interaktivnost i pomogne učenicima i studentima da lakše i jasnije razumiju matematiku. U radu je odrađena teoretska postavka primjene softverskih alata u nastavi matematike, a u drugom dijelu rada demonstrirana su dva alata i dijelovi njihovih mogućnosti na praktičnim primjerima. Također, ovaj rad sadrži i istraživanje provedeno kod učenika osnovne škole koje pokazuje uticaj računara u nastavi matematike.

Ključne riječi: računar, obrazovni softver, nastava, matematika

Abstract:

In this paper, a concept of incorporating computers and computer programs into instruction is presented, with the special emphasis on mathematics instruction. There are various tools for logic development in pupils based on interaction. Educational tools for mathematics are designed for innovative, interactive, and dynamic learning in various fields of mathematics. This paper aims to describe the application of educational tools which can facilitate interaction and help pupils and students have a better understanding of mathematics. In the first part, a theoretical explanation of the application of software tools in mathematics instruction is presented, whereas in the second part, two tools and parts of their capabilities are presented using practical examples. Also, this paper contains a research conducted on primary school students that shows the influence of computers in teaching mathematics.

Key words: computer, educational software, instruction, mathematics

1. Uvod

Uz promjene u društvu u kojem živimo mijenja se i sistem obrazovanja, a u promjenama sistema obrazovanja, naravno, nije pošteđena ni nastava matematike. Zapravo, ne samo da svjedočimo novim situacijama u nastavi matematike, već se i sama matematika kao naučna disciplina uveliko razvila od svojih početaka.

Iako začeci današnje matematike sežu još u stari Egipat i Vavilon, tada je matematika uglavnom bila shvaćena kao isključivo primjenjena disciplina. Matematika kao deduktivna naučna disciplina razvija se u vrijeme stare Grčke, uglavnom kroz geometriju. Arapi preuzimaju znanja starih Grka (geometrija) i Indijaca (aritmetika) i u procvatu svoje kulture od IX do XIV stoljeća se svojim osvajanjima šire na Zapad. Evropljani se tada upoznaju s arapskom matematikom koja je bila puno naprednija od evropske, pogotovo u području zapisa brojeva i računanja. Naime, tada su u Evropi bile u upotrebi rimske brojke koje su polako bivale potisnute od strane arapskih. U vijekovima koji slijede, uglavnom su se prevodili i izučavali stari matematički spisi, a od XVI vijeka Evropa doživljava procvat i tada nastaje moderna matematika. U XX vijeku matematika je imala veliku primjenu – matematička statistika, računari, primene u elektrotehnici, pa sve do telekomunikacija i svemirskih letjelica. Modernizacija tehnologije zahtijeva hitnu modernizaciju fundamentalnih nauka, odnosno matematike i egzaktnih i prirodnih nauka. Tako nas put vodi ka modernizaciji i same nastave. Od savremenog obrazovanja se ocekuje da "proizvede" visokoobrazovanu osobu, koja je sposobna da odgovori na zahtjeve i prati tendencije savremenog društva Pitanje koje se nameće jeste koliko smo otvoreni da prihvatimo promjene i na koji način da ih započnemo?

U savremenoj nastavi se susrećemo sa mnoštvom različitih multimedijalnih sadržaja koji doprinose kvalitetu nastave, povećanju motivacije, boljoj realizaciji predmeta i boljem individualnom napredovanju pojedinaca u skladu sa njihovim intelektualnim sposobnostima. Ozbiljan problem je kako zainteresovati našeg prosječnog učenika i studenta i motivisati ga da matematiku počne da sagledava na drugi način. Da li je i motiv nalaženja dobrog posla, kreativnog, inovativnog i dobro plaćenog ili možda način prenošenja matematičkog znanja istim? Uz upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija, posebno alata i tehnologija u elektronskom učenju, učesnici mogu svoja već stečena znanja proširiti i konkretno primijeniti, jer savremeni pristupi u nastavi imaju za cilj da se stečeno teorijsko znanje primijeni u praksi. Interaktivni sadržaji u nastavi su poseban vid nastave pomoću računara koji su primjenjivi u svim disciplinama, a posebno u prirodnim i tehničkim naučnim oblastima u kojima postoji realna potreba za vizualizacijom procesa[1].

2. Zašto obrazovni softveri u nastavi matematike?

Inovativnost u nastavi je ključni zadatak i potreba obrazovnog sistema jer je cilj učiniti nastavu zanimljivom i kreativnom u cilju približavanja učenicima i tako pratiti njihove potrebe i sposobnosti. Potrebno je obezbijediti učenicima prostor i opremu pomoću koje će moći izraziti svoje kreativne ideje i maksimalno iskoristiti svoje potencijale.

Upotreba modernih informacionih tehnologija u obrazovanju nije prolaznog karaktera i predstavlja mnogo više od kombinovanja informacionih tehnologija sa tradicionalnom nastavom. Učenika odnosno studenta, prije svega treba naučiti da misli i osposobiti da može da prati savremena tehnološka dostignuća. Otuda se nameću zahtjevi za usavršavanjem metoda i sredstava učenja. Svjedoci smo da učenici danas koriste uređaje poput telefona, tableta i laptopa, preko kojih imaju pristup internetu. Tokom časa mogu da provjeravaju informacije koje im daju nastavnici i da ih ispravljaju. Njihovi nastavnici i roditelji u najvećoj mjeri ne koriste savremena dostignuća. Posao nastavnika, odnosno profesora matematike, je da se prilagodi okruženju učenika u kome se nalazi i da shodno tome organizuju nastavu. Za sve to su nam potrebni nastavni obrazovni softveri.

Glavni problem nastave matematike je što ona podrazumijeva rad na visokom nivou apstrakcije. U nastavi matematike treba skladno povezati činjenice, vještine, konceptualne strukture, metode i generalne strategije u rješavanju problema. Mora se priznati da to baš i nije lak zadatak. Pri tom nailazi se na ukorjenjenu odbojnost ka matematici kao "teškom" nastavnom predmetu. Postavlja se pitanje: "Zašto je matematika teška za učenje?" Potrebno je detaljno proučiti sve relevantne faktore za sticanje matematičkih znanja. Takva istraživanja mogu znatno doprinijeti tome da se učenje matematike učini efikasnijim. U svakom slučaju, u nastavi matematike mora postojati informaciona povratna sprega u odnosu na svaku učeničku aktivnost[4].

Obrazovni softveri su računarski programi koji se mogu koristiti u nastavi. Moguće je uočiti dva osnovna oblika nastave pomoću računara:

1. nastava u kojoj računar učestvuje u svim etapama nastave,
2. nastava u kojoj računar učestvuje u samo nekim etapama nastave.

U oba slučaja upotreba softvera treba da pokrije sve etape nastavnog procesa to su:

1. pripremanje učenika;
2. izlaganje novih sadržaja;
3. uvježbavanje;
4. ponavljanje;
5. provjera.

Ovakav vid nastave treba da utiče na povećanje interaktivnosti, gdje nastavnik neće biti samo izvor informacija u okviru časa, već će pomoći aktivno učestvovanje učenika u nastavi kroz koordinaciju resursa. Na ovaj način se postiže da se brže i kvalitetnije pamte nastavni sadržaji, da se razmišlja, da se analizira, da se zaključuje, otkrivaju novi pojmovi i na kraju ono što je i najbitnije rješavaju se zadati problemi. Svjedoci smo raznih novih metoda, matematičkih softvera, sve sa ciljem da se popravi postojeće stanje u nastavi matematike. Svi ovi modeli učenja koncipirani su tako da profesori kreiraju nastavne sadržaje ili koriste gotove alate kao pomoćno sredstvo realizacije nastave.

Slobodno možemo reći da broj matematičkih softvera i njihova raznolikost stvaraju konfuziju i kod nastavnika i studenata. Većina softvera u potpunosti pokriva matematičke sadržaje, omogućava izlaganje novog gradiva, vježbanje, testiranje i ostale aktivnosti. Iz tog razloga potrebno je da nastavnici dobro poznaju stanje na tržištu obrazovnih softvera, njihove mogućnosti i da pažljivo odaberu one koji su im potrebni u konkretnim situacijama. Među najčešće korištenim komercijalnim alatima su: Mathematica, Maple, MatLab, Manipula Math with Java, Wiris, Sage; dok su među besplatnim najčešće korišteni: Wolfram Alfa, Microsoft Mathematics, FreeMat, FreeMat Portable, GeoGebra, Octava, Scilab.

Jasno je da su savremeni simbolički softveri dovoljno moćni da obavljaju sve proračune za srednjoškolsko gradivo matematike, ali i za proračune na univerzitetskom nivou. Dakle, pitanje koje se nameće je u kojoj mjeri i kada se, prilikom realizacije nastave, treba osloniti na računar, odnosno softver? Da li vrste softvera koji su trenutno u upotrebi ispunjavaju sve tradicionalno definisane nastavne ciljeve i koji su načini njihove upotrebe u zavisnosti od koncepta nastave. U skoro svim nacionalnim nastavnim planovima i programima, upotreba računara je obavezna, ili se barem snažno preporučuje. Upotreba alata dozvoljava drugačije pristupe nastavi kao i kreiranje velikog broja različitih metoda realizacije nastave. Međutim pitanje je koliko se to zaista i ostvaruje[2].

Nastava podržana informacionim tehnologijama, odnosno učenje, prije svega je povezano sa eksperimentalnom matematikom gdje se svako dokazivanje - u vezi matematike pretežno realizovalo "ručno" ili se podrazumijevalo. Polazili smo od pretpostavke da korištenje alata za kreiranje studentima razumljivih, odnosno čitljivih primjera, eksperimentalnom modelu može dati formalni dio.

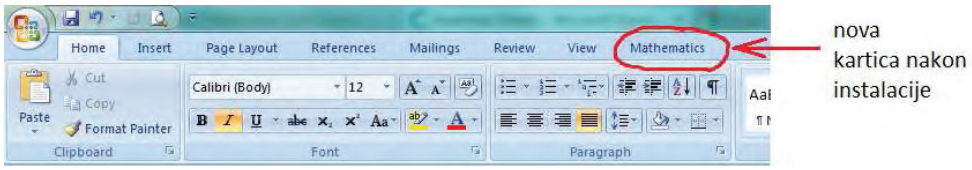
3. Prikaz mogućih primjena računara u nastavi matematike

3.1. Računar u službi pisanja potrebnih materijala za nastavu

Među poslove nastavnika matematike spada i pripremanje materijala za rad na času. Nažalost, znatan dio nastavnika matematike pripreme i testove još uvijek priprema pišući ih olovkom. Nastavnikove pripreme za časove podložne su stalnim promjenama. Budući da savjesni nastavnici matematike kontinuirano analiziraju svoje časove, neprekidno postavljajući sebi pitanje šta bi sve trebalo promijeniti u pripremi da bi čas bio što kvalitetniji - bilo bi mnogo praktičnije imati pripreme u elektronskom obliku. Jednom napisana priprema za čas na računaru može se dopunjavati novim sadržajima, mijenjati i kao takva sačuvati u elektronskom obliku i po potrebi odštampati. Time bi se izbjeglo ponovno pisanje onih sadržaja koji se zadržavaju u dnevnim pripremama.

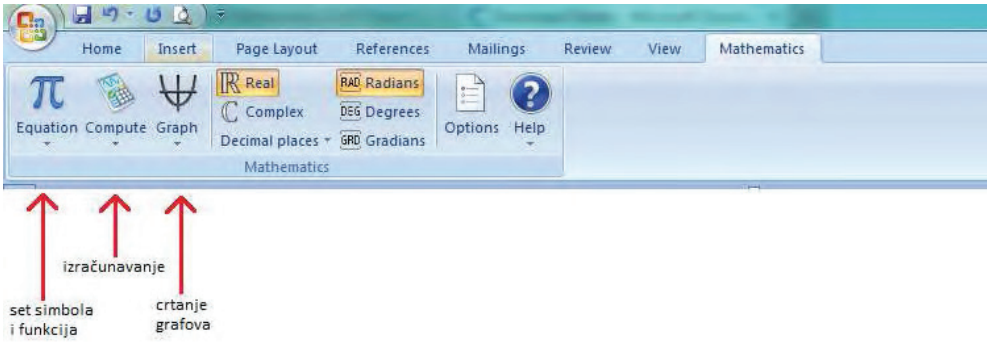
3.1.1. Primjer programa za pisanje priprema koji se može koristiti u praksi

Microsoft Word je jedan od najčešće korištenih alata za obradu teksta. U tom programu se mogu kucati i matematički sadržaji, kao što su stepeni, razlomci, integrali, kvadratni korijen itd. Do pojave *Microsoft Word 2003* ubacivanje matematičkih formula u dokumente bio je mukotrpan posao. Sada je taj proces znatno olakšan za korisnike. U verziji Microsoft Word 2003 već je ugrađen dodatak za pisanje matematičkih izraza *Microsft Equation Gallery* i nije ga potrebno posebno instalirati. U novijim verzijama *Microsoft Word 2007 i Microsoft Word 2010*, uz pomenuti matematički alat koji je ugrađen u sistem, posebno se može instalirati softverski dodatak *Microsoft Math Add-In1.* Tu se na raspolaganju nalazi velika kolekcija matematičkih simbola i struktura koje mogu biti dio matematičkih izraza (najčešće korišteni nalaze se i u već pomenutoj Equation Gallery). Po uspješno završenoj instalaciji, pojavljuje se tab (kartica) *Mathematics*. Ovdje neće biti riječi o instalaciji tog dodatka, samo treba napomenuti da instalacija nije komplikovana iole vještijim korisnicima računara.



Slika 1.

Ne samo da se matematički izrazi mogu bez problema ubacivati u tekst nego je omogućeno i izračunavanje matematičkih izraza direktno u dokumentima. *Microsoft Mathematics Add-In* se može iskoristiti za izračunavanje standardnih matematičkih funkcija kao što su trigonometrijske funkcije, korijen ili logaritam, operacije nad matricama i kompleksnim brojevima, izračunavanje statističkih funkcija, izračunavanje određenih integrala, rastavljanje polinoma na činioce, crtanje 2D grafova i 3D grafova u Dekartovom koordinatnom sistemu i dr.



Slika 2.

Do seta alata – simbola i matematičkih funkcija koji omogućavaju olakšano unošenje matematičkih izraza dolazi se na *Mathematics* kartici klikom na *Equation* dugme. Prije nego što se počne sa unosom izraza treba obratiti pažnju da li su u kartici Mathematics izabrani za unos realni ili kompleksni brojevi i da li je unos uglova predviđen u stepenima, radijanima i sl.[4]

4. Softverski alati za rješavanje matematičkih zadataka

U nastavku rada predstavit ćemo nekoliko alata za konkrentno rješavanje matematičkih zadataka. Kroz primjere ćemo predstaviti neke od mogućnosti koje posjeduju i načine na koji olakšavaju nastavnicima matematike za pisanje priprema, ali i za rješavanje zahtjevnih matematičkih problema.

4.1. Programski paket Mathematica

Mathematica je programski paket za matematičke i druge primjene. Do sada je korištena u praktične svrhe, pomogla je rješavanju mnogih teorijskih problema. Primjena *Mathematice* se prostire u svim poljima nauke, u tehnologiji i biznisu. Ovaj programski paket ima velike mogućnosti. Za razliku od klasičnih (proceduralnih) programskih jezika kao što su *BASIC* ili *FORTRAN,* koji imaju oko nekoliko ugrađenih matematičkih

operacija, *Mathematica* ima hiljade različitih operacija. *Mathematica* je potpuno integrisano okruženje za tehnička izračunavanja. Često se kaže da nastanak paketa *Mathematica* obilježava početak modernog tehničkog izračunavanja. Ključna ideja je bilo otkriće simboličkog programskog jezika koji može da manipuliše vrlo velikim opsegom objekata koji se pojavljuju u tehničkim izračunavanjima. *Mathematica* je razvijena u softverskoj kompaniji Wolfram Research, vlasnika Stephena Wolframa. Prva verzija se pojavila 1988. godine, a 1989. verzija *Mathematica* 2.0 za DOS operativni sistem. Verzija *Mathematica* 2.2 vezana je za Windows 3.11 i zahtijeva najmanje 8Mb RAM memorije. *Mathematica* 3.0 zahtijeva operativni sistem Windows, najmanje 486 procesor i 16Mb RAM memorije. U trenutku pisanja ovog rada na zvaničnom sajtu *wolfram.com* može se naći verzija *Mathematica 11.3*.

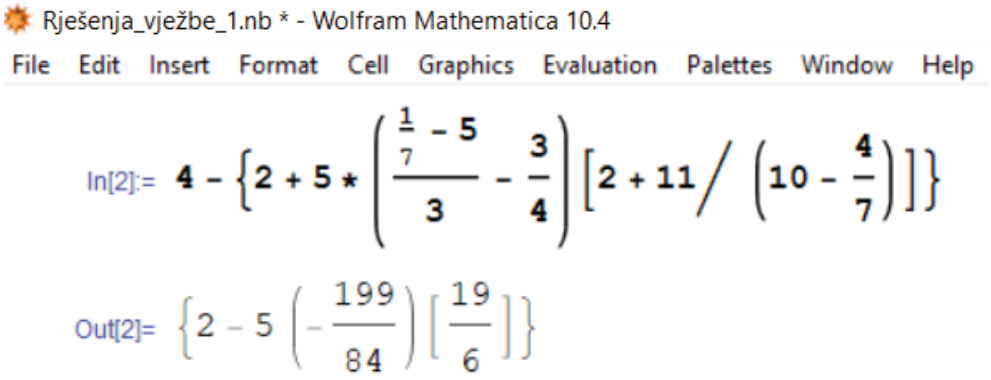
U ovom radu nećemo se baviti detaljnim uputstvima kako korisiti određene softverske alate, već ćemo demonstrirati na konkretnim primjerima dijelove njihovih mogućnosti.

4.1.1. Primjeri riješeni upotrebom programskog paketa Mathematica

U narednim primjerima pokazat ćemo kako uz pomoć *Mathematica-e* možemo relativno komplikovane izraze riješiti ili pojednostaviti za „sekundu".

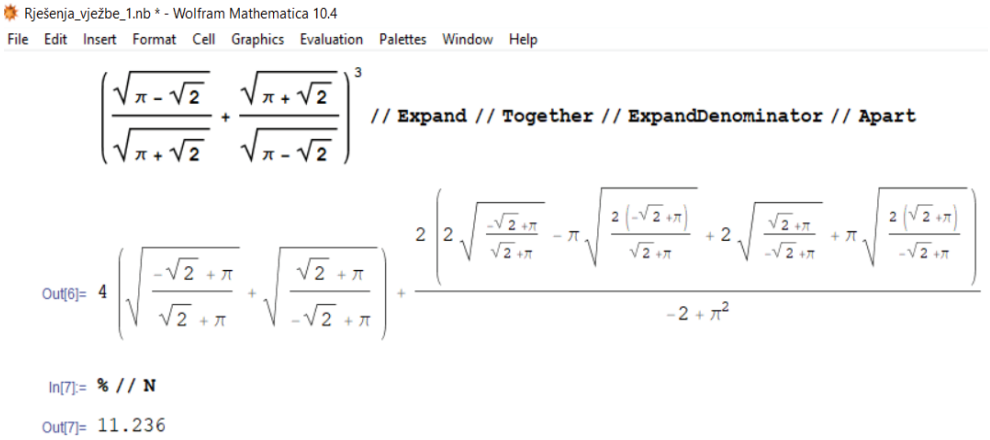
Sve što je potrebno jeste prekucati date izraze u radnom okruženju i uz odgovarajuće funkcije pokrenuti izvršavanje programa kombinacijom tastera *Shift+Enter.* Ispod će biti prikazan izraz i funkcije korištene za njegovo rješavanje.

a) Izračunati vrijednost izraza.



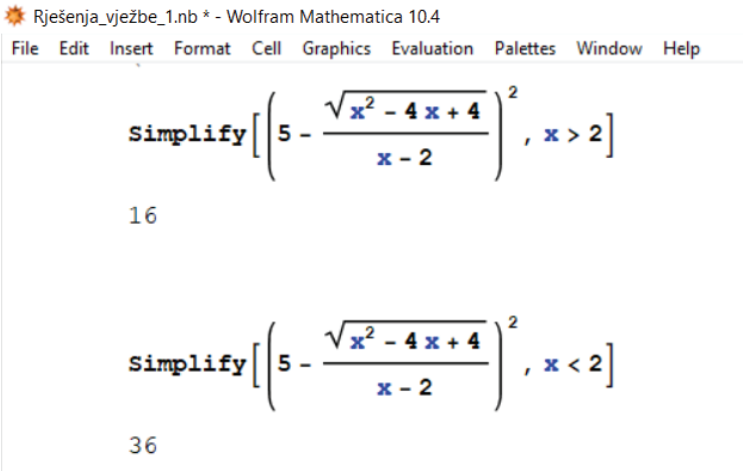
Nakon što prekucamo izraz dovoljno je pritisnuti *Shift+Enter.* U redu Out[2] nalazi se pojednostavljena vrijednost izraza.

b) Pojednostaviti izraz:



Ovdje koristimo funkcije Expand, Together, ExpandDenominator i Apart kojima stepenujemo izraz, nalazimo NZS i vršimo druga neophoda izračunavanja, dok u drugom dijelu komandom N zapisujemo vrijednost izraza u obliku decimalnog broja.

c) Pojednostaviti izraz:



Ovdje koristimo funkciju Simplify kako bismo izračunali dati izraz u zavisnosti od promjenljive x.

d) Riješiti sistem linearnih jednačina:

Rješenja_vjezbe_4.nb * - Wolfram Mathematica 10.4

File Edit Insert Format Cell Graphics Evaluation Palettes Window Help

In[9]:= `LinearSolve[{{1, 5, -7}, {1, -5, 2}, {2, -3, 0}}, {-3, 1, -4}]`

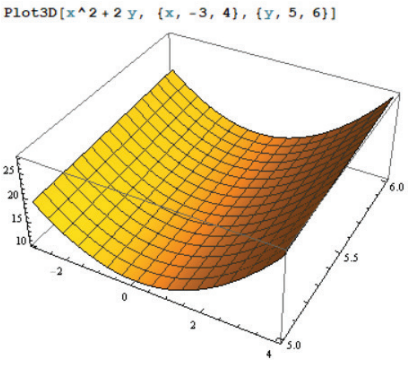
Out[9]= $\left\{-\frac{103}{23}, -\frac{38}{23}, -\frac{32}{23}\right\}$

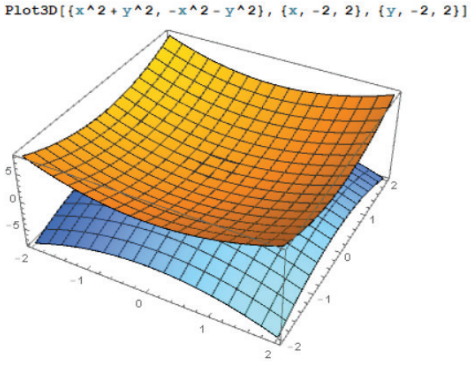
In[8]:= `Solve[{x + 5 y - 7 z == -3, 1 x - 5 y + 2 z == 1, 2 x - 3 y + 0 == -4}]`

Out[8]= $\left\{\left\{x \to -\frac{103}{23}, y \to -\frac{38}{23}, z \to -\frac{32}{23}\right\}\right\}$

Ovdje koristimo funkcije LinearSolve i Solve za rješavanje sistema linearnih jednačina.

e) Također postoje ugrađene funkcije za matematičko modeliranje.





Pored gore navedenih primjera postoje još hiljade funkcija koje nam pomažu za rješavanje sofisticiranih problema iz svih matematičkih oblasti, poput matematičke analize, algebre, geometrije, matematičkog modeliranja, rješavanje problema iz numeričke matematike itd.

4.2. Matematički softver GeoGebra

GeoGebra je program dinamične matematike koji ujedinjuje geometriju, algebru i analizu. Program je razvio Markus Hohenwarter na Univerzitetu u Salzburgu, a prva verzija programa nastaje 2001. godine kao dio Hohenwarterovog diplomskog rada. U *GeoGebri* pronalazimo područja geometrije, algebre, tabličnih proračuna, statistike, analize i crtanja grafova pa je iz toga razloga česta upotreba ovog programa u školi na časovima matematike. Brojni nastavnici matematike širom svijeta

prepoznali su potencijal programa koji njihovim učenicima i studentima približava matematičke koncepte i olakšava njihovo razumijevanje.

GeoGebra je besplatan program preveden na preko pedeset jezika svijeta. *GeoGebru* je moguće koristiti na više vrsta uređaja – na računarima koji imaju OS Windows, Linux ili MacOS, tabletima i pametnim telefonima. Svaki učenik i svaki učitelj jednostavno može preuzeti i instalirati program kao samostalnu aplikaciju na određenom uređaju. *GeoGebru* je moguće koristiti i kao mrežnu aplikaciju. Sve više učitelja se odlučuje na izradu *GeoGebra* apleta, ali i izradu *GeoGebra* e-udžbenika koje je moguće pronaći na *GeoGebraTube-u* – platformi za dijeljenje i pretraživanje različitih sadržaja. Kako je potrebno registrirati se pri izradi apleta i e-udžbenika, uz svako rješenje zapisano je i ime autora. Pristup materijalima objavljenima na *GeoGebraTube*-u moguć je i unutar samostalne aplikacije. Potrebno je pokrenuti program te u traci menija odabrati padajući meni *File(Datoteka)* i unutar njega *Open from GeoGebra (Otvori iz GeoGebra)…* Upisivanjem ključnih riječi korisnik može pronaći izrađene materijale. Brojni učitelji okušali su se i u otvaranju virtualnih razreda u sustavu *GeoGebra2*.

Na neprekidnom razvoju programa *GeoGebra* i danas radi međunarodni tim programera, a programski jezici u kojima je pisan su Java i HTML5. Doprinos programa *GeoGebra* obrazovanju prepoznale su brojne obrazovne organizacije te se *GeoGebra* tim može pohvaliti brojnim nagradama poput:

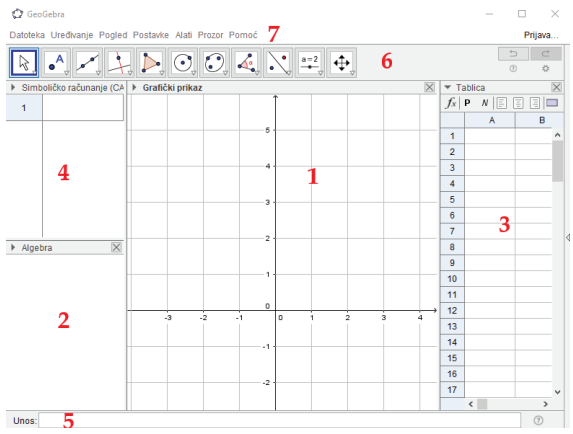
- **Archimedes 2016**: MNU Award in category Mathematics (Hamburg, Germany)
- **Microsoft Partner of the Year Award 2015**: Finalist, Public Sector: Education (Redmond, WA, USA)
- **MERLOT Classics Award 2013**: Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (Las Vegas, Nevada, USA)
- **NTLC Award 2010**: National Technology Leadership Award (Washington D.C., USA)[5].

Neke od zemalja svijeta *GeoGebru* su već integrisale u svoju nastavu i udžbenike.

4.2.1. Izgled grafičkog okuženja programa GeoGebra

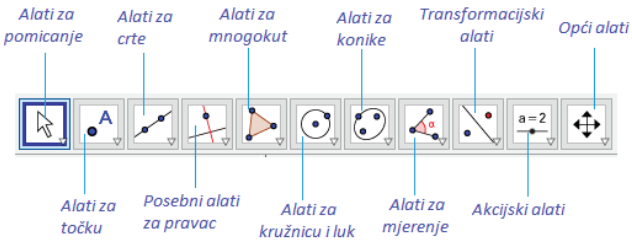
Na slici 1 možemo uočiti glavne elemente programa GeoGebra:

1. Grafički prikaz
2. Algebarski prikaz
3. Tablični prikaz
4. Simboličko računanje (CAS)
5. Traka za unos
6. Alatna traka
7. Traka izbornika



Slika 1 - Elementi prozora programa *GeoGebra*

Veliki dio zauzima grafički i algebarski prikaz, no moguć je i tablični prikaz koji se ne pokreće prilikom pokretanja programa. Do tabličnog prikaza lako se dolazi klikom na padajući izbornik *Pogled* iz trake izbornika i odabirom *Tablica* ili kombinacijom tipki CTRL + SHIFT + S na tastaturi. U algebarskom prikazu korisnici mogu vidjeti algebarske vrijednosti objekata. Objekti u *GeoGebri* su sve što korisnik konstruira – tačke, pravci, mnogouglovi, tekst i sl. U grafičkom prikazu objekte unosimo koristeći alate za konstrukciju iz alatne trake prikazane slikom 2.



Slika 2 – Popis alata

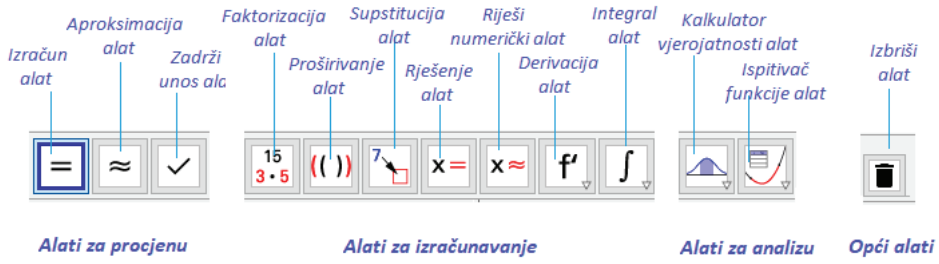
Upisom algebarskog izraza u traku za unos koja se nalazi pri dnu prozora te potvrdom unosa, izraz se pojavljuje u algebarskom prikazu, a grafički prikaz objekta se pojavljuje u grafičkom prikazu. Tačke, krive, mnogouglovi i svi ostali objekti pojavit će se u grafičkom prikazu dok će

u algebarskom biti prikazane njihove koordinate, jednačine, površine i sl. Dvostrukim klikom na algebarski izraz ili desnim klikom i odabirom *Svojstva objekta …* otvara se dijaloški okvir *Postavke* u kojem je moguće mijenjati objekat[4]. Alati tabličnog prikaza prikazani su slikom 4.



Slika 4 - Alati tabličnog prikaza

U novijim verzijama osim algebarskog, grafičkog i tabličnog prikaza pojavljuje se i CAS prikaz. CAS je skraćenica za *Computer Algebra System* i omogućava korisnicima simboličko računanje unutar *GeoGebre*. Slično kao za tablični prikaz, iz padajućeg izbornika *Pogled* odabirom *Simboličko računanje (CAS)* ili kombinacijom tipki CTRL + SHIFT + K na tipkovnici dolazimo do CAS prikaza. Unutar ovog prikaza moguće je računati razlomke, odrediti njihovu tačnu i približnu vrijednost, odrediti rješenje jednačine, za određene krivulje pronaći sjecišta računski, odrediti derivaciju ili integral izraza i sl. Alate CAS prikaza moguće je koristiti samo kada je aktivan CAS prikaz[4].



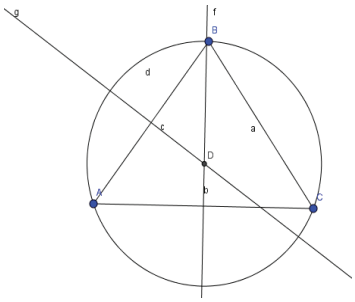
Slika 5 - Izgled CAS alata

Pored ovoga postoji još niz alata koje nismo u mogućnosti u ovom radu prezentovati.

4.2.2. Primjeri riješeni upotrebom programa GeoGebra

Primjer 1. U ovom primjeru prikazana je konstrukcija opisane kružnice oko trugla ABC čiji je centar presjek simetrala duži AB i AC. Ukoliko pratimo korake koji su dati u zadatku dobit ćemo sljedeći rezultat.

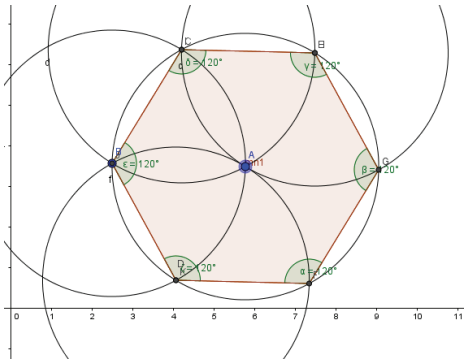
1. Konstrušite trougao ABC
2. Konstruišite simetralu duži AB, AC i BC
3. D označite kao presjek dva objekta (dvije simetrale)
4. D nam je cantar opisane kružnice
5. Konstruišite kružnicu sa centrom u D i jednom tačkom A, B ili C



Primjer 1

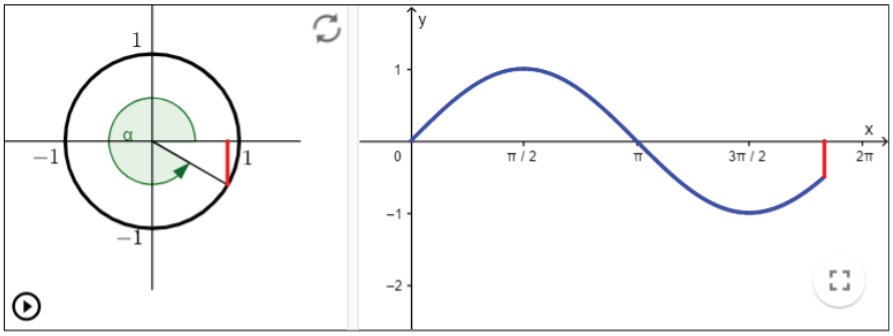
Primjer 2. U ovom primjeru prikazana je konstrukcija pravilnog šestougla. Ukoliko pratimo korake koji su dati u zadatku dobit ćemo sljedeći rezultat.

1. Nacrtajte kružnicu sa centrom u A kroz tačku B
2. Konstruirajte drugu kružnicu sa centrom u B kroz točku A
3. Presjek te dvije kružnice određuje tačke C i D.
4. Konstruirajte novu kružnicu sa centrom u C kroz tačku A.
5. Presjek te nove kružnice s prvom određuje vrh E.
6. Konstruirajte novu kružnicu sa centrom u D kroz tačku A.
7. Presjek te nove kružnice sa prvom određuje vrh F.
8. Konstruirajte novu kružnicu sa centrom u E kroz tačku A.
9. Presjek te nove kružnice sa prvom određuje vrh G.
10. Nacrtajte šesterokut FGECBD.
11. Kreirajte uglove šestougla
12. Izvršite test povlačenjem radi provjere ispravnosti konstrukcije



Primjer 2

Primjer 3. U ovom primjeru vidimo kako izgleda graf funkcije *sinus* u programu GeoGeobra.



5. Upitnik - Motivisanost učenika primjenom računara i računarskih programa u nastavi matematike

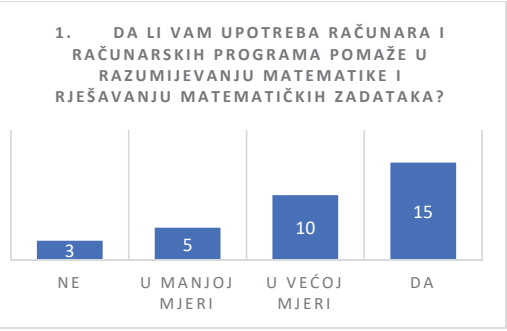
U cilju opravdanosti izbora ove teme sproveli smo upitnik kod učenika od šestog do devetog razreda. Upitnik je sadržao pet pitanja koja su se odnosila na upotrebu računara i računarskih programa u nastavi matematike. Upitnik je bio koncipiran na sljedeći način:

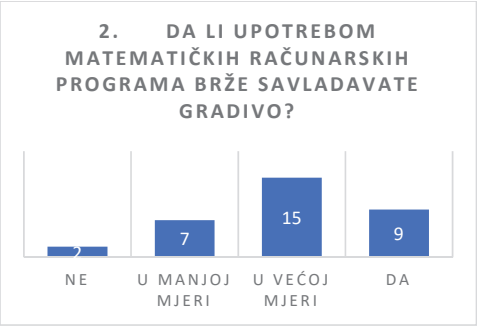
Skala ocjenivanja:

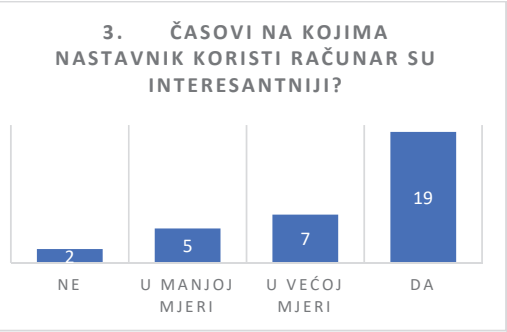
1 – Ne; 2 – u manjoj mjeri; 3 – u većoj mjeri; 4 – Da;

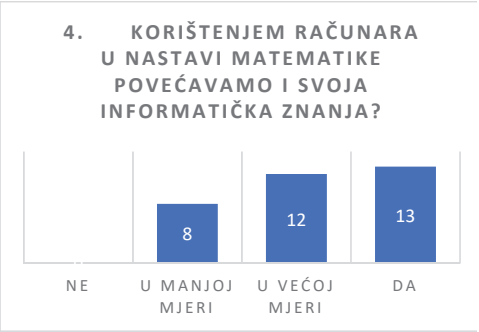
1.	Da li vam upotreba računara i računarskih programa pomaže u razumijevanju matematike i rješavanju matematičkih zadataka?	1	2	3	4
2.	Da li upotrebom matematičkih računarskih programa brže savladavate gradivo?	1	2	3	4
3.	Časovi na kojima nastavnik koristi računar su interesantniji?	1	2	3	4
4.	Korištenjem računara u nastavi matematike povećavamo i svoja informatička znanja?	1	2	3	4
5.	Matematički programi pomažu mi da bolje sagledam važnost matematike u svijetu oko nas?	1	2	3	4

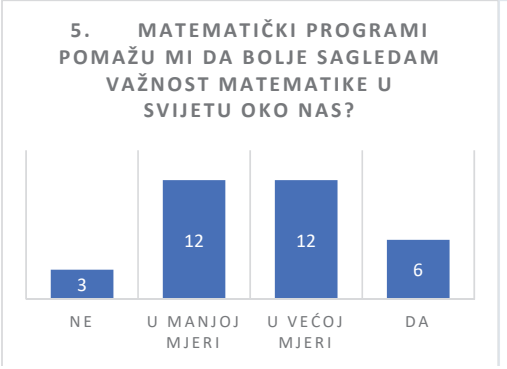
Upitnik je proveden među 33 učenika od šestog do devetog razreda OŠ Trpezi, Petnjica. Rezultati upitnika prikazani su na dijagramima za svako pitanje, a na kraju i dijagram koji prikazuje sveukupni pregled istražiavnaja:













Iz prikazanih dijagrama možemo vidjeti da je većina učenika, tačnije njih 94% saglasna da im primjena računara i računarskih programa u određenoj mjeri olakšava da savladaju vaspitno-obrazovne ishode iz matematike, kao i da su im časovi kada nastavnik koristi računar interesantniji.

6. Zaključak

U prvom dijelu rada razmatran je nastanak razvoja softverskih alata koji nam olakšavaju realizaciju i modernizaciju nastavnih ishoda na predmetu Matematika.

U drugom dijelu rada, koristeći analitičku metodu, ukratko je pojašnjena opravdanost upotrebe nekih alata (*Microsoft Word 2007, Mathematics, Geogebra*) koji olakšavaju ralizaciju nastave matematike, od pisanja priprema do demonstracije efikasnosti pomenutih alata u konkretnom rješavanju matematičkih zadataka.

I na kraju je data analiza istraživanja sprovedenog kod učenika od šestog do devetog razreda koje je potvrdilo da inovativnost u nastavnom procesu matematike počiva upotrebom tehnologije kroz analitički prikaz i *vizuelizaciju* same matematike.

Prateći sve vaspitno-obrazovne i pedagoško-metodičke standarde primjenom gore spomenutih računarskih programa, od pisanja priprema, do prezentovanja planiranih sadržaja i vizuelnog rješavanja matematičkih zadataka, možemo realizvati čas kvalitetno i smatrati ga uspjelim.

7. Literatura

[1] Saračević M (2021), *Alati za interaktivnu nastavu matematike i e-ucenje*, Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, 2012.

[2] *Programirana nastava i nastava uz pomoc kompjutera*, Beograd, Naučna knjiga, 1997.

[3] Cekuš G., Namestovski Ž. *(2005.):* Primena računara na nastavnim časovima. *Međunarodna naučno-stručna konferencija: Savremene informatičke i obrazovne tehnologije i novi mediji u obrazovanju,* Učiteljski fakultet u Somboru, ISBN: 86-83097-31-5, 16-29, Sombor.

[4] Popović Lj. (2012), *Primena računara u nastavi matematike*, *Master rad*, Univerzitet u Beogradu,

[5] *GeoGebra*, dostupno na *geogebra.org*, (Juli, 2017.)

IZ NASTAVNE PRAKSE

Mersiha Šadić,

PRIPREMA ZA ČAS OBRADE KNJIŽEVNOG TEKSTA (J.B.P. MOLIERE – MIZANTROP), RAĐENA PO ISHODIMA UČENJA

Rezime

Pripremanje časova po *ishodima učenja* nudi mogućnost obrade jednog književnog teksta kroz tri oblasti: ***Čitanje, Usmeno izražavanje i slušanje*****, te *Pisanje***. Na taj način dobili bismo tri vezane pripreme (tri vezana časa), a učenici bi imali mogućnost da se detaljnije upoznaju sa tekstom koji obrađuju.

Budući da je trenutno u NPP-u planirano da se književni tekst (prozni i dramski) radi dva časa, potrebno je od ponuđenih oblasti odabrati one koje su najbitnije za kvalitetnu obradu i razumijevanje teksta koji se obrađuje.

Ovdje se nalazi primjer obrade odlomka iz komedije ***Mizantrop***, čiji je autor fran.komediograf ***Jean Baptiste Poquelin Moliere***. Ovaj odlomak obrađuje se u devetom razredu osnovne škole. Pošto su učenici u tom periodu već upoznati sa pojmom, osobinama i podjelom dramskih tekstova, na prvom času obrada teksta bazira se na oblasti ***Čitanje*** (gdje će se učenici upoznati sa tekstom i analizirati ga). Za drugi čas uzima se oblast ***Usmeno izražavanje i slušanje***. Na tom času, kroz *strategiju* ***Debata***, učenici će imati priliku da iznesu stavove i mišljenja o tekstu i ideji koju on nosi.

Drugi čas otvara mogućnost da se, u slučaju promjene NPP-a i omogućavanja obrade tekstova u trajanju od tri časa, za treći čas (oblast ***Pisanje***) radi na pisanju kritičkog osvrta na ovaj književni tekst ili nekog drugog tipa teksta koji traži iznošenje kritičkog mišljenja ili stava učenika o pročitanom književnom djelu.

Ključne riječi: ishodi učenja, književni tekst, čitanje, usmeno izražavanje i slušanje, pisanje, strategija

Priprema za čas br. 1: Čitanje/ Književnost/Ključne ideje i detalji/ književni tekst ''Mizantrop'' – Jean Baptiste Poquelin Moliere

Razred: IX

Autor pripreme:

Mersiha Šadić, prof. bosanskog jezika i književnosti

JU OŠ „Čelić", Čelić

Ishod učenja: Prepoznaje i objašnjava ključne ideje teksta i njihove razrade; rezimira ključne ideje na osnovu detalja koji ih dokazuju.

Pokazatelj razreda koji se pohađa: Određuje temu i ključnu ideju ponuđenog teksta kroz detaljnu analizu teksta.

Uvod u učenje:

Kako ćete pobuditi interesovanje učenika i nadograditi njihovo prethodno znanje da biste ih uveli u sadržaj ovog časa, ciljeve učenja i aktivnosti?

Aktivnost 1. Strategijom Oluja mozga razgovaramo o pojmu kritičar.

Učenici će iznijeti svoje asocijacije na traženi pojam, npr. kritičar:

-je onaj ko kritikuje,

-sudi,

-presuđuje,

-ocjenjuje,

-savjetuje...itd.

Učenici će dati svoje odgovore, nakon čega slijedi rad na odlomku iz komedije „Mizantrop".

Ispisivanje naslova na tabli – **Jean Baptiste Poquelin Moliere: Mizantrop**

Aktivnost 2. Učenici se upoznaju sa tekstom kroz individualno čitanje odlomka iz komedije.

Kroz učenje:

Koje nastavne aktivnosti će učenici realizirati da bi izgradili svoje znanje, vještine i razumijevanje i tako ostvarili ciljeve časa?

Aktivnost 3. Učenici su podijeljeni u grupe (4-6 članova) i zadajemo im zadatke. Svaka grupa će dobiti drugačiji zadatak kako bismo analizirali odlomak iz komedije „Mizantrop".

Strategijom Citat - komentar svaka grupa dobit će listić sa zadacima ili pitanjima, te treba da u tekstu pronađe odgovore na pitanja i potkrijepi ih citatima.

1.grupa – Objasnite o čemu govori odlomak iz komedije koji danas obrađujemo, odnosno šta je njegova tema. Pronađite u udžbeniku objašnjenje pojma mizantrop. Šta ta riječ znači?

Ko su mizantropi?

2.grupa – Kako biste podijelili likove na protagoniste i antagoniste?

Ko je, po vašem mišljenju, nosilac radnje? Ko je mizantrop?

3.grupa – Koji su Alsestovi razlozi zbog kojih on mrzi ljude? Šta im najviše zamjera?

Zašto je ironičan kad govori o njima? Pronađite jedan primjer njegove ironije.

4.grupa – Koji su Filentovi razlozi zbog kojih on opravdava ljude i njihove postupke? Kako biste opisali Filentov karakter? Koje osobine ga krase?

5.grupa – Naučili smo da kontrast u tekstu predstavljaju suprotni pojmovi koje pisac koristi kao stilsko-izražajno sredstvo, kako bi još više istaknuo njihove osobine.

Pronađite kontrast u ovom tekstu. Gdje je najviše vidljiv?

6.grupa – Koje citate iz teksta biste izdvojili kao one koji nose određenu ideju o ljudskom karakteru? Izdvojite bar dva citata i objasnite zašto ste odabrali baš njih.

Zadatak se radi na papiru za grupni rad.

Aktivnost 4. Predstavnici grupa pročitat će rezultate svog rada i zaključke do kojih su došli.

Grupe će izlagati radove zadanim redoslijedm, od prve do šeste.

Ostali učenici pratit će izlaganje i zapisati u sveske tačne odgovore **strategijom T-tabela.**

Nastavnik će moderirati proces izlaganja odgovora, a T-tabelu će ispisati na tabli kako bi učenicima pomogao u načinu bilježenja podataka koje treba da zapamte o odlomku iz komedije Mizantrop.

Tema:	rasprava o ljudskom karakteru i njegovim slabostima
Značenje riječi mizantrop:	Mizantrop je osoba koja mrzi ljude.
Podjela likova:	a) protagonista je... b) antagonista je...
Osobine likova:	Alsest je... Filent je...
Stilsko-izražajna sredstva:	a) ironija (navesti primjer) b) kontrast (navesti primjer)
Citati o ljudskom karakteru:	

Nakon učenja:

Kako ćete pomoći učenicima da rezimiraju i primjene naučeno ili da postave ciljeve za sljedeći čas? Šta će učenici uraditi da vježbaju i prošire znanje o ovome što su naučili na ovom času?

Aktivnost 5. Upoznavanje sa sadržajem domaćeg zadatka

Učenici će imati zadatak da istraže biografiju pisca i za sljedeći čas ispišu po nekoliko rečenica o liku i djelu pisca J.B.P. Molierea u svoje sveske.

Za istraživanje mogu koristiti udžbenik, knjige iz biblioteke, časopise, internet ili neki drugi izvor informisanja.

Formativna procjena za ovaj čas: Radit će se na osnovu učešća učenika u radu kroz strategije (Oluja mozga, Citat komentar, T-tabela), te izlaganja nakon grupnog rada.

Tehnologija/mediji koje treba koristiti na ovom času: tekst, radni nalozi za grupni oblik rada

Razmišljanje nakon časa:

Šta je na ovom času bilo dobro za vaše učenike?

Koje promjene biste preporučili za:

a) sljedeći čas

b) poboljšanje ovog časa?

Napomena – Ovim aktivnostima učenici su se upoznali sa tekstom o čijoj ideji će raspravljati na sljedećem času kroz oblast Usmeno izražavanje i slušanje.

Učenicima se u uvodnom dijelu časa može prikazati i insert iz predstave Mizantrop kako bi lakše i detaljnije doživjeli radnju ove komedije.

Priprema za čas br. 2: Usmeno izražavanje i slušanje/ Književnost/ Razumijevanje i saradnja/ Mizantrop – Jean Baptiste Poquelin Moliere

Ishod učenja: Priprema se i učestvuje efikasno u nizu razgovora i saradnji s različitim sagovornicima, nadogradnji na idejama drugih i izražavanju vlastitih ideja jasno i uvjerljivo.

Pokazatelj razreda koji se pohađa: Učestvuje u diskusiji pripremljen nakon što je pročitao ili proučio traženi materijal; isključivo se oslanja na tu pripremu pozivajući se na dokaze o temi, tekstu ili pitanju radi poticanja pažljive, dobro obrazložene razmjene ideja.

Uvod u učenje:

Kako ćete pobuditi interesovanje učenika i nadograditi njihovo prethodno znanje da biste ih uveli u sadržaj ovog časa, ciljeve učenja i aktivnosti?

Aktivnost 1. Strategijom Autorska stolica jedan učenik pročitat će bilješku o piscu do koje je došao samostalnim istraživanjem, koje je rađeno kao domaća zadaća.

Nastavnik moderira ovaj proces i upućuje na informacije koje su eventualno izostavljene. Posebno se naglašava Molierеov doprinos i uticaj na razvoj komedije u svjetskoj književnosti.

Također, ostali učenici mogu dopuniti izlaganje ukoliko je potrebno.

Ispisivanje naslova na tabli – **Jean Baptiste Poquelin Moliere: Mizantrop**

Kroz učenje:

Koje nastavne aktivnosti će učenici realizirati da bi izgradili svoje znanje, vještine i razumijevanje i tako ostvarili ciljeve časa?

Aktivnost 2. Učenici se uz pomoć inicijalnih kartica dijele u 3 grupe (Afirmacija, Negacija i Sudije) i zadaju im se zadaci.

Strategijom Debata učenici će diskutovati o sljedećoj debatnoj tezi:

Čovjeku treba/ne treba uvijek reći šta o njemu mislimo.

Afirmacija će zastupati tezu da čovjeku treba uvijek reći šta o njemu mislimo, a Negacija će zauzeti suprotno stajalište. Svaka ekipa imat će zadatak da u tekstu Mizantrop pronađe po 3 argumenta za svoj stav i pripremit će se za usmeno izlaganje svojih argumenata. Odabrat će predstavnika grupe, koji će tokom izlaganja moći potražiti pomoć od ostatka ekipe.

Svoje argumente učenici pišu na flip chart ili na papir za grupni rad koji će im poslužiti kao podsjetnik tokom izlaganja.

Argumenti se na tabli pišu u formi T-tabele ili se lijepi flip chart sa već ispisanim odgovorima, koje predstavnici grupa potom obrazlažu:

Afirmacija	Negacija
A1	A1
A2	A2
A3	A3

Za to vrijeme Sudije će sastaviti listu od tri kriterija po kojima će procijeniti kvalitet argumenata i debatovanja grupa.

Npr., na listi se mogu naći sljedeći kriteriji:

-jasnost i preciznost argumenata,

-tačni odgovori na postavljena pitanja,

-vještina izlaganja i prezentacije predstavnika grupe i sl.

Debatu započinjemo izlaganjem Afirmacije. Tokom izlaganja predstavnik obrazlaže argumente svoje ekipe, citira tekst i objašnjava. Negacija sluša, a nakon toga ima pravo da postavi jedno pitanje. Poslije toga, Sudije (3 člana) mogu postaviti svako po jedno pitanje koje će im pomoći da donesu odluku o pobjedniku debate.

Na isti način Negacija priprema i izlaže svoj rad.

Nastavnik moderira rad ekipa.

Po završetku izlaganja Sudije će saopštiti svoju odluku o pobjedniku i obrazložiti je.

Odluku donose na temelju kriterija koje su utvrdili, a koji trebaju biti usmjereni na objektivno gledanje na kvalitet argumenata, prezentaciju, snalaženje tokom ispitivanja itd.

Nakon učenja:

Kako ćete pomoći učenicima da rezimiraju i primjene naučeno ili da postave ciljeve za sljedeći čas? Šta će učenici uraditi da vježbaju i prošire znanje o ovome što su naučili na ovom času?

Aktivnost 3. Učenicima se zadaje domaći zadatak da napišu kratki sastav na temu

Iskrenost – osobina koju treba cijeniti.

Formativna procjena za ovaj čas: Radit će se na osnovu individulanih zadataka (kroz strategiju Autorska stolica), te rezultata individualnog i grupnog rada (kroz strategiju Debata). Nakon ovog časa može se uraditi i obrazac za formativnu procjenu.

Tehnologija/mediji koje treba koristiti na ovom času: tekst, radni nalozi za grupni oblik rada, inicijalne kartice, flip chart

Razmišljanje nakon časa:

Šta je na ovom času bilo dobro za vaše učenike?

Koje promjene biste preporučili za:

a) sljedeći čas

b) poboljšanje ovog časa?

Napomena – Ovaj čas može poslužiti kao uvod u upoznavanje raspravljanja kao tipa vezanog teksta. Učenici bi kroz debatu trebali proširiti znanje iz kulture dijaloga, shvatiti značaj argumenta, te poštovanja i slušanja sagovornika.

Zaključak

Časovi književnosti prilika su za učenike da prošire kulturu čitanja, obogate svoj rječnik, nauče nešto novo iz svijeta književnih djela, ali i da razviju kulturu izražavanja, kulturu dijaloga, da nauče važnost slušanja sagovornika i argumentovanog iznošenja vlastitog stava.

U devetom razredu raspravljanje kao tip vezanog teksta je zastupljeno u kulturi izražavanja (u usmenom i u pismenom izražavanju), pa se učenici brzo i dobro snađu u takvim i sličnim zadacima na časovima književnosti. Praksa također pokazuje da djeca u većini slučajeva vole časove na kojima mogu iznijeti svoje mišljenje i na taj način ostvariti interakciju, što je još jedna pozitivna strana.

Obrada odlomka iz komedije Mizantrop pruža upravo navedene mogućnosti učenicima devetog razreda.

Prilog

Odlomak iz komedije **Mizantrop**, koji učenici analiziraju tokom časa:

ALSEST
Kao častan čovek nikad ne izreći
Riječi koja neće od srca poteći.

FILENT
Al' kad u zagrljaj neko vam poleti,
To mu valja platit' u istoj moneti.
I uzvratiti mu, ni više ni manje,
Redom sve zakletve, svako obećanje.

ALSEST
I ništa ne mrzim k'o grimase
Tih izručitelja ljubaznosti prazne
Zagrljaja šturih slatke raspirače
Nepotrebnih riječi uslužne sijače,
Što se ljubaznošću sa svakim nameću
I ludu s pametnim u isti džak meću.
Šta vam vrijedi da se neko vama kune
U iskrenost svoje naklonosti pune,
I da vašu vrijednost meñ u zvijezde stavlja,
Kad to isto prvom mangupu ponavlja?
Ne, ne, nema duše uzdignute malo
Da joj je do takvog uvaženja stalo;
U tom draž nikakvu ne osjeća ona,
Čim se sa njom miješa cijela vasiona.
Ko poštuje nekog, od drugih ga dijeli,
A ne štuje nikog, ko štuje svijet bijeli.
Kad i vas taj porok nače savremeni,

Do đavola! Niste vi po ćudi meni.
Neću srca čija ljubaznost ogavna
Prema zaslugama ljudi se ne ravna.
Izdvajanje tražim, i da jasno kažem,
S prijateljem ljudskog roda se ne slažem.

FILENT
Al' čovjek od svijeta mora da pokaže
Učtivosti koje običaji traže.

ALSEST
Ne, kazniti treba, bez štednje najmanje,
S vidom prijateljstva sramno trgovanje.
Biti čovjek, i kod susreta ma koga
Riječima iznijeti jezgro srca svoga;
Govoriti srcem i što je u nama
Ne prikrivat' nikad praznim pohvalama.

FILENT
Često bi iskrenost tako primijenjena
Bila smiješna, i čak slabo dozvoljena.
Gdjekad, ne bud' krivo vašoj strogoj časti,
Što nam je u srcu, dobro je ne kaz'ti.
Bi l' uredu bilo i da l' smisla ima
Što o svakom mislim da kazujem svima?
Da mi je ko mrzak il' odvratan da je,
Treba l' da mu kažem stvar takvu kakva je?

ALSEST
Da.

FILENT
Šta? Emiliji staroj reći smijete
Da joj slabo liči uloga kokete,
Na bjelilo njeno da se svak' zgranjava?

ALSEST
Da šta.

FILENT
Dorilasu, da je napast prava;
Da u dvoru redom ugnjavi svakoga
Hvaleć' svoju hrabrost, sjaj porijekla svoga?

ALSEST
Tačno.

FILENT
Rugate se.

ALSEST
Ni malo. U tome,
Nit ću kog da štedim, nit da praštam kome.
Po dvoru i gradu sto me stvari ljuti.
Sve što gledam čini da mi se žuč muti;
Bijes u meni ključa, mračan jad se budi
Kad vidim među' sobom kako žive ljudi.
Ništa sem laskanja podlog, nevaljalstva,
Nepravde, koristi, podvale, izdajstva,
Izdržat' ne mogu, sav kiptim i želim
Da u lice kidam s ljudskim rodom cijelim.

FILENT
Vaš jad filozofski odveć je divljačan;
Smiješan mi je kod vas ovaj nastup mračan,
I u nama dvoma ja vidim dva brata,
Koja su u Š k o l i z a m u ž e v e data
Gdje...

ALSEST
To poređenje oštroumno nije.

FILENT
Slušajte, manite sve te ludorije.
Znajte, vašim trudom svijet se ne promijeni
A pošto iskrenost vaš duh tol'ko cijeni,
Iskreno vam kažem da ta bolest prava
Na vaš račun cio svijet uveseljava.
I tim bijesom protiv običaja doba
Da bivate smiješni kod mnogih osoba.

ALSEST
Tim bolje, do bijesa ! To je što ja želim!
Dobar znak, zbog toga mnogo se veselim.
Ljudstvo mi je tako mrsko da bi meni
Bilo krivo da me ko pametnog cijeni.

FILENT
Vi ste grdno kivni na prirodu ljudi.

ALSEST
Jest, ona u meni strašnu mržnju budi…

Literatura

1. Jačanje socijalnog uključivanja – Jednako i kvalitetno obrazovanje za podršku uspješnog razvoja djece sjeverozapadnog Balkana 2016-2018.,

Priručnik za trenere/-ice, Save the children za sjeverozapadni Balkan, Sarajevo, 2016.

2. ZJNPP-a za bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik definisana na ishodima učenja, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Mostar, 2013.
3. Vodič kroz planiranje, Centar za obrazovne inicijative Step by Step, Sarajevo, 2016.
4. Izabrane komedije, Jean Baptiste Poquelin Moliere, Globus media d.o.o., Zagreb, 2005.
5. Čitanka 9, A.Verlašević – V.Alić, NAM Tuzla, Tuzla, 2009.

OBAVJEŠTENJE AUTORIMA, ČITATELJIMA I SARADNICIMA

Poštovani autori, čitatelji i saradnici,

Dozvolite da vas podsjetimo da su svi objavljeni radovi u časopisu „Naša škola“ dostupni čitateljima širom svijeta putem akademske baze podataka **EBSCO** u **Massachusetts, USA**.

S obzirom na tu činjenicu, neophodno je da autori sarađuju sa recenzentima u smislu eventualne korekcije, izmjene i dopune ponuđenog teksta, a sve sa ciljem postizanja višeg kvaliteta objavljenih radova.

Radovi koje šaljete “Našoj školi” treba da budu originalni, stručno i naučno zasnovani, aktuelni, tehnički pripremljeni i da tretiraju problematiku odgoja i obrazovanja.

Da bi radovi bili recenzirani i odobreni za objavljivanje, moraju da zadovoljavaju osnovne uslove:

- radovi se šalju u WORD formatu na e-mail Redakcije **(**redakcija@nasaskola.ba)
- radovi moraju imati najmanje 4 i najviše 16 stranica normalnog proreda
- uz rad obavezno dostaviti i rezime od pola stranice kucanog teksta
- rad treba da tretira aktuelnu tematiku iz područja odgoja i obrazovanja
- rad treba da odgovara uslovima za objavljivanje u pojedinoj rubrici
- rad ne smije biti ranije objavljivan u nekom drugom časopisu
- rad treba da bude sadržajno vezan za nastavni plan i program i da čitateljima omogući praktičnu primjenu
- rad mora da bude pisan razumljivo i prilagođen široj čitateljskoj populaciji

Podsjećamo vas da se objavljeni radovi svrstavaju u rubrike i to:

- **ISTRAŽIVAČKI RADOVI** - radovi objavljeni u ovoj rubrici moraju poštovati metode naučnog istraživanja i one moraju biti prikazane, odnosno navedene, ako su opće poznate.

- RASPRAVE I ČLANCI - radovi objavljeni u ovoj rubrici moraju poštovati sadržajne i stručne uslove koji podrazumijevaju tačne interpretacije naučnih i stručnih spoznaja o temi o kojoj se piše, uz argumentiranje izvora.

- **POGLEDI I MIŠLJENJA** - radovi u ovoj rubrici mogu izražavati mišljenja koja još nisu naučno potvrđena, ali predstavljaju stav autora na osnovu ličnog iskustva ili još neprovjerenih činjenica, a mogu biti interesantni za čitatelje.

- **OSVRTI I PRIKAZI** - radovi ove rubrike se odnose na prikaze knjiga, izložbi, takmičenja i drugih događanja iz područja odgoja i obrazovanja.

- IZ NASTAVNE PRAKSE - radovi ove rubrike odnose se većinom na metodičke obrade nastavnih jedinica određenih nastavnih predmeta. Moraju imati kvalitet oglednog predavanja uz poštivanje pravila pisanja metodičkih priprema.

- IZ PROGRAMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA - u ovoj rubrici se objavljuju radovi koji prikazuju noviji način obrade jedne teme iz nastavničkih predmeta i odnose se na dobru nastavničku praksu ili njeno unapređenje, kao i pojašnjenje nekih činjenica novim saznanjima.

Redakcija časopisa

Spisak autora objavljenih radova u broju 266 (96) / 21 časopisa „Naša škola“ :

- **dr.Sefket Arslanagić, e-mail: asefket@pmf.unsa.ba**
  mr.Daniela Zubovic ,e-mail: asefket@pmf.unsa.ba
  dr. Alija Muminagić, e-mail:
- **doc.dr.Elvir Ibeljić,e-mail: elvir.ibeljic@bih.net.ba**
- **prof.Saudin Beganović, e-mail: sbpedagog@yahoo.com**
  prof.Rasiha Vilajet,e-mail: rasiha1975@hotmail.com.
  mr.sci.Jasna Eminović,e-mail: jasnaeminovic@yahoo.com
- **prof.Damir Mušanović,e-mail: demihus@gmail.com**
  prof.Sait Kačapor, e-mail:
- **dr.sci.Džanan Šejla,e-mail: sejladzanan@hotmail.com**
- **mr.Tinka Omanović,e-mail: tinkaomanovic@yahoo.com**
- **prof.Semina Krhan,e-mail: semina.krhan98@gmail.com**
- **mr.Muhedin Hadžić, e-mail: hadzic.muhedin@gmail.com**
- **prof.Mersiha Šadić,e-mail: mersiha.s@oscelic.edu.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. 266 (96) / 2021.

ISTRAŽIVAČKI RADOVI

Elvir Ibeljić,
ISKUSTVA IZ DJETINJSTVA KAO PREDIKTOR VRŠNJAČKOG NASILJA MLADIH 5

Saudin Beganović, Vilajet Rasiha, Jasna Eminović,
KOMUNIKACIJA IZMEĐU NASTAVNIKA I UČENIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI 17

RASPRAVE I ČLANCI

Sait Kačapor, Damir Mušanović,
ŽIVOTNA SREDINA KAO TEMELJ ODGOJA 35

Džanan Šejla,
VAŽNOST PONOVNOG PROMIŠLJANJA O ULOGAMA MENADŽERA U ŠKOLI KAO ORGANIZACIJI I RAZVOJU OBRAZOVNOG MENADŽMENTA U NAŠEM OBRAZOVNOM SISTEMU 47

Šefket Arslanagić, Alija Muminagić, Daniela Zubović,
VIŠE RAZLIČITIH NAČINA IZRAČUNAVANJA VRIJEDNOSTI SIN18 STEPENI 53

POGLEDI I MIŠLJENJA

Tinka Omanović
NEOROMANTIČARSKO RUHO ROMANA „LEGENDA O ALI-PAŠI" ENVERA ČOLAKOVIĆA 61

Semina Krhan,
ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD SA DJECOM OŠTEĆENOG VIDA 73

OSVRTI I PRIKAZI

Muhedin Hadžić,
KONCEPT PRIMJENE RAČUNARSKIH PROGRAMA U NASTAVI MATEMATIKE KROZ PRAKTIČNE PRIMJENE 85

IZ NASTAVNE PRAKSE

Mersiha Šadić,
PRIPREMA ZA ČAS OBRADE KNJIŽEVNOG TEKSTA 101

**OBAVJEŠTENJE AUTORIMA,
ČITATELJIMA I SARADNICIMA 113**