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. sc. Aida Kršo

Članovi redakcije:

akademik Suad Kurtćehajić
prof. dr. Hanka Vajzović
prof. dr. Enes Pelidija
dr. sc. Ružica Šutalo Selimagić
mr. Milka Babić

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 LXVIII | **BROJ 269 (99)** | **Sarajevo 2022.**

ISTRAŽIVAČKI RADOVI

Šejla Kadribašić, Adisa Milić

ETNOPEDAGOŠKI ZNAČAJ RELIGIJSKOG ODGOJA ZA RAZVIJANJE EMPATIJE KOD UČENIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Sažetak

Radom želimo ponuditi neka nova promišljanja o religijskom odgoju u skladu sa spoznajama iz etnopedagogije kao novije naučne discipline pedagogije. Nastojali smo da istaknemo tradicijsku i progresivnu stranu religijskog odgoja u kontekstu multikulturalizma u Bosni i Hercegovini, odnosno istovjetnost svih religijskih učenja, koja se odnose na univerzalne humanističke i civilizacijske vrijednosti. Religijski odgoj se uspješno primjenjuje u nastavnoj praksi, koja intencionalno treba da bude kreirana prema potrebama učenika danas, te da utiče na razvoj empatije, ali i svih onih kompetencija koje se danas smatraju neophodnim za život u savremenom društvu, kao i utemeljenja jedinstvenog sistema vrijednosti zasnovanog na dobru i jednakosti. U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija putem koje smo, na osnovu provedenog istraživanja koje je uključivalo mišljenja i stavove nastavnika islamske vjeronauke (N=20) i roditelja djece koja pohađaju nastavu vjeronauke (N=10) u 10 osnovnih škola u Kantonu Sarajevo dobili značajne smjernice za bolje razumijevanje same suštine religijskog odgoja, religije kao značajnog faktora duhovnosti jednog naroda, te njenog nadnacionalnog i univerzalnog karaktera. Rezultati su pokazali značajna i konstruktivna mišljenja i prijedloge nastavnika i roditelja o istraživačkom problemu. Smatramo da se obogaćivanje savremenih kurikuluma putem nastave vjeronauke treba zasnivati na dosljednom i pravovremenom provođenju univerzalnih humanističkih vrijednosti morala i etike koje baštini i propagira svaka religija pojedinačno i posebno, a koje trebaju biti temelj ranog odgoja.

Ključne riječi: religija, etnopedagogija, savremeni kurikulum, vjeronauka, empatija

Pristup problemu

"Cjelovitu ličnost bez komponente religije nije moguće ostvariti. Kada pogledamo društvo, religije nikada nisu zaobilazile život i u potpunosti su bile dio društva od kršćanskih 'Deset zapovjedi' do Kur'ana. Uvijek su se promicale one vrednote koje čuvaju zdravlje, život i vrijednosti drugih."

(Mujo Slatina)

Neprekidne promjene u svijetu zahtijevaju na polju odgoja i obrazovanja nove kompetencije, znanja i vještine kojima možemo uspješno odgovoriti na potrebe i zahtjeve života u savremenom društvu. U moru informacija koje su dostupne djeci danas putem različitih medija, treba pronaći najbolje alate i strategije učenja kojima ćemo učenicima pomoći da razviju kritičko mišljenje i aktivno sudjelovanje u svijetu koji ih okružuje, da budu asertivni, empatični, socijalno osviješteni, da posjeduju interkulturalne kompetencije i da se zalažu za poštovanje svih ljudskih prava i odgovornosti koje zahtijeva društvo utemeljeno na humanističkim vrijednostima. Ninčević (2009) navodi da je „[...] pedagoški govor o odgojnim ciljevima ili svrsi odgoja danas u krizi", a kao „[...] odgojne ciljeve ističe sve ono što jedno društvo kulturološki smatra poželjnim ili nužnim" (Ninčević, 2009: 79), pa tako „[...] možemo govoriti o odgojnim ciljevima kao usmjerenju prema temeljnim vrednotama: identitet, smisao ljudskog života, etičnost, tehničko-tehnološki razvoj, ekologija, ljudska prava, briga za drugoga, poštovanje različitosti, globalizacija, mir i solidarnost" (Brezinka, 1994, prema Ninčević, 2009: 79). Savremena kriza odgoja i obrazovanja uvjetovana je upravo tim „udaljavanjem od temeljnih antropoloških odrednica i polazišta odgoja i obrazovanja" (Tufekčić, 2012:21). Ne trebamo zaboraviti značaj antropologije za holistički pristup proučavanju kulture koji nam može pokazati načine i otvoriti brojne puteve za nova promišljanja o tome kako da se različite kulture povežu i kao takve stvaraju mostove između ljudi. Prema Tufekčiću (Tufekčić, 2012), obnova ideje narodne pedagogije u velikoj mjeri može da doprinese rješavanju sve većih problema odgoja u današnjem vremenu. Mišljenja smo da se kod učenika od najranije dobi trebaju razvijati sve one komponente emocionalne inteligencije koje će im pomoći da se što lakše adaptiraju na sve brže promjene koje diktiraju globalizacijski procesi i era digitalne tehnologije. Određene komponente emocionalne inteligencije su prisutne u nastavi vjeronauke i svete knjige su pune slikovitih primjera u kojima se ističe značaj razvijanja empatije, solidarnosti, brige o drugima, brige o roditeljima i starijim licima, brige o prirodi i svojoj okolini, zdravlju i potomstvu. To nam ukazuje i etnopedagogija, koja je posebnu pažnju oduvijek posvećivala religiji, jer „odgoj je jedna od osnovnih komponenti svih religija i odgojni potencijal tradicionalnih religijskih učenja je ogroman i kod svih njih možemo uočiti istovjetnost etičko-pedagoških koncepcija" (Tufekčić, 2012: 83). Za kontekst našeg rada i problematiziranje značaja

etnopedagoških istraživanja za razvoj empatije putem religijskog odgoja, najvažnija svojstva narodne pedagogije upravo se odnose na njene socijalne aspekte, gdje afektivna dimenzija obrazovanja ponovo dobija na važnosti i nastoji se osvijestiti značaj razvijanja emocionalnih kompetencija kod djece od najranijeg perioda za budući kvalitetan i ispunjen život u kontekstu brojnih promjena koje donosi globalizacija.

Kulturološki pristup proučavanju religijskog odgoja i obrazovanja

Savremena škola postaje mjesto susreta različitih kultura i religija, gdje se različitosti brojnih jezika i kultura moraju percipirati kao izazovne prilike za učenje, stvaranje novih veza i iskustava, te razvijanje kompetencija budućnosti. Poznati italijanski filozof, sociolog i psihoanalitičar Galimberti (Galimberti, 2013) ističe da će „različitost" postati teritorij u kojem će se odgajati mladi ljudi i mjesto gdje će dozrijevati njihove etičke odluke i da se odrastanje mladih treba poimati u kontekstu ekspanzije modernih tehnologija koje uslovljavaju i mijenjaju dosadašnje načine učenja i prenošenja znanja. S tim u vezi, savremena pedagogija se sve više bavi istraživanjima odnosa kulture, religijskih učenja i obrazovanja. Prema Vrcelj (Vrcelj, 2005), da bi se shvatio obrazovni sistem jedne zemlje, potrebno je razumjeti odnos prožimanja i zavisnosti kulture i obrazovanja koji nije isti u svakoj državi. Supičić smatra da je „[...] susret religije i kulture kategorički imperativ našeg vremena, ali da nije dovoljno samo postojanje svijesti o toleranciji, negoli dublje i spontano, uvjereno poštovanje čovjeka i pogotovo tako teško ostvarivu ljubav prema njemu koja izlazi iz dubine duha i srca" (Supičić, 2018: 156). Smatramo da nam u tim pronalaženjima poštovanja, ljubavi i tolerancije prema drugim ljudima u velikoj mjeri može pomoći religijski odgoj koji od najranije dobi djeluje na razvoj empatije kod djece. S obzirom na to da etnopedagogija sumira najbolje od pedagoških učenja i praksi različitih naroda, etnopedagoška istraživanja trebaju da doprinesu izgradnji kvalitetnijih multikulturalnih kurikuluma, odnosno mogu da poboljšaju razumijevanje svih onih znanja, stavova i vještina koje su neophodne za omogućavanje interkulturalizma u praksi, a to bi značilo ostvarivanje što kvalitetnije interkulturalne komunikacije u sredinama koje su multikulturalne po svojoj prirodi. Zbog toga svaka pojedinačna kultura predstavlja izvorište znanja i učenja koje trebamo prilagoditi potrebama i kompetencijama za život u 21. stoljeću. Kako navodi Slatina prva i prava oznaka autentičnog odgoja bi bila smisao za vrijednosti i osjećanje vrijednosti, te kao takav, ovaj odgoj proizilazi iz cjeline kulture kojoj pripada kojim se pokušava „njegovati ljudska duša u mediju određene kulture" (Slatina, 1998: 17). Kada govorimo o religiji, svaki narod ima duboku vezu sa religijom, jer su stoljećima svete knjige prenosile pravila i upute o tome kako ispravno živjeti i odgajati potomke, odnosno „[...] religijom se čovjek podučava da njegova djela

nisu silom određena i da slobodnom voljom čovjek može da odluči i izvrši izbor između više mogućnosti" (Slatina, 2005: 290). Tradicija i progres su dvije osnovne komponente kulture, navodi Miloš Ilić (Ilić, 1983, prema Alić, 2012). Za naše problematiziranje uloge religijskog odgoja danas, nas zanima njena progresivna komponenta u kontekstu upotrebe svih onih postulata, alata, metoda i strategija koje nudi religijski odgoj i učenje kulture kojoj pripada odgojna tradicija Bosne i Hercegovine.

U kontekstu zahtjeva interkulturalizma, razvijanje empatije od najranijeg perioda i povećanje nivoa tolerancije generalno zahtijeva korištenje nastavnih metoda ukorijenjenih u samu strukturu obrazovnog procesa, a spoznaje o tome nam omogućavaju etnopedagoška istraživanja. Etnopedagoški pristup proučavanju religije kao faktora odgoja nastoji da religijskom odgoju pristupa sa mogućnošću revitalizacije znanja, praksi, sredstava i metoda odgoja koje svaki narod kulturološki posjeduje u svojim religijskim učenjima i da ih prilagodi potrebama i kompetencijama koje treba da su usaglašene sa potrebama života u savremenom društvu. Da bi savremena škola bila ustrojena na načelima inkluzije i interkulturalizma, potrebna je spoznaja o neraskidivoj sponi obrazovne komponenete sa odgojnom koje u sintezi omogućavaju da interkulturalni proces zaživi i dostigne svoj potencijal koji kreira cjelokupnu kulturu jedne škole i čini je prepoznatljivom u široj društvenoj zajednici. Interkulturalizam otvara brojne mogućnosti suočavanja različitih mišljenja, ideja, kultura na jednom prostoru, tačnije „ravnopravne razmjene različitih jezika, kultura i tradicija" (Piršl i sur., 2016: 19), a Hrvatić ističe da je „vjerski odgoj jedno od najzahtjevnijih pedagoško-didaktičkih pitanja suvremene škole" (Hrvatić, 2007: 246).

Religijski odgoj kao preduslov/u funkciji kvalitetnog obrazovanja

„Vjernici su u svojoj međusobnoj ljubavi, milosti i blagosti poput jednog tijela: ako jedan njegov organ oboli i svi drugi organi osjećaju bol i groznicu."

(Sahih El-Buhari)

Savremena razmišljanja o školi često ističu problem odgoja koji predstavlja najvažniji i ujedno najteži zadatak s kojim se svakodnevno suočavamo, kako u školi tako i izvan nje. Sam rad ukazuje na segmente odgojnog i obrazovnog unutar školskog sistema s posebnim akcentom na odgojnu komponentu i faktore koji utiču na prisutnost odgoja, potrebu odgojne komponente u svim apektima ljudskog života, ali i ulozi vjerskog odgoja u životu svakog pojedinca i s tim u vezi dolazimo do toga da

preplitanje i sinteza odgojnog i obrazovnog u jednu cjelinu može da dovede do kompletne ličnosti, učenika, mladih, odraslih osoba što opet vodi prema dobrobiti zajednice, društva i sredine u kojoj živimo. Tako bi pojedinac trebao da bude subjekat odgojne zadaće škole, središte iste, koja se kroz rast i sazrijevanje prožima s obrazovnom komponentom čineći tako potpunu ličnost (Milić, 2020). To svakako zahtijeva svakodnevno kontinuirano djelovanje, jer odgojna komponenta svoje ciljeve ne može ostvariti u nekome kratkoročnom razdoblju ukoliko želimo govoriti o njegovoj učinkovitosti.

Nema sumnje u to da u školama stičemo obrazovanje, znanje o određenim stvarima, ali nigdje ne piše koliko je to znanje za nas dobro, da li je u svakom segmentu korisno i ispunjava li svoju svrhu. Znanje, samo po sebi, nužno ne mora da utiče na ponašanje pojedinca i sistem vrijednosti koje zagovara. Možemo reći da se ono više svodi na primanje informacija koje ne zahtijevaju posebno razmišljanje, razumijevanje i povezanost sa moralnim vrijednostima pojedinca i zajednice. U tom kontekstu, zadatak škole kao odgojne ustanove podrazumijeva uspostavljanje sistemski organizovanog procesa koji će omogućiti potpun razvoj osobnosti pojedinca kroz realizaciju odgojnih zadataka. Prema Razum „prisutnost vjerskog odgoja i obrazovanja unutar školskog kurikuluma čini se neizostavnom za postizanje temeljnih odgojnih ciljeva koji se predlažu u novijim smjernicama za školsko odgojno-obrazovno djelovanje" (Razum, 2017: 857).

Savremena škola, pored odgojno-obrazovne funkcije koja zagovara cjelovit odgoj osobe, u sebe uključuje i vjerski odgoj koji čini bitan dio te cjeline. Duhovna i religiozna dimenzija čije su vrijednosti duboko ugrađene u ukupan život pojedinca i njegovu svijest, neodvojivi je dio te cjeline pa je sasvim opravdano da vjerski odgoj ima bitno mjesto u cjelokupnom odgoju čovjeka koji je opet sam po sebi prirodan. Značaj islamske veronauke kao predmeta čiju suštinu čini upravo odgojno područje u tom kontekstu je neupitan. Islam, a samim tim i vjeronauka, nastoji pomiriti odgojno i obrazovno, ali korisno i plemenito znanje, kao jednu cjelinu koju trebamo razvijati u sebi, u odnosu prema užoj i široj okolini i ako bilo šta nedostaje, osjeti se nedostatak toga.

O sponi i međusobnom prožimanju odgoja i obrazovanja govori i Kur'an[1]. Tako npr. prva objava od Allaha dž.š. poslaniku Muhammedu glasi ovako: *„Ikre' bismi-Rabbikelezi halek (Čitaj, uči, u ime Gospodara tvoga, koji stvara), halekal insane min 'alek (stvara čovjeka od ugruška)! Ikre've Rabbukel ekrem (čitaj, plemenit je Gospodar tvoj), el-lezi 'alleme bil-kalem (koji poučava peru), 'allemel insane ma lem ja'lem (koji čovjeka poučava onome što ne zna)*" (Kur'an, 96: 1-5). Ovdje vidimo kako ona upućuje na važnost i potrebu obrazovanja. Svojim razumom, kojim je obdaren

[1] Više o odnosu odgoja i obrazovanja govore nam sve monoteističke religije. Svete knjige su pune primjera kojima prikazuju sponu odgoja i obrazovanja. Vidjeti: Kur'an, Biblija, Talmud i Tora.

rođenjem, čovjek može doći do obrazovanja i steći ga. Obrazovanje koje stičemo treba da bude plemenito, prožeto moralnim odgojnim aspektima da bi mogli doprinijeti zajednici, društvu i svijetu u kojem živimo, počevši prvo od sebe. Islamska vjeronauka kao predmet, sa akcentom na odgojno djelovanje, ukazuje na osnovne ljudske vrijednosti, važnost razvijanja istih kod svakog pojedinca da bismo formirali pojedinca kao cjelokupnu ličnost koja je tjelesno, duševno i duhovno ispunjena i kao takva može da doprinese zajednici i društvu, ali i da doživi sopstveno osobno i društveno ostvarenje.

Empatija ili „slušanje srcem", kako bismo sa sigurnošću mogli reći, oduvijek je bila jedan od bitnih preduslova za kvalitetne međuljudske odnose, ali i jedna od glavnih osobina koja prožima i na kojoj se temelje odnosi unutar svake religije, ali i nastave vjeronauke. Kao jedna od pozitivnih i poželjnih ljudskih osobina, empatija utiče na svaki aspekt našeg života, naš pogled na život i svijet koji nas okružuje. U tom kontekstu, vjeronauka kao predmet koji prvenstveno posvećuje pažnju odgoju, a tek onda obrazovanju, može i treba da doprinese razvijanju osjećaja empatije i istog takvog empatičnog odnosa spram pojednica, zajednice i društva općenito. U kontekstu religije, u ovom slučaju islama, možemo reći da kur'anski ajeti i hadisi poslanika Muhammeda a.s. govore o potrebi, mjestu i ulozi empatije u odnosu prema svim Božijim stvorenjima, a ne samo ljudima. Poslanik se uvijek suosjećao sa drugima, vodio računa o osjećanjima drugih, ali je također poticao i nas da osjećamo empatiju. Osim teksta, Poslanik nas je svojim primjerom i načinom života podstakao na razvijanje upravo ove osobine. Naravno, najbolji savjet koji možemo dati jeste da svojim primjerom ukažemo na vrijednosti koje trebamo razvijati u svom životu. O tome govori i Kur'an: *„Vi u Allahovu Poslaniku imate divan uzor*" (Kur'an, 33: 21) ili *„Jer ti si, zaista, najljepše ćudi*" (Kur'an, 68: 4). Ne smijemo zaboraviti da je jedan od razloga dolaska Božijih poslanika upravo odgoj ljudi. Poslanik Muhammed s.a.v.s. kaže: *„ Najbolji od vas su oni čije je ponašanje najljepše*" (Buhari)[2]. Pojedinac treba da bude svjestan važnosti lijepog ponašanja i svijesti o istom, treba da izgradi sistem vrijednosti koji će utkati u svoje ponašanje. Stalna analiza ponašanja, propitivanje ispravnosti svojih stavova i postupaka i međusobna komunikacija u velikoj mjeri doprinosi kvaliteti našeg odgoja.

Ostvarujući korelaciju sa drugim nastavnim predmetima, ukazujući na zajedničke odgojne i obrazovne ciljeve, možemo reći da islamska vjeronauka zagovara cjelokupan odgoj čovjeka koji će donijeti dobrobit društvu, tj. biti koristan član društva i istovremeno kompletna i ispunjena ličnost. O prisutnosti odgoja unutar školskog sistema, njegovoj zastupljenosti i važnosti koja mu se pridaje, govorili su mnogi teoretičari, pedagoški djelatnici, teolozi, sociolozi i drugi stručnjaci koji se bave fenomenom odgoja. Jedni kažu da odgoj ne treba da se odvaja od školskog sistema, drugi opet da se na njemu zasniva školski sistem. Jasno

[2] Više o ovome u: Sahih El-Buhari: El-Buharijeva zbirka hadisa poznatija kao „Buharija" (Novi Pazar: El-Kelimeh, 2018).

je da odgoj ima veoma važnu ulogu u životu svake osobe i da je teoretski odgoj dobio mjesto koje zaslužuje. Praktično, u svakodnevnom životu, u odnosu prema drugima, prema sebi, ostaje nam da još mnogo radimo na njemu, prepoznamo njegovu vrijednost, potrebu i svrhu, da bismo mogli unaprijediti odgojno-obrazovni sistem, ali i svoj život i zajednicu u kojoj živimo.

Metodologija istraživanja

U metodološkom smislu koristili smo kvalitativni pristup, budući da smo problematizirali jedno značajno i osjetljivo područje u sistemu odgoja i obrazovanja, pitanje – religijskog odgoja u osnovnoj školi i razvoja empatije kod djece. Problem istraživanja odnosio se na empirijsko istraživanje etnopedagoškog značaja religijskog odgoja za razvoj empatije kod učenika u osnovnoj školi, dok je predmet ovog istraživanja etnopedagoški značaj religijskog odgoja za razvoj empatije kod djece u osnovnoj školi. Cilj rada je prikazati kako religijski odgoj i obrazovanje u kontekstu etnopedagoške nauke mogu pomoći u razvoju empatije kod učenika i to putem mišljenja i stavova nastavnika vjeronauke i roditelja učenika koji pohađaju vjeronauku u 10 osnovnih škola u Kantonu Sarajevo. Istraživanje je obuhvatalo metode teorijske analize i sinteze, te deskriptivnu metodu u okviru kojih je kao tehnika istraživanja pripremljen protokol nestrukturisanog kvalitativnog intervjua sa 8 pitanja koji je podijeljen nastavnicima (N=20) i roditeljima (N=10) u 10 osnovnih škola u Kantonu Sarajevo. U radu smo prikazali najznačajnije rezultate koji najbolje i suštinski osvjetljavaju ovo značajno i osjetljivo područje ranog odgoja i obrazovanja. Istraživanje je provedeno u proljeće 2021. godine.

Zadaci istraživanja su bili sljedeći:

1. Ustanoviti koje su to univerzalne humanističke vrijednosti koje propisuje svaka monoteistička religija.
2. Ustanoviti da li svaka monoteistička religija propisuje iste humanističke i univerzalne civilizacijske vrijednosti.
3. Ispitati da li je nastava vjeronauke u dovoljnoj mjeri zastupljena u kurikulumima za osnovnu školu.
4. Ispitati na koji način nastava vjeronauke razvija empatiju kod učenika.
5. Ispitati mogućnosti religijskog odgoja za promicanje i razvijanje interkulturalnog učenja i kompetencija.
6. Ispitati mišljenja i stavove o tome zašto se religijske odrednice često u praksi predstavljaju kao isuviše tradicionalne i arhaične, te da nisu u saglasju sa „modernim" načinom života.
7. Utvrditi da li nas religija čini boljima u odnosu prema drugima, budući da nas uči da „ljubimo/volimo Bližnjeg svog kao sebe"?
8. Utvrditi da li je religija u mogućnosti da nas učini boljim ljudima,

ako se pridržavamo njenih temeljnih načela.

Sadržaj protokola imao je sljedeća pitanja:

1. Koje biste religijske vrijednosti izdvojili kao univerzalne i kako ih predstavljate učenicima (sopstveni primjer, primjeri iz udžbenika i dr.)?
2. Da li svaka monoteistička religija propisuje iste univerzalne humanističke vrijednosti?
3. Da li se religijski odgoj u školama provodi u dovoljnoj mjeri?
4. Da li nastava vjeronauke razvija empatiju kod učenika i na koji način (sadržaji udžbenika, religijska praksa i dr.)?
5. Da li se nastavom vjeronauke u školama kod djece razvijaju interkulturalne kompetencije?
6. Zašto se u praksi religijske odrednice često (pogrešno) tumače kao nedovoljno „moderne", zastarjele i arhaične?
7. Da li nas svaka religija uči da „ljubimo/volimo Bližnjeg svog kao sebe"?
8. Da li nas religija uči da postajemo bolji ljudi pridržavajući se i živeći po „Božijim uputama"?

Rezultati istraživanja

1. Na pitanje o tome koje bi religijske vrijednosti izdvojili kao univerzalne i kako ih predstavljaju učenicima, ispitanici su dali značajne odgovore, kojima pokazuju univerzalnost religijskih učenja koja svakog čovjeka tretiraju na isti način i nastoje ga motivisati da život posveti činjenju dobra sebi i drugima.

■

Postoji zlatno pravilo u svim religijama, ujedno i moralni naputak i srž koegzistiranja u jednom šarenilu, a to je „ne želi drugome što ne želiš sebi". Samo istinskom empatijom, provođenjem učenika kroz emotivni put „drugog", kada se povede na put razumijevanja u „tuđim cipelama", može dokučiti veličinu tog zlatnog pravila.

■

Nekoliko religijskih vrijednosti kao univerzalne predstavljam učenicima: vjerovanje u jednog Boga i Božije određenje, jer bez vjerovanja nema osnove za dalje manifestiranje vjere; izgradnja i unapređenje dobrih međuljudskih odnosa; obavezno poštivanje roditelja, rodbine, komšija, prijatelja, drugara u razredu, pripadnika drugih vjera i ljudi sa kojima živimo ili sarađujemo; izgradnja karakterne osobe – hrabre, ustrajne,

vrijedne, odgovorne, poštene, iskrene.

■

Svoje učenike uvijek podstičem da poštuju tuđe, da poštuju „drugog i drugačije".

■

Ljubav, dobro, život, čast, pravda, odgovornost, vjera, ekologija, itd. Kroz svaku tematsku cjelinu koju obrađujemo referiramo se na ove univerzalne vrijednosti, koje su istovremeno i religijske vrijednosti.

2. Na pitanje da li svaka monoteistička religija propisuje iste univerzalne humanističke vrijednosti, ispitanici su dali odgovore kojima potvrđuju univerzalnost svake religije čije su poruke razumljive svima i kojima se odgajaju generacije različitih naroda širom svijeta i koje nose poruke mira, praštanja, pomaganja (slabijim/nemoćnim/bolesnim/starijima/djeci), znanja, učenja, poštenja, skromnosti, ljubavi, milosrđa, suživota i dr.

■

Svaka religija teži ka tome da uspostavi mir u svijetu, da među ljudima vlada pravda i humanost i sve ostale religijske vrijednosti koje mogu uticati na dobro u svijetu.

■

Svaka monoteistička religija u svojim osnovnim principima propisuje univerzalne humanističke (moralne) vrijednosti, a glavna je činiti dobro i odvraćati od zla.

■

Sve monoteističke religije čovjeka stavljaju u prvi plan s ciljem olakšanja života ljudima na zemlji i insistira na jednakosti, ravnopravnosti, međusobnom pomaganju, praštanju, ljubavi.

■

Sve monoteističke religije u svojim svetim knjigama ne govore o univerzalnim humanističkim vrijednostima uvijek na identičan način, ali u svakoj monoteističkoj religiji, dakako, moguće je pronaći iste ili slične vrijednosti koje možemo posmatrati kao zajedničke. Razlog tome je što je svim monoteističkim religijama isti izvor - jedan Bog, kojeg zovemo različitim imenima.

3. Na pitanje da li se religijski odgoj i obrazovanje u školama provodi u dovoljnoj mjeri, dobili smo odgovore koji nam mogu dati određene smjernice za sukonstrukciju savremenog kurikuluma koji treba da se bazira na potrebama učenika koji žive u 21. stoljeću.

■

Vjera je privatna stvar, ali također smatram da joj se treba posvetiti ista pažnja kao i ostalim predmetima u školi. Vjera nam na najbolji način može pokazati ko smo zapravo mi.

■

Provodi se, ali ne u tolikoj mjeri u kojoj bi trebao obzirom da sa učenicima komuniciramo samo jedan čas sedmično. Pravi religijski odgoj koji promoviraju svete knjige je neophodan u ovom vremenu kada je sve „na dohvat ruke".

■

Naše podneblje je još uvijek u 'porođajnim mukama' kada je u pitanju religijski odgoj. Ovo se odnosi ne samo na nas, nego i na naše komšije. Dok je religijski odgoj pravilo u razvijenim evropskim zemljama, naš sistem i društvo također, još uvijek imaju znak pitanja. Očekivanja su velika, od usađivanja moralnih nazora do rješavanja egzistencijalih pitanja, kao i tereta koji nosi borba sa devijantnim ponašanjima uzrokovanim raznim poticajima.

■

Danas se u školama provodi sve na minimalnom nivou, a pogotovo religijski odgoj.

■

Prije svega, religijski odgoj se ne provodi dovoljno u školama, jer škole kao institucije nisu pripremljene i postavljene na temeljima religijskog odgojnog i obrazovnog procesa. Usred velikih promjena u obrazovnom sistemu, danas se više akcenat stavlja na obrazovanje, a manje na odgoj (posebno u srednjim školama).

■

Smatram da se ne pridaje dovoljno važnosti onom aspektu koji je značajan za sam odgoj, odnosno oblikovanje ličnosti koja će biti u mogućnosti prepoznati istinske vrijednosti.

■

Smatram da je našoj djeci potreban religijsko odgoj iz dosta razloga. Biti roditelj danas, zahtijeva puno odricanja i prepreka sa kojima se naši preci nisu susretali.

4. Na pitanje da li nastava vjeronauke razvija empatiju kod učenika i na koji način, uočavamo temeljnu vezu između etnopedagoških odrednica odgoja i odgoja koji je prisutan u svakom religijskom učenju, a koji u sebi nosi suštinu onoga što bi trebalo da ostvaruje interkulturalno

učenje u praksi. Također, ovim se ponovo afirmiše i afektivna dimenzija obrazovanja.

■

Svaki vjeroučitelj ima mogućnost da kroz lekcije koje predaje naglasi ovu komponentu.

■

Sama empatija kao razumijevanje, odnosno suosjećanje s drugim, sastavni je dio vjere. Svaka prava vjera/religija propisuje poštovanje i suosjećanje sa drugim, ma ko god on bio.

■

Sigurno je da nastava vjeronauke sa sobom donosi mnoštvo sadržaja, koji ukoliko se na ispravan način predstavljaju, mogu doprinijeti razvoju kako intelektualnih, tako i emocionalnih principa.

■

Moram istaći da sam kao nastavnik vjeronauke voditelj humanitarnih projekata u svojoj školi i da se vrlo značajan broj učenika kontinuirano uključuje u različite aktivnosti, koje su usmjerene prevashodno prema našim učenicima kojima nešto nedostaje, a onda i prema ostalim članovima šire zajednice.

■

Mislim da vjeronauka razvija empatiju kod učenika, jer kroz skoro sve nastavne jedinice prožima teme kao što su: briga za druge, osjećaj brisanja granica između sebe i drugog, ukazivanje na naše socijalno okruženje i prepoznavanje tuđih emocija.

■

Moje dijete je učesnik svih akcija koje su humanog karaktera i rado se i ja kao roditelj sa njim uključujem u sve aktivnosti.

■

„Nije pravi vjernik onaj koji zanoći sit, a njegov komšija gladan.'' (Buhari)

5. Da li nastava vjeronauke u školama kod djece razvija interkulturalne kompetencije, pitanje je koje nam u istraživanju predstavlja ključnu tačku u kojoj se pomiruju religijska učenja, etnopedagoška načela i univerzalnost načela humanističke pedagogije, kojoj težimo u kontekstu savremene pedagogije. Budući da religija igra veoma bitnu ulogu u narodnoj pedagogiji, jer je njena osnovna komponenta odgoj, te da svaka religija u svom učenju „propisuje" interkulturalno učenje (briga o *drugom/bližnjem svom* kao sebi samom), odgovori koje smo dobili u kontekstu ove prožetosti narodne pedagogije, religijskih učenja i interkulturalizma, daju nam značajne potvrde ovoga i nove smjernice za dalja istraživanja i nove pedagoške prakse.

■

Nastavne jedinice su i koncipirine da se kod učenika razvijaju interkulturalne kompetencije.

■

Nastavom vjeronauke se razvijaju interkulturalne kompetencije, pogotovo u nastavnim cjelinama koje govore o muslimanskim zajednicama u Evropi i povijesti islama, gdje se može jasno vidjeti kakav je bio islamski stav u susretu sa drugim kulturama i narodima (ovdje naglašavamo rani period širenja islama na druge kontinente).

■

Nastava vjeronauke u školama je tako koncipirana da su njeni ciljevi i zadaci jasni i da u potpunosti razvijaju interkulturalne kompetencije kod djece. Interkulturalnim obrazovanjem pomažemo mladima da shvate i da u budućnosti razvijaju novo interkulturalno društvo.

■

U svakom razredu, kroz određene lekcije, učenike učimo kako se odnositi prema drugačijim religijama i kulturama.

6. Zašto se u praksi religijske odrednice često (pogrešno) tumače kao nedovoljno "moderne", pitanje je koje nam treba osvijestiti progresivnu dimenziju religijskih učenja i to iz ugla struke i pedagoške prakse. Ispitanici su dali značajne odgovore u kojima su nastojali objasniti postojanje predrasuda prema religiji i njenoj realizaciji u nastavnoj praksi, te zašto dolazi do eventualnih veoma oprečnih mišljenja kada je nastava vjeronauke u pitanju.

■

Vrijeme moderne je bilo vrijeme kada se mislilo da je nauka svemoćna i da može dati odgovore na sva pitanja, ali u postmoderni vidimo da to i nije baš tako...

■

Zato što pojedinci tumače vjeru na takav način.

■

Sve ovisi o onome koji tumači. Oni koji tako tvrde zasigurno nisu dovoljno upućeni u bilo kakvu problematiku određenih pitanja u smislu pojedinih religijskih odrednica.

■

Zato što sve ono što nije ljudima dovoljno poznato i drugačije je od ustaljenog, spremni su osuđivati i tumačiti na svoje načine.

7. Pitanjem da li nas svaka religija uči da *ljubimo/volimo bližnjeg svog kao sebe,* nastojali smo da pokažemo suštinu religijskih učenja, koja se temelje na milosrđu i brizi prema drugim ljudima, a na tom fonu trebamo tražiti i njen interkulturalni potencijal u uslovima globalizacijskih procesa.

■

Svaka monoteistička religija u svojoj osnovi poziva da volimo ljude, da ljubimo bližnjeg svoga, da mjerimo po sebi i da želimo drugima ono što želimo sebi.

■

Monoteističke religije u principu da. Islam (Allah) zahtijeva da se svačije pravo poštuje, dobro čini i bližnjima udjeljuje... (Kur'an)

■

Bilo da pronalazimo u „ljubi bližnjeg svog" ili „ne želi drugima kao što ne želiš sebi", suština je da je to credo koje nam omogućava da sagledamo mjesto i smisao života i suživota.

■

Svaka religija sigurno da u svom suštinskom poimanju vjere teži tim međuljudskim i humanim odnosima kod ljudi.

■

Svaka religija nas uči u svojim osnovnim principima da se prema bližnjima odnosimo kao prema sebi, a za to postoje i veliki broj dokaza unutar osnovnih izvora religija.

8. Na pitanje da li nas religija uči da postajemo bolji ljudi pridržavajući se i živeći po "Božijim uputama", ispitanici na određeni način daju sintezu svoga ličnog i profesionalnog background-a.

■

Možda će se neko doživljavati boljom osobom, dok će drugi gledati na to kao svoju obavezu koju treba da ispuni (obavezu prema Bogu). Ono što je u konačnici bitno da živjeti religijsko u svojoj punini znači da ćete imati komšiju sa jasnim moralnim stavovima, zdravim interkulturalnim vještinama, osobu vrijednu poštovanja i povjerenja kao i beskompromisnog borca za ljudska prava.

■

Cilj svake religije je da budemo bolji ljudi i time zaslužimo Božiji blagoslov.

■

Bit i cilj svake religije bi trebao da bude težnja da postanemo dobri ljudi, koji svojim humanizmom i drugim odrednicama pokazuju veličinu, snagu i univerzalnost onih blagodati, koje samo religija može da osigura kroz svoja učenja i primjenu istih.

■

Osnovna misija religije je da čovjek, pridržavajući se Božijih uputa bude bolji prema Bogu, ljudima i prirodi.

■

Kada bismo se svi pridržavali temeljnih načela izraženih u svetim knjigama, ovo bi bio mnogo bolji svijet za život.

Rasprava i zaključna razmatranja

Radom smo problematizirali, empirijski istražili i ponudili neka nova promišljanja o etnopedagoškom značaju religijskog odgoja za razvijanje empatije kod učenika u osnovnoj školi. Iako su u našem istraživanju učestvovali samo nastavnici islamske vjeronauke, značaj dobijenih rezultata je u tome da smo njima nastojali prikazati univerzalnost svih monoteističkih religija i progresivnu stranu religijskog odgoja koja je utemeljena u samoj srži religije kao temelja duhovnosti jednog naroda. S tim u vezi, bilo bi poželjno komparirati u budućim istraživanjima poglede drugih nastavnika (katoličke i pravoslavne vjeronauke) i istražiti sličnosti i razlike unutar religijskih tumačenja odgojnih principa i sadržaja, te osnovnih postulata svake pojedinačne vjere i prikazati univerzalnost ljudskih iskustava, dati neke smjernice u pogledu kvalitetnije provedbe istih u nastavnom procesu i sukonstrukciji multikulturalnog kurikuluma. Na osnovu provedenog istraživanja možemo iznijeti neke zajedničke stavove i mišljenja, a koja se tiču istraživačkog problema. Svi ispitanici se slažu da je u osnovi svake religije prisutna snažna interkulturalna osnova, koja nalaže da se različiti ljudi i narodi upoznaju, uče jedni od drugih, sarađuju u miru i razumijevanju, te pomažu jedni drugima. Da bi se to u praksi ostvarilo, potrebna je empatija koju treba razvijati od najranijeg perioda, u roditeljskim domovima, vrtićima i školama, a svete knjige obiluju slikovitim primjerima i nastavnici su ih navodili u svojim odgovorima. Svete knjige i monoteističke religije propisuju univerzalne humanističke vrijednosti i svaka nastoji svojim "Objavama" učiniti ljude boljim prema sebi i drugima. Dobijeni rezultati jasno pokazuju da su svi nastavnici

svjesni promjena koje donosi „moderan" način života i kompleksnosti religijskog odgoja i poučavanja istog u tom kontekstu. Većina nastavnika smatra da je nepravedno i površno tumačenje religije i religijskog odgoja dovelo do toga da se religijske odrednice smatraju „arhaičnim" i da nisu u skladu sa načinom modernog života i kompetencija za život u 21. stoljeću. Nastavnici ističu koliko je bitno da oni sami svojim primjerom života budu reprezentativni modeli ponašanja i ispravnog života svojim učenicima, jer na taj način se i djeca mogu poistovjetiti sa njihovim primjerom. S tim u vezi, analiza rezultata je osvijetlila i pokazala značajnu relaciju između nastavnika i učenika, koja utiče i na razvoj emocionalne inteligencije. Nastavnik kao ličnost ima ogromnu ulogu u životu svojih učenika i dokazano je brojnim istraživanjem kako se ta relacija odražava na uspjeh i zadovoljstvo učenika postignutim rezultatima. Učenici se ugledaju na svoje nastavnike i usvajaju sve one poželjne osobine koje krase jednog nastavnika od odnosa prema drugim ljudima, svojoj porodici, prirodi i okolini, prema radu i radnim kolegama, svojim učenicima i odnosom prema životu generalno. To su nam potvrdili i roditelji svojim odgovorima. Nove uloge nastavnika su ovdje usložnjene i izrazito responsibilne, jer zahtijevaju da kod svojih učenika razviju primjerene i tačne stavove o različitostima naše okoline i svijeta koji nas okružuje. Također, nastavnici su kreatori promjena u obrazovanju i trebaju biti uključeni u procese obogaćivanja kurikuluma na svim nivoima. Značajno je uočiti da su odgovori nastavnika vezani za poučavanje religijskog odgoja o toleranciji, uvažavanju „drugosti" i prihvatanju različitih religija i kultura istovjetni sa svim onim što su i odrednice narodne pedagogije. Iako smo kvalitativnim istraživanjem najviše osvijetlili neke smjernice kako se nastavom vjeronauke, odnosno religijskim odgojem uspješno razvijaju emocionalne i socijalne kompetencije, istovremeno smo i pokazali da su nastavnici vjeronauke u velikoj mjeri upućeni u sve procese koje sistem odgoja i obrazovanja zahtijeva, te se stalno usavršavaju i rade na poboljšanju postojećih kompetencija i cjeloživotnom učenju generalno.

LITERATURA:

Alić, A. (2012). *Struktura i dinamika obiteljske kulture*. Sarajevo: Biblioteka „Educere" i Dobra knjiga i Centar za napredne studije.

Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dall'educazione*, Roma, Armando Editore, 1994, 17-22.

Galimberti, U. (2013). *Neugodni gost – Nihilizam i mladi*. Zenica: Bosansko narodno pozorište Zenica.

Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja,* 4 (2), 241-254.

Ilić, M. (1983). *Sociologija kulture i umjetnosti*. Beograd: Naučna knjiga.

Milić, A. (2020). *Koncept savremene škole prema potrebama učenika modernog doba.* (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet u Sarajevu.

Ninčević, N. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7 (2009) 1, 59-84.

Piršl, E. i sur. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Ljevak.

Razum, R. (2007), Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *Bogoslovska smotra,* 77 (4), 857-880.

Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.

Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti - uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.

Supičić, I. (2018). Religije i kultura – uzajamnost i nadilaženja. *Nova prisutnost*, 16 (1), 156-161.

Tufekčić, A. (2012). *Osnove etnopedagogije*. Sarajevo: Dobra knjiga i CNS.

Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

Nataša Milošević Adamović, Ljiljana Stanojević

Razvijanje pozitivnog stava prema životinjama kod dece predškolskog uzrasta

Sažetak

Na razvoj brojnih osobina ličnosti posebno utiču životinje u detetovom okruženju. Cilj ovog empirijskog istraživanja jeste utvrđivanje razvijanja pozitivnog stava prema životinjama kod dece predškolskog uzrasta. Na osnovu cilja postavljena su četiri zadatka, jedna opšta i četiri posebne hipoteze. Uzorak predstavlja 50 roditelja dece predškolskog uzrasta koja pohađaju predškolsku ustanovu „Dečja radost" u Pančevu. Prikupljanje podataka je sprovedeno u periodu od 28.04.2020. do 07.05.2020. kroz anketiranje ispitanika. Potom je sprovedena kvantitativna analiza. Podaci su obrađeni uz pomoć programa SPSS 20 prema postavljenim zadacima i hipotezama. Rezultati istraživanja su ukazali da se najveći procenat roditelja slaže sa tvrdnjom da obaveze i odnos sa kućnim ljubimcima i životinjama imaju uticaj (pozitivan) na odnos dece prema drugim živim bićima, kako prema životinjama, tako i prema vršnjacima i odraslima.

Ključne reči: *razvoj dece predškolskog uzrasta, kućni ljubimci, dobrobit od životinja, metodika upoznavanja okoline.*

Uvod

Jedan od zadataka metodike upoznavanja okoline ogleda se u potrebi da se kod dece predškolskog uzrasta razvija radoznalost i pozitivan stav prema živom svetu i životinjama. Kako je oduvek veza između ljudi i životinja bila vidljiva kroz međusobnu emocionalnu i socijalnu povezanost i interakciju, može se tvrditi da je danas ovaj odnos prerastao u emocionalno-socijalnu povezanost i postao neraskidiv. Deca i životinje oduvek su imali specifičan odnos i jaku povezanost što je rezultiralo pozitivnim uticajem životinja na čoveka. Deca, kao i životinje, zavise od brige odraslih, koriste neverbalne vidove komunikacije, umeju da se igraju samostalno i u društvu, što ih na neki način čini vrlo sličnima. Životinje u mnogome utiču na stvaranje pozitivne slike o sebi kod dece, kao i na njihov

pogled na svet. Deca imaju mnogo dobrobiti od odnosa sa životinjama pa je od izuzetnog značaja omogućiti im tokom ranog detinjstva mogućnost da razvijaju svoje emocije, socijabilnost i karakter kroz brigu i staranje o njima. Životinje, a posebno kućni ljubimci, obezbeđuju deci motorički razvoj zbog neprestane potrebe za kretanjem sa njima, bilo kroz igru, bilo kroz redovne šetnje. Deca uz životinje stiču pozitivna iskustva, razvijaju pozitivna osećanja, stiču osećaj za brigu o drugima, uče se poštovanju granica, a privrženost životinji direktno je povezana i sa razvojem kognitivnih sposobnosti i prosocijalnog ponašanja. Danas se životinjama, a posebno kućnim ljubimcima posvećuje posebna pažnja, a njihova uloga u odrastanju dece, razvijanju osećaja odgovornosti, podsticanju empatije i poštovanja ima posebnu ulogu i u socijalnom razvoju.

Životinje mogu da pomognu deci predškolskog uzrasta da prevladaju strahove, nauče se brizi i saosećajnosti prema drugim živim bićima. Cilj ovog rada ogleda se u potrebi da se istraži područje odnosa dece predškolskog uzrasta prema životinjama, kao i načini razvijanja pozitivnog stava prema njima. Rad ukazuje na sve dobrobiti koje deca imaju od privrženosti životinjama, kao i na uticaje koje ovakvi odnosi imaju na rast i razvoj dece.

1. Teorijska razmatranja

Uticaj odnosa prema životinjama na razvoj dece predškolskog uzrasta „Osnovni pozitivni uticaji koje kućni ljubimci imaju na socio-emotivni razvoj dece i zdravlje i ponašanje odraslih ljudi se ogledaju u sledećim aspkektima: zdravstvenim, socijalnim i opšte društvenim.“ (Novaković, 2011: 3). Smatra se da je najznačajniji uticaj životinja na razvoj dece u najranijem uzrastu. Sa samo godinu dana, kod deteta se mogu uočiti prvi znaci empatije. U drugoj godini korisno je omogućiti mu odnos sa životinjama koje može da neguje na način koji je njemu primeren (miluje ga, dodaje mu hranu) jer se neki elementi empatije razvijaju već od treće godine života. To je period kada deca treba da kontrolišu svoje emocije, uče da regulišu ponašanje što vodi ka tome da se kod njih može uočiti saosećajnost i razumevanje osećanja drugih. Kako su na ranom uzrastu deca ograničeno sposobna da zauzimaju tuđe stavove i održavaju socijalne odnose i grupno se igraju, dobro je da imaju priliku da igru sprovode povremeno sa životinjom (pas, mačka), objašnjava Sindik (2006). Tek nakon šeste godine može se govoriti o saosećajnosti u pravom smislu te reči jer je tada dete sposobno da sprovodi elementarnu brigu o drugom živom biću kroz razumevanje njegovih potreba.

Kroz odnos prema životinjama, dete uči i izgrađuje svoj način odnošenja prema ljudima. Brigom o kućnom ljubimcu, naprimer, dete predškolskog uzrasta će usvajati obrasce empatije, učiće da prepoznaje potrebe drugih, sticaće radne navike, učiće se odgovornosti. Ono postaje

radoznalo za životinjske vrste, sličnosti i razlike među njima, način ishrane i staništa, čime usvaja i bogati svoja znanja o životinjskom svetu, što je jedan od vaspitno-obrazovnih zadataka metodike upoznavanja okoline. Najbolji način započinjanja razvijanja pozitivnog stava prema životinjama jeste obezbediti detetu kućnog ljubimca. Treba voditi računa da odabir bude adekvatan, uzrasno primeren, higijenski i bezbednosno takav da ne može da nanese štetu detetu. U ranijim istraživanjima utvrđeno je da se ribice i kornjače preporučuju kao najpogodnija vrsta kućnih ljubimaca za decu predškolskog uzrasta jer su relativno bezopasne, a njihova nega nije izrazito finansijski ni vremenski zahtevna ni složena. Ribice i kornjače su najpodesnije kako bi se izbeglo razvijanje straha od životinja, koji je karakterističan za raniji predškolski uzrast. Jako je važno da ljubimac ne može da naudi detetu, čak ni kada refleksno reaguje na nagli pokret ili dodir (grebanje mačke, ugriz psa ili hrčka ili kljucanje papagaja). Takođe, važno je naglasiti i da je od ribica i kornjača najmanja mogućnost prenošenja nekih bolesti. Dete treba postepeno uvoditi u obaveze održavanja higijene prostora u kom ljubimac živi, u onoj meri u kojoj njegove sposobnosti i uzrast dozvoljavaju, a ujedno, proveriti da li je dete alergično na perje, dlaku i dr. (Sindik, 2006).

Postepenim uvođenjem dece u svet životinja kod njega se budi saznajna radoznalost za životinjski svet, a sveukupno, utiče na celovit razvoj. Usvajanjem novih sadržaja i znanja kroz upoznavanje sa prvim ljubimcima, mogu se savladati strahovi kod dece, uticati na to da se preovladaju pogrešne navike ili shvatanja, što vodi ka tome da deca razvijaju pozitivna osećanja i prema onim životinjama koje krase opisi kao „strašna", „opasan", i slično. Učenjem o zaštiti svojih ljubimaca, deca usvajaju obrasce zaštite svih životinja čime im se svet koji ih okružuje približava.

„Pozitivan uticaj kućnih ljubimaca na čovekov život i zdravlje uopšte ogleda se i u kretanju i aktivnostima. Čovek je manje usamljen, življenje nije jednolično pa se sa više optimizma gleda na budućnost." (Eraković, 2006: 162).

Uticaj na socio-emocionalni razvoj Deca stiču emocije oponašajući odrasle i putem uslovljavanja. Može se reći da se osnovne emocije razvijaju na osnovu nasleđa, a specifične emocije, to jest one koje se javljaju u određenoj situaciji, da se javljaju učenjem (Rot, 1983.). Dečje emocije su kratke, intenzivne, prolazne, pojavljuju se često, menjaju se sa uzrastom, trajanje pojedinih dečjih emocija se menja sa uzrastom, dete postepeno stiče veštinu kontrole i prilagođavanja emocionalnog izražavanja i one se mogu lako utvrditi na osnovu promena u ponašanju. Opšta karakteristika dečjih osećanja je da su snažna tako da mu preplavljuju čitavo biće, nekontrolisano se ispoljavaju u obliku afekta, ali ne traju duže jer su nestalna i kratkotrajna, javljaju se neočekivano i brzo nestaju. Dete prvo uči uloge u okviru malog društvenog sveta porodice i susedstva, a zatim prelazi na šire društvo i kulturu (Stevanović, 2002:137). Uticaj prisnosti sa životinjama ogleda se u socio-emocionalnom razvoju dece. Kada su

mala deca uključena u ovakve aktivnosti, pozitivni podsticaji i prihvatanje istih predstavljaju važne momente za izgrađivanje samopoštovanja, jer, kada dete ispunjava zadatke koji su primereni njegovim sposobnostima i uzrastu, odnosno kada se zajedno sa roditeljima brine o ljubimcu, ono stiče i osećaj kompetentnosti, navodi Burić (2006).

Uticaj na kognitivni razvoj Osnovne saznajne strukture, sheme određenih akcija i ponašanja koje su prisutne još od rođenja i operacije kao složenije saznajne strukture koje se javljaju kasnije u detinjstvu, menjaju se tokom razmena sa sredinom i prilagođavaju se spoljašnjem svetu kroz procese asimilacije i akomodacije (Išpanović, 2013: 98). Kognitivni razvoj je proces u kome raste ravnoteža između asimilacionih i akomodacionih komponenata, a koji prate generalizacija, diferencijacija i koordinacija. Smatra se da druženje dece sa životinjama i ljubimcima može olakšati usvajanje jezika i poveća verbalne veštine kod dece, jer životinja funkcioniše kao živo biće koje sluša detetov govor, ali i kao verbalni podsticaj, izazivajući komunikaciju u detetu u formi pohvale, naredbi, hrabrenja i uskraćivanja.

Uloga vaspitača i predškolske ustanove u razvijanju pozitivnog stava prema životinjama Uloga vaspitača u razvijanju pozitivnog odnosa prema životinja nije ništa manja od one koju imaju roditelji. Vaspitači na prvom mestu imaju zadatak da deci ponude i omoguće upoznavanje sa različitim sadržajima vezanim za životinjski svet kroz aktivnosti, tematsko planiranje, razne projekte, posete, saradnju sa lokalnom zajednicom i roditeljima i podsticajnu sredinu. Oni treba da omoguće deci da usvoje osnovne karakteristike kao i sličnosti i razlike među životinjama u odnosu na čoveka.

2. Metodološka istraživanja

Budući da je tema rada značaj razvijanja pozitivnog odnosa prema životinjama kod dece predškolskog uzrasta, u nastavku ćemo pokušati da otkrijemo u kojoj meri roditelji mogu da posvedoče o pozitivnim uticajima životinja na emocionalni i socijalni razvoj dece, kao i da li, i na koji način ličnim primerom i ponudom sadržaja deci utiču na razvijanje njihovog pozitivnog odnosa prema životinjama.

Predmet i problem istraživanja

Predmet: Uočavanje i izdvajanje onih aktivnosti koje predstavljaju dečije obaveze i zadatke kada je reč o brizi i nezi kućnih ljubimaca, a koje direktno utiču na emocionalni i socijalni razvoj dece predškolskog uzrasta.

Problem: Istražiti zapažanja roditelja o značaju i uticajima kućnih ljubimaca i pozitivnog stava prema životinjama na razvijanje empatije, odgovornosti i higijenskih navika kod dece predškolskog uzrasta.

Cilj istraživanja

Na osnovu mišljenja, stavova i iskustva roditelja utvrditi na koji način obaveze i odnos koji deca imaju prema svojim kućnim ljubimcima imaju veze sa njihovim odnosom prema drugim živim bićima.

Zadaci istraživanja: Na osnovu cilja postavljeni su sledeći zadaci:

1. Ustanoviti stavove i mišljenja roditelja o značaju povezanosti između deteta i kućnog ljubimca.
2. Utvrditi stavove i mišljenja roditelja o uticajima odnosa sa životinjama na razvoj emocija i socijabilnost deteta predškolskog uzrasta.
3. Izdvojiti i uočiti stavove i mišljenja roditelja o povezanosti razvoja govora kod dece sa (čitanje, pričanje) sa kućnim ljubimcima.
4. Utvrditi stavove i mišljenja roditelja o pozitivnim uticajima kućnih ljubimaca na smanjivanje ili otklanjanje strahova kod dece predškolskog uzrasta.

Hipoteze istraživanja:

Opšta hipoteza: Pretpostavlja se na osnovu mišljenja roditelja da su briga i nega kućnih ljubimaca izuzetan podsticaj za razne oblasti razvoja kod dece predškolskog uzrasta kao i da se kroz razvijanje pozitivnog stava prema životinjama omogućava deci da razviju pozitivan stav prema svim živim bićima kasnije u životu.

Posebne hipoteze: 1. Pretpostavlja se da deca predškolskog uzrasta u životinjama vide oslonac i prijatelja pa je emocionalna povezanost među njima jako izražena.

2. Pretpostavlja se da deca koja imaju kućne ljubimce pokazuju viši stepen socijalnog razvoja od one koja ih nemaju. Društvenija su, osećajnija i lakše i brže pokazuju saosećajnost u različitim životnim situacijama.

3. Pretpostavlja se da deca koja imaju ljubimce brže napreduju iz oblasti razvoja govora jer im često čitaju bez osećaja stida i pričaju priče, bajke, kao da to čine sa vršnjacima.

4. Pretpostavlja se da deca koja imaju kućne ljubimce i razvijen pozitivan stav prema životinjama ređe pokazuju strahove (od mraka, od

drugih životinja, od insekata itd.). Životinja pomaže detetu da prevaziđe strahove.

Tip istraživanja: Definisan problem biće rešavan empirijskim istraživanjem.

Uzorak istraživanja:

Uzorak predstavlja 50 roditelja dece predškolskog uzrasta koja pohađaju predškolsku ustanovu „Dečja radost" u Pančevu. Uzorak predstavljaju roditelji čija deca poseduju kućne ljubimce (pas, mačka, ribice, ptice). Struktura roditelja koji čine ispitanike je prikazana u tabeli broj 1. Ispitanici su odabrani namernim izborom.

Pol	**M**	**Ž**	
	21	29	
Godine starosti	**24-30**	**31-40**	**41 i više**
	9	28	13
Stručna sprema	**Srednja**	**Viša**	**Visoka**
	24	9	17

Tabela br. 1: Struktura roditelja (ispitanika)

Metode istraživanja:
U istraživanju će biti korišćena deskriptivna i statistička metoda.

Tehnike istraživanja:
Istraživanje će se realizovati tehnikom anketiranja. Anketiranje će se sprovesti anketnim upitnikom za roditelje.

Instrumenti istraživanja:
Instrument za prikupljanje podataka je konstruisan pomoću pitanja zatvorenog i otvorenog tipa gde su ispitanici zaokruživali jednu tvrdnju od ponuđenih. Upitnik ima 17 pitanja i 50 ispitanika, a anketar je elektronskim putem obrazložio svrhu anketiranja (u skladu sa trenutnim vanrednim stanjem u državi, ovo je bilo učinjeno putem aplikacije za komunikaciju Viber).

Organizacija i tok istraživanja:
Prikupljanje podataka je rađeno u trajanju od deset dana, u periodu od 28.04.2020. do 07.05.2020. kroz anketiranje ispitanika. Nakon toga je sprovedena kvantitativna analiza. U zajedničkim roditeljskim grupama postavljen je upit o zainteresovanosti za učešće u istraživanju za porodice koje imaju kućne ljubimce. Nakon toga, zainteresovani roditelji su dobijali upitnik u privatnim porukama, kako bi se ispoštovalo ispunjavanje

upitnika zatvorenim tipom. Upitnik je sadržao grupe pitanja o mišljenjima i stavovima ispitanika.

Nivo i način obrade podataka:

Po završetku obrade podataka, sprovedena je provera svih upitnika, da li negde nedostaju podaci i izvršeno je kodiranje podataka. Podaci su obrađivani uz pomoć programa SPSS 20 prema postavljenim zadacima i hipotezama. Analiza podataka je sprovedena kroz metode deskriptivne statistike: frekvencije i procenti.

Interpretacija i rezultati istraživanja

Br. pitanja/ odgovor	Pregled odgovora numerički			Pregled odgovora u procentima		
1	21	29	-	0,42	0,58	0
2	9	28	13	0,18	0,56	0,26
3	24	9	17	0,48	0,18	0,34
4	mačka(18)	pas (21)	ptica(11)	0,36	0,42	0,22
5	41	9	0	0,82	0,18	0
6	34	4	12	0,68	0,08	0,24
7	31	8	11	0,62	0,16	0,22
8	Deskriptivni odgovor					
9	26	19	5	0,52	0,38	0,1
10	46	0	4	0,92	0	0,08
11	36	0	14	0,72	0	0,28
12	Deskriptivni odgovor					
13	41	8	1	0,82	0,16	0,02
14	26	13	11	0,52	0,26	0,22
15	13	28	9	0,26	0,56	0,18
16	12	21	17	0,24	0,42	0,34
17	29	2	19	0,58	0,04	0,38

Tabela br.1: Tabelarni prikaz dobijenih rezultata

Anketni list: Poštovani roditelji, pred Vama se nalazi upitnik koji je sačinjen za potrebe istraživanja studenata i profesora Visoke škole

strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi. Molimo Vas da iskreno odgovorite na postavljena pitanja. Upitnik je anoniman i sve Vaše odgovore ćemo koristiti isključivo za potrebe ovog istraživanja.

Pitanja

1. Pol ispitanika: M Ž

2. Godine starosti:

a) 24 – 30

b) 31-40

v) 41 i više

3. Nivo obrazovanja:

a) srednja stručna sprema

b) viša stručna sprema

v) visoka stručna sprema

4. Koje vrste životinja imate u svom porodičnom okruženju (navedite):

----

5. Koliko kućnih ljubimaca imate?

a) 1

b) 2

v) 3 i više

6. Prilikom razdvojenosti (putovanje, boravak u vrtiću ili slično) da li primećujete da dete sa nestrpljenjem očekuje da vidi svog ljubimca često postavljajući pitanja o njemu? (Zaokružite tačan odgovor)

a) ČESTO b) NE v) PONEKAD

7. Da li vaše dete pokazuje otvorene znake negodovanja kada treba da se razdvoji na određeno vreme od svog kućnog ljubimca? (Zaokružite tačan odgovor)

a) DA b) NE v) PONEKAD

8. Na koji način prevazilazite problem koji se javlja kada dete treba da se razdvoji od kućnog ljubimca na određeno vreme (Nabrojte primere)

---

9. U kojoj meri vaše dete pokazuje znake emocionalne saosećajnosti kada vidi drugu životinju koja nije njegov kućni ljubimac u nevolji, napuštenu ili slično? (Zaokružite tačan odgovor)

a) U VELIKOJ MERI b) U MALOJ MERI v) NIKADA

10. Da li radosno skakanje kućnog ljubimca (mačka, pas) prilikom igre ili susreta utiče na pozitivne emocionalne reakcije vašeg deteta? (Zaokružite tačan odgovor)

a) DA b) NE v) PONEKAD

11. Primećujete li da kućni ljubimac utiče na potrebu vašeg deteta da u igru sa njim uključi još vršnjaka? (Zaokružite tačan odgovor)

a) DA b) NE v) PONEKAD

12. Na koji način vaše dete brine o svom kućnom ljubimcu? (Nabrojte zadatke i obaveze)

---

13. Da li obaveze koje vaše dete ima prema kućnom ljubimcu utiču na razvijanje higijenskih navika i osećaja odgovornosti kod njega u svakodnevnom životu? (Zaokružite tačan odgovor).

a) U VELIKOJ MERI b) U MALOJ MERI v) NIKADA

14. Da li ste imali priliku da primetite da vaše dete rado razgovara sa kućnim ljubimcem, i u vidu neobaveznih razgovora u igri, i u vidu poveravanja? (Zaokružite tačan odgovor)

a) DA b) NE v) PONEKAD

15. Da li se dešava da vaše dete priča priču ili bajku ljubimcu? (Zaokružite tačan odgovor)

a) DA b) NE v) PONEKAD

16. Da li vaše dete pokazuje strah od mraka ili fantastičnih izmišljenih bića? (Zaokružite tačan odgovor)

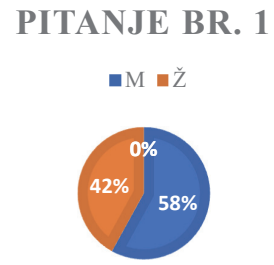
a) DA b) NE v) PONEKAD

17. Da li ste primetili da kada je uplašeno, dete traži ljubimca kako bi se osećalo sigurnije zbog njegovog prisustva? (Zaokružite tačan odgovor)

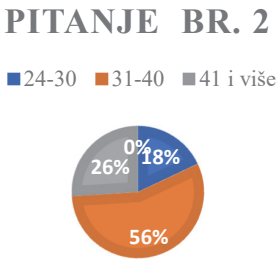
a) DA b) NE v) PONEKAD

Hvala na izdvojenom vremenu i saradnji.

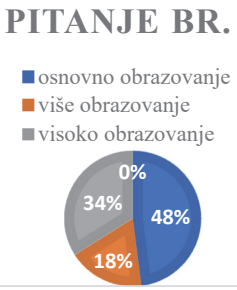
Interpretacija odgovora



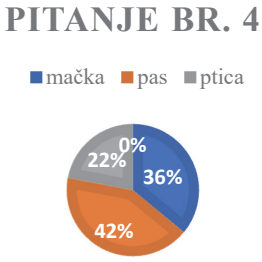
Pitanje br. 1: Od ukupnog broja ispitanika, 42% je bilo muškog, dok je 58% bilo ženskog pola.



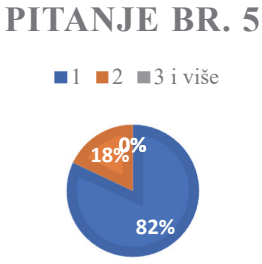
Pitanje br. 2: Ukupan uzorak izgleda ovako: kada je reč o starosti ispitanika: 18% ispitanika je starosti od 24-30 godina. 26% ispitanika ima 41 i više godina starosti, dok je najveći procenat, 56% starosti od 31 do 40 godina.



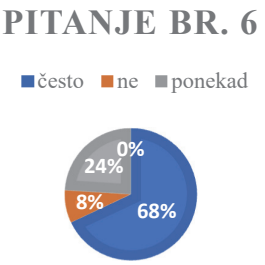
Pitanje br. 3: Kada je reč o stručnoj spremi ispitanika, 48% ima srednju stručnu spremu, 18% višu i 34% visoku stručnu spremu.



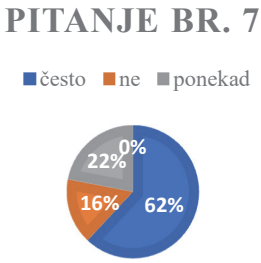
Pitanje br. 4: 22% ispitanika kao kućnog ljubimca ima ptice (papagaj, kanarinac), 36% mačku dok najveći procenat, njih 42% ima psa.



Pitanje br. 5: Najveći procenat ispitanika ima jednog kućnog ljubimca, i to njih 82%, dok 18% ima dva kućna ljubimca. Nema ispitanika koji imaju tri ili više ljubimaca.

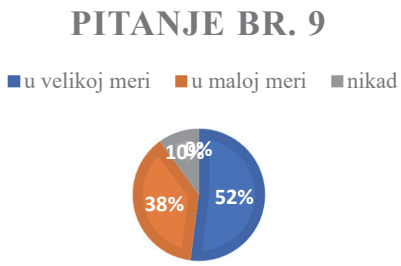


Pitanje br. 6: Kada je reč o tome da li deca pokazuju da im ljubimac nedostaje kada nisu sa njim i to pokazuju zapitkivanjem o njemu, najveći procenat ispitanika potvrđuje ovaj stav, i to njih 68%, 24% ispitanika tvrdi da deca ponekad pokazuju znake nedostajanja, dok svega 8% njih kaže da deca ne pokazuju tokom razdvojenosti od ljubimca da im nedostaje.

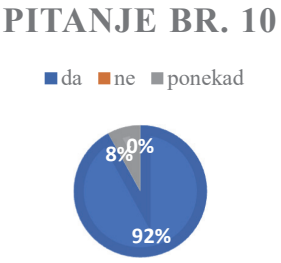


Pitanje br. 7: Najveći procenat ispitanika, njih 62% kaže da deca pokazuju znake negodovanja kada treba da budu razdvojena od ljubimaca. 22% ispitanika je stava da deca ponekad pokazuju ove znake dok je čak 16% njih reklo da deca ne pokazuju znake negodovanja, što je iznenađujuće veliki procenat s obzirom na činjenicu da deca sa ljubimcima ostvaruju visok stepen emocionalne vezanosti pa je pretpostavka da je reč o deci koja za ljubimca imaju pticu (s kojom je interakcija znatno manja nego sa psom ili mačkom).

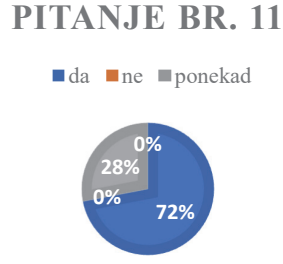
Pitanje br. 8: Kada je reč o osmom pitanju koje se odnosilo na načine prevazilaženja problema koji se javlja kada deca treba da budu razdvojena od ljubimaca na neko određeno vreme, roditelji su davali vrlo slične odgovore kao što je razgovor, objašnjenje da će ih ljubimac čekati kada se vrate, da je ljubimac isto što i svaki drugi član porodice koji neće nigde otići ako se nekoliko dana ne budu videli.



Pitanje br. 9: Prema odgovorima ispitanika, 52% njih je stava da je dete saosećajno kada vidi drugu životinju koja nije njegov ljubimac u nevolji i kada joj je potrebna pomoć, 38% njih je izjavilo da dete ponekad pokazuje saosećajnost dok 10% ispitanika nije imalo priliku da vidi da dete pokazuje ovakve emocije.

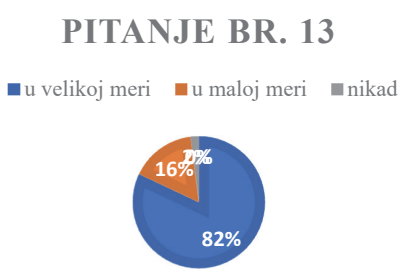


Pitanje br. 10: Najveći procenat ispitanika, 92% je primetilo da igra sa ljubimcem utiče na pozitivne emocije deteta, dok 8% njih ove reakcije primećuje ponekad. Nema ispitanika koji nisu primetili ovu vrstu reakcija.

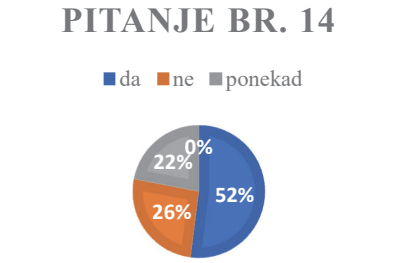


Pitanje br. 11: Prema odgovorima ispitanika, 72% njih je primetilo da dete tokom igre sa ljubimcem želi da ostvaruje i dodatne socijalne kontakte, dok je 28% njih stava da ovu vrstu reakcija primećuje ponekad. Nema ispitanika koji nisu imali priliku da uoče da dete želi da uključi još nekog vršnjaka ili drugu osobu u igru sa kućnim ljubimcem.

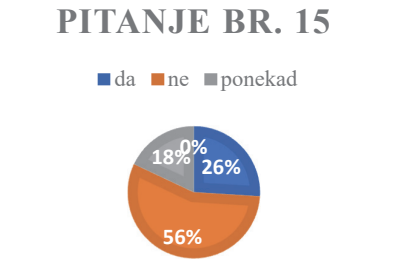
Pitanje br. 12: Na dvanaesto pitanje ispitanici su davali opisne odgovore. Među njima ističu se sledeći kao najčešće ponovljeni: daje ljubimcu vodu, šeta ga zajedno sa roditeljima, daje mu čvrstu hranu. Čišćenje se nije pojavilo kao jedan od odgovora koji smo očekivali da dobijemo, pa može da se zaključi da roditelji ovu aktivnost ne uključuju zbog uzrasta dece.



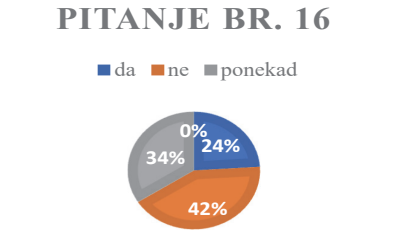
Pitanje br. 13: Odgovori ispitanika ukazuju na sledeće: 82% ispitanika tvrdi da se osećaj odgovornosti i higijenske navike u velikoj meri uočavaju kod dece koja brinu o kućnim ljubimcima. 16% ovu vrstu navika uočava u maloj meri, dok 2% njih tvrdi da nije primetilo da briga o ljubimcu utiče na navedene navike.



Pitanje br. 14: Kako postoji veza između brige i igre sa životinjom i poverenja koje se razvija između njih i dece predškolskog uzrasta, ovim pitanjem smo želeli da ukažemo na vezu navedenu gore, pa je 52% ispitanika reklo da njihovo dete rado neobavezno razgovara sa ljubimcem, 22% da dete to radi ponekad, dok je 26% njih reklo da nisu primetili da dete priča sa ljubimcem, niti da mu se poverava.

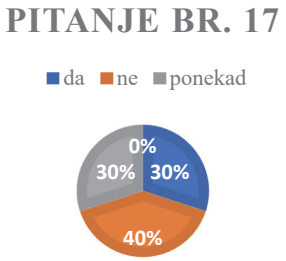


Pitanje br. 15: Kako je odnos sa životinjama vezan i za razvoj govora, 26% ispitanika kaže da njihovo dete priča bajke svom ljubimcu, 18% da ono to radi ponekad, međutim, čak 56% njih navodi da dete ne priča bajke ljubimcu.



Pitanje br. 16: 24% ispitanika je na pitanje da li dete pokazuje strah od mraka ili fantastičnih izmišljenih bića odgovorilo potvrdno. 34% njih tvrdi da dete ponekad pokazuje ovakve strahove dok 42% kaže da dete nema strahove. Ovo pitanje je

ispitanicima postavljeno iz razloga što postoje tvrdnje da životinje pomažu deci da prebrode ovakvu vrstu strahova, pa samim tim predstavlja uvod u naredno pitanje.



Pitanje br. 17: 30% ispitanika je reklo da dete, kada je uplašeno, pokazuje potrebu da ljubimac bude pored njega. Isti procenat njih tvrdi da dete ponekad pokazuje potrebu da bude sa ljubimcem kada je uplašeno, dok 40% njih nije imalo priliku da primeti ovakvo ponašanje kod svog deteta.

Analiza rezultata istraživanja

Cilj istraživanja koje je izvršeno za potrebe ovog rada je da se na osnovu mišljenja, stavova i iskustava roditelja utvrdi da li i na koji način obaveze i odnos koji deca imaju prema svojim kućnim ljubimcima imaju veze sa njihovim odnosom prema drugim živim bićima. Stavovi ispitanika ukazali su da se najveći procenat roditelja slaže sa tvrdnjom da obaveze i odnos sa kućnim ljubimcima i životinjama imaju uticaj (pozitivan) na odnos dece prema drugim živim bićima, kako prema životinjama tako i prema vršnjacima i odraslima.

1. Pretpostavlja se da deca predškolskog uzrasta u životinjama vide oslonac i prijatelja pa je emocionalna povezanost među njima jako izražena.

Prema odgovorima koje su roditelji tokom istraživanja davali putem vibera, utvrđeno je da deca predškolskog uzrasta vide u životinjama određenu vrstu prijatelja što se može uočiti kroz emocionalnu povezanost sa njima. Deca negoduju kada se razdvajaju od svog ljubimca, nerado ga ostavljaju samog kada negde odlaze, često zapitkuju o njemu, što je pokazatelj da u detetu postoji emotivna povezanost i stepen brige za ljubimca.

2. Pretpostavlja se da deca koja imaju kućne ljubimce pokazuju viši stepen socijalnog razvoja od one koja ih nemaju. Društvenija su, osećajnija i lakše i brže pokazuju saosećajnost u različitim životnim situacijama.

Anketirani roditelji su kroz davane odgovore pokazali da je hipoteza koja je navedena istinita jer, oni navode da njihova deca često pokazuju potrebu da u igru sa ljubimcem uvedu još nekog vršnjaka, a ujedno,

pokazuju i empatiju u slučajevima kada se susretnu sa drugom životinjom koja nije njihov ljubimac, a kojoj je potrebna pomoć.

3. Pretpostavlja se da deca koja imaju ljubimce brže napreduju iz oblasti razvoja govora jer im često čitaju bez osećaja stida i pričaju priče, bajke, kao da to čine sa vršnjacima.

Odgovori ispitanika na ovo pitanje su ukazali da deca predškolskog uzrasta imaju naviku da sa ljubimcem razgovaraju kao sa drugarima, neobavezno, poveravanjem ili slično, prepričavaju bajke i priče, ali je čak 56% njih reklo da nije primetilo da dete priča priče ljubimcu, što ne mora da bude pokazatelj da je tvrdnja tačna jer se dešava da deca ovo rade krišom, kada su sama sa životinjom. Postoji mnoštvo istraživanja koja pokazuju da deca rado i često pričaju životinjama sa kojima žive bajke.

4. Pretpostavlja se da deca koja imaju kućne ljubimce i razvijen pozitivan stav prema životinjama ređe pokazuju strahove (od mraka, od drugih životinja, od insekata itd.). Životinja pomaže detetu da prevaziđe strahove.

Nešto više od polovine ispitanika je reklo da njihovo dete pokazuje neke vrste strahove povremeno, kao što je strah od mraka (najčešće uveče kada ide na spavanje), insekata ili strah od izmišljenih fantastičnih bića. Sličan procenat roditelja tvrdi da dete u ovakvim situacijama traži da bude pored ljubimca, što ukazuje na činjenicu da životinja pomaže detetu da se oslobodi straha i čini da se ono oseća sigurnije kada je uplašeno.

Zaključak – završni komentar

Ovim istraživanjem je potvrđen najveći deo postavljenih hipoteza, kao i zadataka. Istraživanje je ukazalo na pozitivne efekte odnosa deteta predškolskog uzrasta sa životinjama, kao i na koristi koje deca imaju od brige o kućnim ljubimcima. Takođe, istraživanje je ukazalo na činjenicu da deca prilikom svakodnevne interakcije sa kućnim ljubimcima lakše razvijaju govor, socijalno ponašanje i emotivnija su. Motiv da ovaj rad bude istraživački leži u činjenici da je danas sve više roditelja koji u trci za egzistencijom i prateći savremeni tempo života imaju sve manje vremena i za samu porodicu, a kamoli kućne ljubimce.

U periodu sprovođenja istraživanja u Republici Srbiji je na snazi važilo vanredno stanje proglašeno zbog pandemije virusa Kovid19, pa su uslovi realizacije anketiranja roditelja odstupali od predviđenih za ovakvu vrstu istraživanja. Anketa je sprovedena putem društvene mreže Viber jer je preporuka struke bila da se socijalni kontakti među ljudima izbegavaju kako bi se sprečilo širenje virusa, pa su sve državne i privatne

institucije koje se bave predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem dece bile zatvorene gotovo dva meseca. Dobijeni rezultati su pokazali ono što je hipotezama i pretpostavljeno, a to su brojni pozitivni uticaji životinja na dečji rast i razvoj, pa je preporuka svakom roditelju da ne izbegava nabavljanje ljubimca, jer, iako nekad životinja izgleda kao obaveza, ona pomaže detetu da usvoji obrasce ponašanja, uči ga odgovornosti, uz nju se dete disciplinuje, prihvata higijenske navike, razvoj empatije i altruizma se podstiče, a motorički, intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj neguju.

Teoretski deo rada ukazuje na sve dobiti koje deca imaju od životinja i razvijanja pozitivnog stava prema njima, a samo istraživanje je i pokazalo da sve ono što u teoriji pretpostavljamo kada je reč o odnosu deteta i životinja, u praksi postoji.

Kao zaključni komentar rada dajemo preporuku da životinje treba da budu sastavni deo svakog odrastanja i detinjstva, kako u porodičnoj tako i u institucionalnoj sredini, pa navodimo ideju da vrtići uvedu kutke u kojima bi deca mogla da brinu o životinjama i upoznaju se sa ovom vrstom interakcije među živim bićima jer će to u svakom slučaju imati pozitivan uticaj na njihov razvoj.

Literatura

BURIĆ, H. (2006): Uloga kućnih ljubimaca u povećanju ljudske dobrobiti: utjecaj na razvoj djeteta. Zagreb: Suvremeni trenuci u predškolskom odgoju. Dijete, vrtić, obitelj br.46, str. 2-5

ERAKOVIĆ, T. (2006): Prilog proučavanju zoo pedagogije i zoo terapije. Novi Sad: Norma XII, 1/26, str. 159-171

IŠPANOVIĆ, V. (2008): Psihomotorni i psihosocijalni razvoj u detinjstvu. Beograd: Udruženje pedijatara Srbije.

NOVAKOVIĆ, Z. (2011): Moj kućni ljubimac i ja: dobrobit za dobrobit. Novi Sad: Zakon o dobrobiti životinja 2009.

ROT, N. (1983): Psihologija ličnosti. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.

SINDIK, J. i Lušić, V. (2006): Uloga ljubimaca u razvoju djeteta. Zagreb: Suvremeni trenuci u predškolskom odgoju. Dijete, vrtić, obitelj, br.46, str. 11-14

STEVANOVIĆ, M. (2002): Predškolska pedagogija, knjiga dva. Tuzla: Izdavačko trgovinsko preduzeće R&S.

Dragana Radenović

Povezanost između školskog uspeha učenika i činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave

Apstrakt

Cilj istraživanja jeste utvrditi osnovne karakteristike povezanosti između školskog uspeha učenika i činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave. U istraživanju je učestvovalo 300 nastavnika - 150 nastavnika matematike i 150 nastavnika srpskog jezika, kao i 600 njihovih učenika. Korišćena je deskriptivna metoda, a podaci su prikupljeni pomoću tehnike anketiranja i skaliranja. U pogledu planiranja nastave, i kod matematike i kod srpskog jezika, posebno se ističe povezanost redovnog pripremanja nastave sa uspehom učenika. Bolja ocena iz matematike i srpskog jezika povezana je sa tim da je nastavnik više upućen na interesovanja učenika. Planiranjem nastave objašnjeno je ukupno 7,2% varijanse zavisne promenljive (ocena iz matematike) i ukupno 11,5% varijanse zavisne promenljive (ocena iz srpskog jezika).

Ključne reči: školski uspeh učenika, planiranje nastave, pripremanje nastave, nastavni plan i program, godišnji plan rada, mesečni plan rada.

Uvod

Osnovna škola, shvaćena kao obavezna opšteobrazovna instanca, predstavlja osnovu celokupnog školskog sistema, te zato i traje najduže od svih drugih etapa školovanja (Havelka, 1990: 277). Odgovornost škole je da pruži i pomogne učenicima u sticanju školskih veština. Školski kontekst obuhvata sve aktere koji učestvuju u obrazovno-vaspitnom procesu i predstavlja sve ono što je vezano za školu kao instituciju. Organizacija razredno-časovnog sistema može biti izvor teškoća u učenju i postignućima u školi. Nedovoljna povezanost nastave snižava produktivnost nastavnog rada, a samim tim i uspeh učenika (Nikolić, 1998: 61). Svaki nastavnik u svom domenu priprema planove i programe za učenike, daje razne informacije o sadržajima, predlaže upotrebu određenih sredstava, raspoređuje vreme za rad, priprema i koriguje kriterijume za ocenjivanje

učenika, razvija motivaciju za rad, usmerava učenike u toku samog procesa i podstiče interesovanja za nove oblasti proučavanja (Mandić, 1972: 71-80, prema: Erceg, 1979: 42). U okviru školskog konteksta, a za potrebe istraživanja izdvojili smo segment planiranja i pripremanja nastave.

Školski uspeh – pojam i terminološko obrazloženje

Školski uspeh učenika smatra se jednim od važnih uslova za kasniji napredak u mnogim životnim domenima. Tokom godina, postojala su različita shvatanja pojma ,,uspeh". Pojam uspeha/ neuspeha veoma je širok i teško se može definisati, prvenstveno zbog broja uzročno-posledičnih odnosa (Maksimović, 2008). Školski uspeh se može definisati i kao „nastavnom delatnošću postignuti nivo realizacije materijalnih, formalnih i vaspitnih zadataka nastave, specifikovanih nastavnim programom, tj. stepen u kojem su učenici trajno usvojili nastavnim programom propisana znanja, veštine i navike, razvili svoje psihofizičke sposobnosti i formirali moralno saznavanje, htenje i delovanje" (Markovac, 1973: 9, prema Jevtić, 2014: 2). Upoređivanjem definicija školskog neuspeha u literaturi, Maksimović (2008) uočava da je svim definicijama zajedničko to što se neuspešnim smatraju oni učenici koji ne savladaju u dovoljnoj meri nastavno gradivo u određenom vremenskom roku, što se može videti iz negativnih ocena pojedinih nastavnih predmeta. Za naše istraživanje, školski uspeh učenika u oblasti matematike i srpskog jezika predstavlja nivo ostvarenog uspeha u savladavanju nastavnog gradiva, što se iskazuje ocenama iz nastavnih predmeta matematike i srpskog jezika.

Planiranje i pripremanje nastave nastave

Jedan od uslova za ostvarivanje kvalitetnog nastavnog procesa, a samim tim i većeg postignuća učenika jeste planiranje nastave. Planiranje je od vitalne važnosti u svetu obrazovanja i obuke (Herschbach, 2009). Planiranje je proces koji određuje budućnost toka akcije i preduzima se na svim nivoima upravljanja. Neprekidno je i uključuje proces percepcije, analize i konceptualnog pitanja (Bhatta et al., 2012). U literaturi nailazimo na podatak da planiranje i pripremanje vaspitno-obrazovnog rada spada u najsloženije i najodgovornije poslove nastavnika (Lekić, 1980). Dobro planiranje i pripremanje nastave od suštinskog je značaja za proces predavanja i učenja. Od četrdeset sati radne nedelje nastavnika deset sati rezervisano je za planiranje nastave. Vomak je sa saradnicima (Womack et al., 2015) anketirao 130 nastavnika i dobili su podatak da većina ispitanika smatra da pripreme treba pisati, ali da one ne treba da budu preduge.

Nastavni plan i program

Nastavni plan je osnovni zvanični dokument u kome se utvrđuje broj i naziv nastavnih predmeta, predviđenih za određenu vrstu škole, redosled njihovog učenja prema razredima, norme nastavnog vremena tokom radne nedelje iskazane u časovima za svaki predmet posebno i za sve nastavne predmete. Koncepcija nastavnog plana je zasnovana na opštenaučnim, socijalno-kulturnim i psihološko-pedagoškim zahtevima. Pri utvđivanju nastavnog plana polazi se od sledećih osnovnih znanja: ciljeva i zadataka osnovnog vaspitanja i obrazovanja, mogućnosti učenika pojedinih uzrasta, savremenih psiholoških i pedagoških saznanja i dostignuća drugih nauka (Bakovljev, 2000).

Nastavni plan se konkretizuje kroz nastavni program koji je za svakog nastavnika obavezan dokument. Nastavni program se sastoji iz napomena o ciljevima i didaktičko-vaspitnim zadacima datog predmeta, sadržaja, redosleda, sistema i obima znanja i navika kojima učenici treba da ovladaju tokom svake školske godine. Kako bi se nastavni program uspešno realizovao, nastavnik je u obavezi da dobro upozna program predmeta koji predaje: neophodno je da poznaje programe drugih predmeta da bi uspešno mogao da ostvari princip korelacije i neophodno je da vodi računa o odgovarajućem tempu rada i ritmu nastave. Nastavno gradivo treba da se logički povezuje i dopunjava. U didaktici se izdvajaju tri osnovna sistema programskih sadržaja: linearni, koncentrični i spiralni sistem (Isto, 2000). U linijskom rasporedu, sadržaji jednog predmeta u jednom razredu nižu se jedan za drugim i ne ponavljaju se u narednim razredima. Prema koncentričnom rasporedu, u svakom sledećem razredu isti nastavni sadržaji se proširuju i produbljavaju. Spiralni raspored je oblik koji se nalazi između linearnog i koncentričnog, pa se drugačije naziva i kombinovani raspored. U spiralnom rasporedu se javlja vraćanje na isto gradivo, ali uvek na višem nivou logičkih i metodoloških operacija.

Na osnovu nastavnog plana i programa nastavnici izrađuju svoje planove rada. Nastavnik je u obavezi da ima godišnji i operativni plan rada. Planiranjem se obuhvata: planiranje sadržaja (šta će se raditi na času) i didaktičko-metodička organizacija (kako će se na času raditi). Greške u planiranju mogu negativno da utiču na ishode i rezultate nastavnog rada (Nikolić, 1998: 61).

Godišnji plan rada

Godišnji plan rada nastavnik izrađuje jednom godišnje, pre početka nove školske godine, za svaki razred za određeni nastavni predmet. Izrada godišnjeg plana rada pretpostavlja da se, na osnovu postavljenih ciljeva i predviđenih programskih zahteva, izvrši njihova neophodna dalja razrada i konkretizacija. Godišnji plan treba da sadrži standarde postignuća, čijem će ostvarivanju nastavnici posvetiti posebnu pažnju u određenom razredu,

i ishode učenja koji su polazna osnova za dalje planiranje. Godišnji plan može biti orijentacionog karaktera i obuhvatati: vreme realizacije planiranih sadržaja radi međupredmetnog povezivanja, raspoređivanje nastavnih tema, broj predviđenih časova po temi (obrada, utvrđivanje), a može, pak, da obuhvata i razlaganje nastavnih tema na nastavne jedinice, što nastavniku kasnije, prilikom izrade operativnog plana, može biti od velike pomoći. Nastavnik je dužan da vrši planiranje u skladu sa važećim planom i programom i uz saradnju sa ostalim članovima veća. Saradnja između članova stručnog/razrednog veća ogleda se u usklađivanju tema i uz potrebnu korelaciju među predmetima. Planiranje obuhvata i korekcije nastale na osnovu stalne analize rezultata rada u prethodnom periodu (*Stručno uputstvo o načinu…,* 2014).

Operativni plan rada nastavnika

Nastavnik razvija i izrađuje operativne planove rada za svaki predmet, koristeći ishode i sadržaje. Operativni plan rada nastavnik izrađuje na mesečnom nivou za svaki razred i odeljenje u okviru nastavnog predmeta. Plan mora biti realan i ostvariv i mora odgovarati uslovima u kojima će se sprovoditi. Elementi, koji su u godišnjem planu rada dati u opštem obliku, u operativnom planu rada se konkretizuju i bliže određuju. U dopisu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja koji sadrži preporuke za planiranje obrazovno-vaspitnog rada u skladu sa novim programima nastave i učenja za osnovno obrazovanje i vaspitanje navedeni su elementi operativnog plana: vreme realizacije, nastavna tema, ishodi, redni broj nastavne jedinice, naziv nastavne jedinice, tip časa, oblik rada, metode rada, nastavna sredstva, međupredmetno povezivanje i evaluacija kvaliteta isplaniranog. Prilikom izrade operativnog plana nastavnik treba da vodi računa o korelaciji sa istim predmetom po razredima, srodnim predmetima, a potrebno je i da bude upoznat sa učeničkim predznanjima i uslovima rada. Korekcija operativnog plana vrši se, ako je analizom određene nastavne situacije utvrđeno da se mogu primeniti racionalnija i efikasnija rešenja od onih koja su planom bila predviđena. Važno je da se operativni plan osmišljava tako da ima funkcionalnu vrednost, a ne formalnu, za administrativnu upotrebu.

Priprema za čas

Nakon planiranja sledi pripremanje nastave, odnosno, izrada pripreme za sam čas. Pripremanje nastavnika za čas je zakonska obaveza svakog nastavnika. Nastavni čas treba da predstavlja jednu didaktičku celinu u okviru koje se, obično, obrađuje jedna nastavna jedinica. Priprema za realizaciju časa treba da ima jasnu strukturu. U planiranju

i pripremanju časova mora se krenuti od vaspitno-obrazovnih ciljeva i ishoda nastavnog časa. Formulisan cilj nastavnog časa predstavlja sintezu njegove obrazovne i vaspitne namene. Pripremanje za čas može biti uzrok zaostajanja učenika/ca, ukoliko je usmereno ka odeljenju kao celini, pa zato nastavnik treba da uzima u obzir razliku učenika u napredovanju, znanju i iskustvu (Luteršek i Backović, 2014). Za pripremanje nastavnici koriste stručnu literaturu, internet i druge izvore. Ne postoji propisan obrazac za dnevne pripreme nastavnika. Njih nastavnik piše na osnovu mesečnog operativnog plana za dati predmet. Osnovni elementi za pisanje pripreme nastavnika mogu da budu: naziv i redni broj časa nastavne jedinice; ciljevi i/ili ishodi; glavne sadržinske celine časa i okvirno vreme potrebno za njihovu realizaciju; aktivnosti učenika i nastavnika; oblici, metode i nastavna sredstva, opisani na način koji nastavnik smatra svrsishodnim; evaluacija i beleška sa časa (osvrt na realizovani čas, podsetnik za buduće planiranje).

Problem istraživanja

Teorijska razmatranja usmeravaju nas na podatak da školski uspeh učenika zavisi od mnogobrojnih faktora. Razna istraživanja o povezanosti školskog uspeha učenika sa različitim kontekstualnim činiocima sugerišu da različiti činioci u različitoj meri utiču na uspeh učenika. Pažnju smo usmerili na ispitivanje povezanosti školskog uspeha učenika sa školskim kontekstom u pogledu planiranja nastave.

Cilj istraživanja je utvrditi osnovne karakteristike povezanosti između školskog uspeha učenika i činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave. Iz cilja proističu sledeći zadaci:

1. Ispitati i utvrditi karakteristike povezanosti između školskog uspeha učenika u oblasti matematike i činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave;
2. Ispitati i utvrditi karakteristike povezanosti između školskog uspeha učenika u oblasti srpskog jezika i činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave.

Hipoteze istraživanja:

H 1. Činioci konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave značajno su povezani sa školskim uspehom učenika u oblasti matematike.

H 2. Činioci konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave značajno su povezani sa školskim uspehom učenika u oblasti srpskog jezika.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U cilju realizacije istraživanja koristili smo *deskriptivnu metodu*, a od tehnika prikupljanja podataka *anketiranje* i *skaliranje*. Istraživačke tehnike anketiranje i skaliranje koristili smo za ispitivanje nastavnika i učenika.

Uzorak istraživanja

Tabela 1: Struktura subuzoraka istraživanja

	f	%
Nastavnici matematike	150	50,0
Nastavnici srpskog jezika	150	50,0
Ukupno nastavnika (Σ)	***300***	100,0
Učenici	***600***	100,0

Skraćenice: f=frekvencija, % = procenat

U istraživanju se konstituišu dva uzorka istraživanja, uzorak nastavnika i uzorak učenika. *Uzorak nastavnika* čini 150 nastavnika matematike i 150 nastavnika srpskog jezika, od onih koji predaju učenicima sedmog razreda iz ukupno 75 osnovne škole u Beogradu, Pančevu i Vršcu (u urbanim sredinama).

Uzorak učenika obuhvatio je ukupno 600 učenika sedmog razreda. Učenici su izabrani iz odeljenja u kojima predaju nastavnici matematike i srpskog jezika, koji čine uzorak nastavnika, i to iz svakog odeljenja po 4 učenika, putem slučajnog izbora.

Tabela 2: Struktura uzorka nastavnika prema dužini radnog staža

		Nastavnici					
		Nastavnici matematike		Nastavnici srpskog jezika		Svi nastavnici	
		f	%	f	%	f	%
Dužina radnog staža (godine)	0 - 5	34	22,7	35	23,3	69	23,0
	6 - 15	23	15,3	28	18,7	51	17,0
	16 - 25	78	52,0	65	43,3	143	47,7
	> 26	15	10,0	22	14,7	37	12,3
	Total	150	100,0	150	100,0	300	100,0

χ^2=3,011, df=3, p=0,390
Skraćenice: f=frekvencija, % = procenat

Radni staž nastavnika, izražen u godinama, kategorisan je u četiri kategorije: 0 – 5 godina, 6 – 15 godina, 16 – 25 godina i preko 26 godina. Do 5 godina radnog staža ima 23% nastavnika, 6 – 15 godina radnog staža ima 17% nastavnika iz uzorka, 47,7% ima 16 – 25 godina radnog staža, dok je u uzorku 12,3% nastavnika sa preko 26 godina radnog staža.

Tabela 3: Struktura uzorka učenika prema oceni iz matematike, sprskog jezika i opštem uspehu

Uspeh učenika	Učenici-matematika		Učenici-srpski jezik		Opšti uspeh	
	f	%	f	%	f	%
Odličan	238	39,67	248	41,33	238	39,7
Vrlodobar	228	38,00	214	35,67	228	38,0
Dobar	108	18,00	98	16,33	94	15,7
Dovoljan	26	4,33	40	6,67	40	6,7
Ukupno	600	100	600	100	600	100,0

Skraćenice: f=frekvencija, % = procenat

Distribucija učenika prema školskom uspehu je takva da 39,7% učenika ima odličan uspeh, 38% vrlo dobar, 15,7% dobar, dok dovoljan uspeh ima 6,7% učenika.

Većina učenika ima odličan uspeh i iz matematike (39,67%) i iz srpskog jezika (41,33%). Najmanji broj učenika ima dovoljan uspeh, iz matematike (4,33%) i iz srpskog jezika (6,67%).

Rezultati istraživanja

Krombah alfa koeficijent računat je za sve upitnike za nastavnike. Nakon ispitane pouzdanosti upitnika, prikazane su prosečne vrednosti na ajtemima svih upitnika za nastavnike, ali i prosek na kompozitnim skorovima upitnika. Rezultati su prikazani posebno za nastavnike matematike i srpskog jezika. Ispitano je i da li između ova dva subuzorka postoji statistički značajna razlika na svim ajtemima upitnika, kao i na kompozitnim skorovima.

Karakteristike povezanosti između školskog uspeha učenika i činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave

Interesovalo nas je da li će se pojaviti statistički značajna korelacija između činioca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave s jedne strane, i školskog uspeha učenika u oblasti matematike i srpskog jezika s druge. U tu svrhu rađena je Pirsonova korelaciona analiza između varijabli koje čine činioci konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave i varijable ocena iz matematike, odnosno srpskog jezika u šestom razredu. Nakon ispitane povezanosti, u istu svrhu, primenom Linearne regresione analize ispitali smo da li su pojedini aspekti činilaca konteksta školske sredine imali direktnog uticaja na postignuća učenika iz srpskog jezika i matematike.

Nastavnici su na skali Likertovog tipa zaokruživanjem brojeva od jedan do pet odgovarali na pitanja procenjujući tačnost tvrdnje, odnosno stepen prisutnosti, u zavisnosti od toga da li su bili saglasni sa navedenom tvrdnjom ili nisu.

Tabela 4: Planiranje nastave, deskriptivni pokazatelji

	Nastavnici matematike		Nastavnici srpskog j.		Svi nastavnici		t	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
Imam svoj godišnji plan rada.	4,90	0,30	5,00	0,00	4,95	0,22	-2,069	298	0,200
Mesečni plan rada je napisan u skladu sa godišnjim planom rada.	4,89	0,38	4,91	0,35	4,90	0,36	-0,639	298	0,523
Prilikom planiranja vodim računa o redosledu kojim će se obrađivati nastavno gradivo.	4,95	0,23	5,00	0,00	4,97	0,16	-2,888	297	***0,004***
Plan obuhvata različite metode i oblike rada.	3,85	1,00	3,89	1,00	3,87	1,00	-0,346	298	0,730
Planom obuhvatam ishode učenja.	4,89	0,38	4,89	0,39	4,89	0,38	-0,135	297	0,893
Redovno se pripremam za svaki čas.	3,57	1,03	3,82	1,00	3,69	1,02	-2,169	298	***0,031***
Prilikom pisanja pripreme za čas vodim računa o mogućnostima i potrebama učenika.	4,04	0,49	4,01	0,40	4,02	0,45	0,641	295	0,522
PLANIRANJE NASTAVE	4,43	0,27	4,51	0,29	4,47	0,29	-2,153	293	***0,032***

Skraćenice: M=aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, t = t test, df = stepeni slobode, p = statistička značajnost

Nastavnici matematike najviše skorove imaju na ajtemu: *Prilikom planiranja vodim računa o redosledu kojim će se obrađivati nastavno gradivo* (M=4,95±0,23), a nastavnici srpskog jezika na ajtemu: *Imam svoj godišnji plan rada* (M=5,00±0,00). Na svim ajtemima oba subuzorka nastavnika ostvaruju visoke proseke. Kompozitni skor, planiranje nastave, visok je i kod nastavnika matematike (M=4,43±0,27) i srpskog jezika (M=4,51±0,29).

Statistički značajne razlike između nastavnika srpskog jezika i matematike postoje na ajtemima: *Prilikom planiranja vodim računa o redosledu kojim će se obrađivati nastavno gradivo* (p<0,01), *Redovno se pripremam za svaki čas* (p<0,05) i na kompozitnom skoru planiranja nastave (p<0,05). Proseci ostvareni na oba pomenuta ajtema, kao i na ukupnom skoru, viša su kod nastavnika srpskog jezika.

Nastava matematike

Tabela 5: Povezanost činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave i uspeh sa ocenom iz matematike u šestom razredu.

		Ocena iz matematike
Imam svoj godišnji plan rada.	r	0,134
	p	0,103
Mesečni plan rada je napisan u skladu sa godišnjim planom rada.	r	-0,055
	p	0,505
Prilikom planiranja vodim računa o redosledu kojim će se obrađivati nastavno gradivo.	r	0,039
	p	0,634
Plan obuhvata različite metode i oblike rada.	r	0,120
	p	0,144
Planom obuhvatam ishode učenja.	r	-0,076
	p	0,356
Redovno se pripremam za svaki čas.	r	***0,239*****
	p	***0,003***
Prilikom pisanja pripreme za čas vodim računa o mogućnostima i potrebama učenika.	r	0,115
	p	0,160
PLANIRANJE NASTAVE	r	***0,216*****
	p	***0,008***

* korelacija je značajna na nivou 0,05
** korelacija je značajna na nivou 0,01
Skraćenice: r =Pirsonov koeficijent korelacije, p = statistička značajnost

Postoji statistički značajna pozitivna korelacija niskog intenziteta između redovne pripreme nastavnika za svaki čas i ocene učenika iz matematike (r=0,239, p<0,01). Dakle, što je bolja priprema nastavnika za čas, to je i prosečna ocena učenika viša. Na ostalim ajtemima upitnika planiranja nastave ne postoji statistički značajna povezanost sa ocenom iz matematike. Interesantno je da povezanost, statistički značajna, postoji između kompozitnog skora: planiranje nastave i ocene (r=0,216, p<0,01). Dakle, većina pojedinačnih ajtema planiranja nastave nije povezana sa ocenom iz matematike, ali kada se gleda ukupno planiranje nastave, ono je ipak povezano i to pozitivno. Bolja ukupna priprema nastavnika, znači i bolju ocenu učenika.

Tabela 6: Uticaj činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave i uspeh sa ocenom iz matematike u šestom razredu.

	Beta (β)	t	p	95,0% Interval poverenja	
				Donja granica	Gornja granica
Imam svoj godišnji plan rada.	0,176	1,187	0,230	0,048	0,948
Mesečni plan rada je napisan u skladu sa godišnjim planom rada.	0,016	0,150	0,881	-0,454	0,528
Prilikom planiranja vodim računa o redosledu kojim će se obrađivati nastavno gradivo.	0,046	0,581	0,562	-0,421	0,771
Plan obuhvata različite metode i oblike rada.	-0,094	-0,807	0,421	-0,274	0,115
Planom obuhvatam ishode učenja.	-0,051	-0,470	0,639	-0,601	0,370
Redovno se pripremam za svaki čas.	0,339	2,958	***0,004***	0,093	0,470
Prilikom pisanja pripreme za čas vodim računa o mogućnostima i potrebama učenika.	0,149	0,835	0,669	-0,020	0,537
PLANIRANJE NASTAVE	0,216	2,693	***0,008***	0,176	1,146

Prilagođeni koeficijent determinacije (R^2)=0,072

Nakon ispitane povezanosti planiranja nastave od strane nastavnika i ocene iz predmeta - matematika, linearnom regresionom analizom ispitali smo da li pojedinačni ajtemi i kompozitni skor imaju uticaja na postignuće učenika. Ajtem: *Redovno se pripremam za svaki čas* ponovio je svoj uticaj na ocenu iz matematike (β=0,339, p<0,01). Planiranje nastave je takođe pokazalo statistički značajan uticaj na ocenu iz matematike (β=0,216, p<0,01). Planiranjem nastave objašnjeno je ukupno 7,2% varijanse zavisne promenljive (ocena iz matematike).

Nastava srpskog jezika

U narednim tabelama biće prikazana povezanost činioca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave i uspeh sa ocenom iz srpskog jezika u šestom razredu, kao i uticaj koji planiranje nastave ostvaruje na uspešnost učenika iz predmeta srpski jezik.

Tabela 7: Povezanost činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave i uspeh sa ocenom iz srpskog jezika u šestom razredu.

		Ocena iz srpskog jezika
Imam svoj godišnji plan rada.	r	/
	p	/
Mesečni plan rada je napisan u skladu sa godišnjim planom rada.	r	-0,116
	p	0,159
Prilikom planiranja vodim računa o redosledu kojim će se obrađivati nastavno gradivo.	r	/
	p	/
Plan obuhvata različite metode i oblike rada.	r	0,118
	p	0,150
Planom obuhvatam ishode učenja.	r	-0,137
	p	0,096
Redovno se pripremam za svaki čas.	r	***0,223*****
	p	***0,006***
Prilikom pisanja pripreme za čas vodim računa o mogućnostima i potrebama učenika.	r	0,074
	p	0,375
PLANIRANJE NASTAVE	r	***0,166****
	p	***0,046***

* korelacija je značajna na nivou 0,05

** korelacija je značajna na nivou 0,01

Skraćenice: r =Pirsonov koeficijent korelacije, p = statistička značajnost

Analizirajući podatke iz prethodne tabele, dolazimo do zaključka da ocena iz srpskog jezika ima statistički značajnu pozitivnu korelaciju sa sledećim činiocima: *Redovno se pripremam za svaki čas* (r=0,223, r<0,01) i ukupno planiranje nastave (r=0,166, r<0,05). Prema smernicama za tumačenje intenziteta Pirsonovog koeficijenta korelacije, oba koeficijenta korelacije spadaju u koeficijente niskog intenziteta što sugeriše na labavu povezanost.

Ajtemi: *Imam svoj godišnji plan rada* i *Prilikom planiranja vodim računa o redosledu kojim će se obrađivati nastavno gradivo*, svi nastavnici su ocenili sa 5 (vidi tabelu broj 8), te je računanje koeficijenta korelacije onemogućeno.

Tabela 8: Uticaj činilaca konteksta školske sredine u pogledu planiranja nastave i uspeh sa ocenom iz srpskog jezika u šestom razredu.

	Beta (β)	t	p	95,0% Interval poverenja	
				Donja granica	Gornja granica
Mesečni plan rada je napisan u skladu sa godišnjim planom rada.	-0,029	-0,217	0,828	-0,865	0,694
Plan obuhvata različite metode i oblike rada.	-1,026	-3,946	0,000	-1,402	-0,466
Planom obuhvatam ishode učenja.	-0,050	-0,372	0,711	-0,825	0,564
Redovno se pripremam za svaki čas.	1,219	4,681	***0,000***	0,642	1,581
Prilikom pisanja pripreme za čas vodim računa o mogućnostima i potrebama učenika.	0,032	0,414	0,679	-0,280	0,428
PLANIRANJE NASTAVE	0,166	2,011	***0,046***	0,009	1,006

Prilagođeni koeficijent determinacije (R^2)=0,115

Nakon ispitane povezanosti planiranja nastave od strane nastavnika i ocene iz predmeta srpski jezik, linearnom regresionom analizom ispitali smo da li pojedinačni ajtemi i kompozitni skor imaju uticaja na postignuće učenika. Ajtem: *Redovno se pripremam za svaki čas* ponovio je svoj uticaj na ocenu iz srpskog jezika (β=1,219, p<0,001). Planiranje nastave je takođe pokazalo statistički značajan uticaj na ocenu iz srpskog jezika

(β=0,166, p<0,05). Planiranjem nastave objašnjeno je ukupno 11,5% varijanse zavisne promenljive (ocena iz srpskog jezika).

Zaključna razmatranja

Maksimović (2018) je sprovela istraživanje među 290 učitelja i nastavnika. Analizom dobijenih podataka ustanovljeno je da preko 90% anketiranih učitelja i nastavnika piše pripremu za većinu nastavnih časova. Ovaj nalaz potvrdilo je i naše rezultate ispitivanja u kojem je uočeno da oko 70% nastavnika piše pripremu za svaki nastavni čas. Iako su ispitanici, u našem istraživanju, imali mogućnost da za oblast planiranja nastave odgovore na više ponuđenih tvrdnji ipak se za uspeh kao statistički značajan pokazatelj i iz srpskog jezika i iz matematike izdvojio ajtem koji se odnosi na redovno pripremanje nastavnika za čas. Kompetencije nastavnika predstavljaju spoj osobina, sposobnosti, znanja i veština od značaja za obavljanje njegovog posla. Posmatrajući školski kontekst, u pogledu planiranja nastave, uočili smo da nastavnici matematike i srpskog jezika pristupaju planiranju nastave u velikom procentu. Iako u praksi imamo priliku da se na tržištu susrećemo sa već urađenim pripremama od strane izdavača udžbenika koje daju mogućnost za šablonizam, na osnovu ovih rezultata možemo da zaključimo da se pripremanju nastave ipak ne pristupa površno i formalistički, već se planiranje odvija na nivou odeljenja i uvažavanju individualnih razlika među učenicima. Ono što se pripremom planira zaista se i realizuje u nastavnom procesu, što obezbeđuje i doprinosi kvalitetnoj nastavi a samim tim i boljem uspehu kod učenika.

Iako su nastavnici u većoj meri naveli da imaju svoj godišnji i mesečni plan rada, da planom obuhvataju ishode učenja i ostalo, ti ajtemi nisu pokazali povezanost sa školskim uspehom učenika. U pogledu planiranja nastave, kao značajna povezanost sa školskim uspehom, izdvojila se redovnost u pripremanju nastavnika za svaki čas. Uprkos tome što većina pojedinačnih ajtema planiranja nastave nije povezana sa ocenom iz matematike i srpskog jezika, kada se gleda ukupno planiranje nastave, ono je povezano i to pozitivno.

Literatura:

Bhatta H.S. G., Raghavendra, T.K., Pradeep Kumar, C.N. & Sister M. Clarice A.C. (2012): Planning, Organization & Management of School/Classroom Processes A Position Paper, Karnataka D.Ed Curriculum Framework.

Bakovljev, M. (2000): *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga.

Erceg, V. (1979): *Nastavnik u savremenoj nastavi*. Sarajevo: Svjetlost

Jevtić, B. (2014): Akademska sredina i akademsko (ne)postignuće, *Menadžment*, Međunarodna konferencija, preuzeto 07.07.2016. godine sa, http://www.meste.org/fbim/fbim_srpski/FBIM_najava/IVK_Jevtic.pdf

Lekić, Đ. (1980): Planiranje i pripremanje vaspitno-obrazovnog rada, *Osnovi psihološko-pedagoškog rada*, Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda, str: 5-10.

Luteršek, N., Backović, A. (2014): *Pedagoško-psihološki aspekti nastave*. Podgorica: Zavod za školstvo.

Mandić, P. (1972): *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Maksimović J. (2008): Prilog istraživanju uzroka školskog neuspeha, *Pedagoška stvarnost,* (5-6), str: 450-464.

Markovac, J. (1973): *Suzbijanje neuspeha u osnovnoj školi*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Maksimović, A. (2018): Pisanje pripreme za nastavni čas iz perspektive učitelja i nastavnika, *Pedagogija*, god. LXXIII, 31-47.

Nikolić, R. (1998): *Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Stručno uputstvo o načinu izrade školske dokumentacije, RS Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2014.

Havelka, N. i sar. (1990): *Efekti osnovnog obrazovanja*. *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja.* Beograd: Institut za psihologiju.

Herschbach, D.R. (2009): Planning for Education and Work: Alternatives and Issues. In: Maclean R., Wilson D. (eds) International Handbook of Education for the Changing World of Work. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_63

Womack, S., Pepper, S., Hanna, S. and Bell, C. (2015). Most Effective Practices in Lesson Planning.

Damira Vranešić–Hadžimehmedović, Edin Mirvić, Aldin Sarajčić, Nermin Sarajčić

ANALIZA RAZLIKA MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI I BRZINE PLIVANJA IZMEĐU PLIVAČA I VATERPOLISTA

Sažetak:

Cilj nam je analizirati razliku motoričkih sposobnosti i brzinu plivanja koju posjeduju vaterpolisti i plivači. Vaterpolisti su iz vaterpolo kluba "Dabar" u Sarajevu u uzrastnoj dobi od 12 do 14 godina. Na ovom uzorku izmjerene su sljedeće varijable:

- U prostoru motoričkih sposobnosti primijenjeno je 12 testova koji su namijenjeni predstavnici osnovnih motoričkih sposobnosti.

- U prostoru brzinu plivanja uzeto je 9 varijabli koje su namijenjene predstavnici osnovnih plivačkih tehnika.

Pregledom rezultata T-testa za nezavisne uzorke, skupa varijabli motoričkih sposobnosti došlo do statistički značajne razlike kod varijable MTRS-troskok iz mjesta na nivou značajnosti do .05. U ostalim varijablama nije došlo do značajne razlike. U skupu varijabli brzine plivanja, može se reči da je nešto bolja situacija vezanosti između ovih tretiranih prostora. S obzirom da je u prostoru motoričkih sposobnosti, tako da je došlo do statistićke značajne razlike između varijabli BPLT100 (brzine plivanja leđnom tehnikom na 100m) i varijable BPLT50 (brzina plivanja leđnom tehnikom na 50m) na nivou do .05. Vrijednost ovog rada je u tome što se realizovao isti plan i program osnovne škole plivanja i obuke sportske tehnike, tako da je sam razvoj motoričkih sposobnosti i brzine plivanja jednako uticao na obje grupe. Jedina razlika je u tome što u zadnjih šest mjeseci su podijeljene grupe na plivače i vaterpoliste koji su radili različite programe treninga.Zbog navedenog došlo je do minimalne razlike kod motoričkih sposobnosti jedna varijabla, a kod brzine plivanja dvije varijable, što je i očekivano.

Ključne riječi: motoričke sposobnosti, brzina plivanja, T-test nezavisnih uzoraka

Uvod

Plivanje je aktivnost kretanja živih bića kroz vodu koja uključuje održavanje na površini vode i kretanje u željenom smjeru. Za razliku od ronjenja kod kojeg se kretanje odvija potpuno ispod površine vode, kod plivanja je moguće normalno disanje, odnosno održavanjem na vodi plivač osigurava da je organ za disanje, kod čovjeka nos i usta, iznad vode prilikom udisaja. Iako je plivanje vrlo zdrava aktivnost, ako plivač ne procijeni dobro svoju vještinu i pripremljenost, te ne uvaži uvjete na vodi (moru, jezeru, rijeci i sl.) postoji stalna opasnost od utapljanja, te su stoga nužne mjere opreza. Danas u takmičarskom plivanju razlikujemo četiri osnovne tehnike plivanja: prsni kraul, leđni kraul, prsna tehnika i leptir ili delfin. Plivanje je standardni olimpijski sport od početka modernih Olimpijskih igara. Osnovna podjela plivačkih natjecanja je pojedinačno plivanje te štafete. Dalje je podjela prema stilu plivanja, gdje imamo slobodni stil, leđno, prsno, leptir te mješovito, kod kojeg plivač pojedine dionice pliva unaprijed zadanim stilom na način da koristi sva četiri stila redom u pojedinoj etapi utrke. Plivanje je popularna sportska aktivnost. To je rekreativni, amaterski i profesionalni sport. Čovjek (plivač) teži zdravom načinu života. U plivanju učestvuje kompletan organizam uz kontinuirano i zajedničko djelovanje svih unutrašnjih sistema. Zbog toga mnogi doktori, pedagoški radnici i nastavnici tjelesnog i zdravstvenog odgoja potenciraju da se u što ranijem periodu počne sa plivanjem. (Mirvić, E. Plivanje, 2015). Osnovni faktor koji primarno utiče na brzinu plivanja jeste položaj tijela u vodi, iz razloga što položaj tijela u vodi direktno utiče na povećanje čeonog otpora koji se stvara tokom kretanja plivača kroz vodu. Čeoni otpor zavisi od:

- položaja tijela plivača u vodi – smanjivanjem čeone površine tijela u vodi i dovođenjem tijela u hidrodinamički položaj ili povećanjem plovnosti, može se smanjiti otpor kretanja tijela kroz vodu (Madić, D., Okičić, T. i Aleksandrović, M. 2007),

- oblika tijela – kretanje plivača uzrokuje gomilanje pritiska u vodi ispred njega, što za posljedicu ima čeoni otpor, koji se pojavljuje na zaobljenim dijelovima tijela, kao što su glava, ramena, kukovi, kožni nabori (Colwin, 1998).

Vaterpolo je sport u kojem se dvije ekipe od po sedam igrača takmiče na obilježenom terenu,koji je unaprijed propisan pravilima (30m x 25m). Unutar određenog vremena koje je, također, određeno pravilima igre (4 x 8min, sa pauzama između četvrtina), cilj ekipe je postići pogodak, a spriječiti protivničku ekipu da učini isto. Igrače u vodi je jedino moguće razlikovati po opremi koju nose, tj. po kapicama koje se nalaze na glavi igrača, a mogu biti plave, odnosno bijele u zavisnosti da li je ekipa domaćin ili gost na utakmici. Glavna karakteristika ovog sporta je to što se igra u vodi, te se samim tim svrstava u vodene sportove zajedno sa plivanjem, umjetničkim plivanjem, skokovima u vodu i slično. Kada bismo upoređivali vaterpolo sa nekim od "kopnenih" sportova, mogli bi reći da

je najsličniji današnjem rukometu. Vaterpolo je nastao u Velikoj Britaniji, tako što su plivači nakon treninga da bi se opustili igrali igru sa loptom iz koje je nastao današnji vaterpolo. Vaterpolo je, zajedno sa nogometom, najstariji timski olimpijski sport koji se prvi put pojavljuje na Olimpijskim igrama održanim u Parizu 1900. godine. Sredina u kojoj se igra vaterpolo (voda), ga čini jednim od najtežih i fizički najzahtjevnijih sportova koji postoje, a samim tim zahtjeva izuzetnu fizičku spremu svakoga ko se želi okušati u vaterpolu. U vaterpolu se sve motoričke sposobnosti razvijaju harmonično, ali ponajviše snaga i izdržljivost. Osnovni cilj rada je analizirati razliku motoričkih sposobnosti i brzinu plivanja, koju posjeduju vaterpolisti i plivači. Vaterpolisti vaterpolo kluba "Dabar" u Sarajevu su u uzrastnoj dobi od 12 do 14 godina.

Metodologija rada

Uzorak ispitanika

U uzorak ispitanika će biti uključeni vaterpolisti iz Vaterpolo klubova DABAR Sarajevo. Svi ispitanici su aktivni članovi vaterpolo klubova te samim tim podvrgnuti redovnim ljekarskim pregledima.Testiranje je obuhvatilo 20 vaterpolista, registriranih u bosanskohercegovačkim klubovima.

Uzorak varijabli za procjenu motoričkih sposobnosti

Utvrđivanje nivoa bazično - motoričkih sposobnosti izvršen je pomoću mjernih instrumenata koje preporučuju Kurelić i saradnici (1975) i Eurofit baterije testova: Mehanizam za struktuiranje kretanja: Okretnost u zraku (MOKZ), Taping rukom (MTAP), Taping nogom (MTAN). Mehanizam sinergijske regulacije i regulacije tonusa: Duboki pretklon na klupi (MDPK), Pretklon sa dosezanjem u sjedu (MSJED), Poprečno stajanje na gredi (MGRED). Mehanizam regulacije intenziteta ekscitacije: Trčanje na 20m letećim startom (M20M), Troskok iz mjesta (MTRS), Skok u dalj iz mjesta (MDALJ), Mehanizam regulacije trajanja ekscitacije: Vis u zgibu (MVZG), Dizanje trupa za 30 sekundi (MDT30), Sklekovi (MSKL).

Uzorak varijabli za procjenu brzine plivanja

Izbor varijabli za ovo istraživanje izvršen je na osnovu njihovih mjernih karakteristika: validnosti, pouzdanosti, osjetljivosti, ekonomičnosti te prilagodljivosti i prikladnosti uzrastu ispitanika. Za procjenu parametara brzine plivanja kraul tehnike: brzina plivanja na 25m kraul tehnikom – BPKT25, brzina plivanja na 50m kraul tehnikom - BPKT50, brzina plivanja na 100m kraul tehnikom – BPKT100. Za procjenu parametara brzine plivanja leđnom tehnikom: brzina plivanja na 25m leđnom tehnikom – BPLT25, brzina plivanja na 50m leđnom tehnikom - BPLT50, brzina plivanja na 100m leđnom tehnikom – BPLT100. Za procjenu parametara brzine plivanja prsnom tehnikom: brzina plivanja na 25m prsnom tehnikom

– BPPT25, brzina plivanja na 50m prsnom tehnikom - BPPT50, brzina plivanja na 100m prsnom tehnikom – BPPT100.

Opis istraživanja

- Mentorski nadzor sa Fakulteta sporta i tjelesnog odgoja
- Pomoć stručnjaka iz oblasti sporta i tjelesnog odgoja (provjereni pedagozi) pri realizaciji projekta
- Svi ispitanici su pod istim uvjetima bili podvrgnuti mjerenju i testiranju (cjelokupno istraživanje izvršeno je u prijepodnevnim satima, od 08 do 12 h, temperatura je bila 18 do 24 stepena celzijusa, mjesto izvođenja testiranja bio je Olimpiski bazen Otoka.
- Istraživanje je provedeno tako da su kod ispitanika izmjerene prvo navedene morfološke karakteristike, motoričke sposobnosti, pa sitaciono – motoričke sposobnosti.
- Ispitanicima je prije procesa mjerenja i testiranja, na prihvatljiv način objašnjeno šta ih očekuje u periodu provedbe istraživanja i šta se traži od njih u radu, a glavni motiv za rad bit će, svakako, znatiželja i shvatanje testiranja kao mogućnosti provjere vlastitog znanja i spoznaje o svojim mogućnosti.
- Mjerenje se vršilo u grupama od 5 do 10 ispitanika, do 20 ispitanika u toku dana
- Na svakom mjernom mjestu radio je po jedan mjerilac i zapisničar
- U toku mjerenja ispitanici su bili u propisanoj opremi za testiranje
- Ekipu mjerilaca sačinjavali su profesori sporta i tjelesnog odgoja koji su upoznati sa projektom istraživanja, mjernim listama i načinom njihovog popunjavanja.
- Mjerenja su vršena po sljedećem rasporedu:
- od 08 do 12 h, u toku četiri dana motoričke sposobnosti,
- od 08 do 12 h, u toku pet dana brzina plivanja.
- Nakon prikupljanja podataka kompletirane su mjerne liste, i podaci obrađeni u odgovarajućem programu.

Metode obrade podataka

Obrada dobivenih podataka vršena je u programskom paketu SPSS 22.0 for Windows. Na univarijantnom nivou, za utvrđivanje razlika između plivača i vaterpolista primijenjen je T-test za nezavisne uzorke**.**

Rezultati

Analiza (tabela 1) rezultata T-testa za nezavisne uzorke između plivača i vaterpolista u motoričkim sposobnostima.

Statistički značajne razlike između plivača i vaterpolista testiranja nisu utvrđene u testu MOKZ t(38) = -1.237, p= ,224. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -,48650, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -1,28292 do ,30992. Statistički značajne razlike između plivača i vaterpolista testiranja nisu utvrđene u testu MTAPR t(38) = .728, p= ,471. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je 1,15000, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -2,04672 do 4,34672. Statistički značajne razlike između plivača i vaterpolista testiranja nisu utvrđene u testu MTAPN t(38)= .670, p= ,507. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je ,65000, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -1,31259 do 2,61259. Statistički značajne razlike između plivača i vaterpolista testiranja nisu utvrđene u testu MDPK t(38) = -1.663, p= ,104. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -3,22550, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -7.15142 do ,70042. Statistički značajne razlike između plivača i vaterpolista testiranja nisu utvrđene u testu MSKL t(38)= .677, p= ,503. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je .65000, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -1.29437 do 2,59437. Statistički značajne promjene između plivača i vaterpolista testiranja nisu postignute u testu MVZG t(38) = .810, p= ,423. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -4,00800, dok se interval 95 procentnosti proteže od -6,01279 do 14,02879. Statistički značajne razlike između plivača i vaterpolista testiranja nisu utvrđene u testu MDT30 t(38)= ,636, p= ,529. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je ,70000, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -1,52974 do 2,92974. Utvrđene su značajne promjene između plivača i vaterpolista MTRS t(38)= 2.112, p= ,041. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je 44,20000, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od 1,82682 do 86,57318. Statistički značajne razlike između plivača i vaterpolista testiranja nisu utvrđene u testu MSDALJ (38) = 1,100, p= ,278. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je 9,77500, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -8,88675 do 27,81679. Značajne razlike nisu ustanovljene između plivača i vaterpolista u testu MSJED t(38)= 1.705, p= ,096. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je 6,05300, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -1,13547 do 13,24147. Značajne razlike nisu ustanovljene između plivača i vaterpolista u testu MM20M t(38)= 1.079, p= ,287. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je ,13100, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -,11475 do ,37675. Značajne razlike nisu ustanovljene između plivača i vaterpolista u testu MGRED t(38)= .617, p= ,460. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je ,96400, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -,65206 do 3,58006.

Tabela 1. Rezultati T-testa između plivača i vaterpolista u motoričkim sposobnostima

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MOKZ	Equal variances assumed	3.188	.082	-1.237	38	.224	-.48650	.39341	-1.28292	.30992
	Equal variances not assumed			-1.237	33.150	.225	-.48650	.39341	-1.28676	.31376
MTAPR	Equal variances assumed	2.069	.159	.728	38	.471	1.15000	1.57910	-2.04672	4.34672
	Equal variances not assumed			.728	34.021	.471	1.15000	1.57910	-2.05904	4.35904
MTAPN	Equal variances assumed	.568	.456	.670	38	.507	.65000	.96947	-1.31259	2.61259
	Equal variances not assumed			.670	36.931	.507	.65000	.96947	-1.31445	2.61445
MDPK	Equal variances assumed	8.102	.007	-1.663	38	.104	-3.22550	1.93930	-7.15142	.70042
	Equal variances not assumed			-1.663	32.275	.106	-3.22550	1.93930	-7.17442	.72342
MSKL	Equal variances assumed	.223	.640	.677	38	.503	.65000	.96047	-1.29437	2.59437
	Equal variances not assumed			.677	37.935	.503	.65000	.96047	-1.29448	2.59448
MVZG	Equal variances assumed	1.244	.272	.810	38	.423	4.00800	4.95002	-6.01279	14.02879
	Equal variances not assumed			.810	36.303	.423	4.00800	4.95002	-6.02819	14.04419
MDT30	Equal variances assumed	.411	.526	.636	38	.529	.70000	1.10143	-1.52974	2.92974
	Equal variances not assumed			.636	37.696	.529	.70000	1.10143	-1.53033	2.93033
MTRS	Equal variances assumed	28.997	.000	2.112	38	.041	44.20000	20.93129	1.82682	86.57318
	Equal variances not assumed			2.112	22.493	.046	44.20000	20.93129	.84625	87.55375

MSDALJ	Equal variances assumed	4.371	.043	1.100	38	.278	9.77500	8.88675	-8.21528	27.76528
	Equal variances not assumed			1.100	34.960	.279	9.77500	8.88675	-8.26679	27.81679
MSJED	Equal variances assumed	.436	.513	1.705	38	.096	6.05300	3.55092	-1.13547	13.24147
	Equal variances not assumed			1.705	36.419	.097	6.05300	3.55092	-1.14573	13.25173
MM20M	Equal variances assumed	.017	.898	1.079	38	.287	.13100	.12139	-.11475	.37675
	Equal variances not assumed			1.079	37.951	.287	.13100	.12139	-.11476	.37676
MGRED	Equal variances assumed	.255	.617	.746	38	.460	.96400	1.29227	-1.65206	3.58006
	Equal variances not assumed			.746	37.145	.460	.96400	1.29227	-1.65404	3.58204

Analiza rezultata (tabela 2) T-testa za nezavisne uzorke između plivača i vaterpolista u brzini plivanja različitih tehnika (kraul, leđno, prsno) u brzini plivanja različitih tehnika (kraul, leđno, prsno)

Značajne razlike nisu ustanovljene u testu BPKT25 t(38) = ,373, p= ,711. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je ,20350, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od ,89983 do 1,30691. Značajne razlike nisu ustanovljene u testu BPKT50 t(38) = - .172, p= ,865. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je ,28650, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -3,66261 do 3,08961. Značajne razlike nisu ustanovljene u testu BPKT100 t(38)= - .1774, p= ,084. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -7,57900, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -16,22916 do 1,07116. Značajne razlike nisu ustanovljene u testu BPLT25 t(38) = -.625, p= ,536. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -,40550, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -1.71977 do ,90877. Utvrđene su značajne promjene između plivača i vaterpolista u testu BPLT50 t(38)= -2.103, p= ,042. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -3.63450, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -7.513292 do -,13608. Utvrđene su značajne promjene između plivača i vaterpolista u testu BPLT100 t(38) = -2.636, p= ,012. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -7,79750, dok se interval 95 procentnosti proteže od -13,78537 do -1,80963. Značajne razlike nisu ustanovljene u testu BPPT25 t(38)= -,976, p= ,335. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -2,04600, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -6,29024 do 2,19824. Značajne razlike nisu ustanovljene u testu BPPT50 t(38)= -.814, p= ,421. Prosječno smanjenje vrijednosti u

ovom testu bilo je -1,59800, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -5,57284 do 2,37684. Značajne razlike nisu ustanovljene u testu BPPT100 (38) = -,575, p= ,568. Prosječno smanjenje vrijednosti u ovom testu bilo je -1,70350, dok se interval 95- procentne pouzdanosti proteže od -7,69730 do 4,29030.

Tabela 2**.** Rezultati T-testa između plivača i vaterpolista u brzini plivanja različitih tehnika (kraul, leđno, prsno)

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
BPKT25	Equal variances assumed	.111	.741	.373	38	.711	.20350	.54502	-.89983	1.30683
	Equal variances not assumed			.373	37.917	.711	.20350	.54502	-.89991	1.30691
BPKT50	Equal variances assumed	3.339	.076	-.172	38	.865	-.28650	1.66771	-3.66261	3.08961
	Equal variances not assumed			-.172	33.538	.865	-.28650	1.66771	-3.67742	3.10442
BPKT100	Equal variances assumed	15.703	.000	-1.774	38	.084	-7.57900	4.27296	-16.22916	1.07116
	Equal variances not assumed			-1.774	31.241	.086	-7.57900	4.27296	-16.29103	1.13303
BPLT25	Equal variances assumed	.528	.472	-.625	38	.536	-.40550	.64922	-1.71977	.90877
	Equal variances not assumed			-.625	37.711	.536	-.40550	.64922	-1.72010	.90910

BPPT25	Equal variances assumed	2.868	.099	-.976	38	.335	-2.04600	2.09655	-6.29024	2.19824
	Equal variances not assumed			-.976	36.576	.336	-2.04600	2.09655	-6.29568	2.20368
BPPT100	Equal variances assumed	.432	.515	-.575	38	.568	-1.70350	2.96079	-7.69730	4.29030
	Equal variances not assumed			-.575	34.936	.569	-1.70350	2.96079	-7.71462	4.30762
BPPT50	Equal variances assumed	.745	.393	-.814	38	.421	-1.59800	1.96347	-5.57284	2.37684
	Equal variances not assumed			-.814	37.294	.421	-1.59800	1.96347	-5.57531	2.37931
BPLT100	Equal variances assumed	4.599	.038	-2.636	38	.012	-7.79750	2.95786	-13.78537	-1.80963
	Equal variances not assumed			-2.636	27.048	.014	-7.79750	2.95786	-13.86602	-1.72898
BPLT50	Equal variances assumed	.487	.490	-2.103	38	.042	-3.63450	1.72813	-7.13292	-.13608
	Equal variances not assumed			-2.103	37.992	.042	-3.63450	1.72813	-7.13294	-.13606

Diskusija

Inspekcijom tabele T-testa za nezavisne uzorke kod razlika motoričkih sposobnosti plivača i vaterpolista uočljivo je da je došlo do statistički značajne razlike kod varijable MTRS-troskok iz mjesta na nivou značajnosti do .05. Ova varijabla spada u mehanizam regulacije intenziteta ekscitacije. Troskok spada u mehanizam, što objašnjava da plivači imaju dobru koordinaciju pokreta tijela, eksplozivnu snagu nogu i opću brzinu. Sve ovo se može osloniti na zaključak da su plivači postigli bolje rezultate u troskoku iz mjesta, jer pokazuje nam da plivači imaju

genetski bolju predispoziciju za koordinaciju tijela, brzinu i eksplozivnu snagu u odnosu na vaterpoliste. Ostale varijable nisu dobile na statistički značajnoj razlici iz razloga što se radi o djeci koja približno imaju slične motoričke sposobnosti. Uvidom u tabelu T-esta za nezavisne uzorke u brzini plivanja između plivača i vaterpolista može se primijetiti da je došlo do statističke značajne razlike između varijabli BPLT100 (brzine plivanja leđnom tehnikom na 100m) i varijable BPLT50 (brzina plivanja leđnom tehnikom na 50m) na nivou do .05. Ovo nas navodi na zaključak da su plivači postigli bolji rezultat u ove dvije navedene varijable u odnosu na vaterpoliste. U istraživanju Mirvić i saradnici (2018) su došli do zaključka da je bilo statističi značajnih razlika između plivača i vaterpolista u brzini plivanja kraul tehnikom na istom uzorku. Razlog tome je bio što su plivači imali svoj program,a vaterpolisti svoj, tj dva različita programa. Ovi rezultati su očekivani iz više razloga kao što je: razlika genetske predispozicije plivača i vaterpolista, morfoloških sposobnosti interesovanja za plivanje i vaterpolo. Popo, A. i saradnici (2011) su utvrdili hijerarhijski model vaterpolista, razvrstanih po pozicijama u igri, juniora Jadranske lige. Rezultati jasno pokazuju razlike između pozicija u igri (vanjski-krila, centri, bekovi i golmani) koje su nastale nakon testiranja ispitanika sa 10 postavljenih specifično motoričkih varijabli za vaterpoliste. Ovo govori da svaki takmičar može ispoljiti svoje sposobnosti i dati maksimum od svojih sposobnosti. Tako da ima motivaciju da trenira vaterpolo, izabere svoju poziciju i da zadovolji svoje potrebe za sportskom aktivnošću. Dizdar i Mirvić (2014) utvrdili su utjecaj različitih motoričkih sposobnosti na brzinu plivanja vaterpolo kraul tehnikom 25 metara bez lopte. Rezultati regresijske analize pokazali su uticaj i upotrebu motoričkih sposobnosti u brzini izvođenja plivanja vaterpolo kraul tehnike na 25 metara bez lopte. Različite motoričke sposobnosti koje imaju značajan uticaj na plivanje vaterpolo kraul tehnikom na 25 metara bez lopte su sposobnosti koje u sebi kondenziraju okretnost ili agilnost, koordinaciju, fleksibilnost i statičku snagu. Ovo ukazuje koje su motoričke sposobnosti najefikasnije kod plivanja vaterpolo kraulom na manjim dionicama, a veoma potrebne u vaterpolo igri.

Zaključak

Pošto su testovi uzeti iz naučnih radova tako da su standarizirani i koriste se u plivanju i vaterpolu, može se reći da oni predstavljaju reprezentativan uzorak varijabli koji po svojim karakteristikama odgovaraju postavljenim zahtjevima. Pregledom rezultata T-testa za nezavsne uzorke, skupa varijabli motoričkih sposobnosti došlo je do statistički značajne razlike kod varijable MTRS-troskok iz mjesta na nivou značajnosti do .05. U ostalim varijablama nije došlo do značajne razlike. Sve ovo se može osloniti na zaključak da su plivači postigli bolje rezultate u troskoku iz mjesta, jer pokazuje nam da plivači imaju genetski bolju predispoziciju za

koordinaciju tijela, brzinu i eksplozivnu snagu u odnosu na vaterpoliste. Ostale varijable nisu dobile na statistički značajnoj razlici iz razloga što se radi o djeci koja približno imaju slične motoričke sposobnosti. Analizom rezultata T-testa za nezavsne uzorke, skupa varijabli brzine plivanja, može se reći da je nešto bolja situacija vezanosti između ovih tretiranih prostora. S obzirom da je prvi faktor u prostoru motoričkih sposobnosti, tako da je došlo do statističke značajne razlike između varijabli BPLT100 (brzine plivanja leđnom tehnikom na 100m) i varijable BPLT50 (brzina plivanja leđnom tehnikom na 50m) na nivou do .05. Može se zaključiti da je bilo statistički značajnih razlika između plivača i vaterpolista u brzini plivanja kraul tehnikom na istom uzorku, ali ne i očekivano. Može se zaključiti da je djelimično prihvaćena glavna hipoteza što je i očekivano jer se radi o sličnoj populaciji plivača i vaterpolista iste starosne dobi od 12 do 14 godina.Vrijednost ovog rada je u tome što se realizovao isti plan i program osnovne škole plivanja i obuke sportske tehnike, tako da je sam razvoj motoričkih sposobnosti i brzine plivanja jednako uticao na obje grupe. Jedina razlika je u tome što u zadnjih šest mjeseci su podijeljene grupe na plivače i vaterpoliste koji su radili različite programe treninga. Zbog navedenog došlo je do minimalne razlike kod motoričkih sposobnosti jedna varijabla, a kod brzine plivanja dvije varijable, što je i očekivano.

Literatura

Cecil M. Colwin (1998): Plivanje za 21 stoljeće. Gopal d.o.o., Zagreb.

Dizdar A. i E., Mirvić, (2014). The effects of different motor abilities on swimming speed whilst using the water polo crawl technique up to 25 meters without the ball. Homosporticus Volume 16 - ISSUE 1, str. 17 – 20, Faculty of Sport and Physical Education, University of Sarajevo.

Madić, D., Okičić, T. i Aleksandrović, M. (2007). Plivanje (plivanje). Niš, Srbija.

Mirvić, E. (2015). Plivanje. Fakultet sporta i tjelesnog odgoja Univerziteta u Sarajevu. Sarajevo.

Mirvić, E., Bajrić, S., Bajrić, O. i Trivun M. (2018) Analiza razlika u brzini plivanja kraul tehnikom između plivača i vaterpolista. Sports Science & Health/Sportske Nauke i Zdravlje, Volume 8, Issue 1, 63-71.

Popo A., Bajramović I., Čolakhodžić E., Talović M., Mekić M. i Mirvić E. (2011). Differences between specific motor skills of water polo players classified by different positions in the game. Homosporticus, Original scinetific paper, Faculty of Sports and Physical Education University of Sarajevo.

RASPRAVE I ČLANCI

Suad Kurtćehajić

Kratka državno-pravna historija Bosne i Hercegovine (Treći dio) Bosna i Hercegovina pod Austro-Ugarskom

Sažetak:

Nakon što je Bosna bila nešto više od četiri stotine godina pod vlašću Osmanske države na Berlinskom kongresu koji je trajao od 13. juna do 13 jula 1878. godine, 04. jula usvaja se član 25. Berlinskog ugovora kojim se provincije Bosna i Hercegovina predaju na upravu Austro-Ugarskoj. Prvi put se Bosni dodaje naziv i Hercegovina što je učvršćeno donošenjem Zakona o upravljanju Bosnom i Hercegovinom od 1880. godine. Egzistiranje Bosne i Hercegovine u okviru Austro-Ugarske ima dva perioda. Prvi traje od 1978. godine do 1908. godine i u tom periodu Austro-Ugarska je upravljala Bosnom i Hercegovinom na osnovu mandata koji su joj dale velike sile na Berlinskom kongresu. Drugi period započinje početkom oktobra 1908. godine kada je Austro-Ugarska protivno međunarodnom pravu i odredbama Berlinskog kongresa anektirala Bosnu i Hercegovinu i time je učinila sastavnim dijelom svoje carevine.

Ključne riječi: Bosna i Hercegovina, Austro-Ugarska, Berlinski kongres, Berlinski ugovor, uprava, aneksija

Brief State-Legal History of Bosnia and Herzegovina (part three) Bosnia and Herzegovina under Austro-Hungary

Resume:

After Bosnia had been under Ottoman rule for more than four hundred years, at the Berlin Congress which lasted from June 13 to July 13, 1878, Article 25 of the Berlin Treaty was adopted on July 4 and Bosnia

and Herzegovina's provinces were handed over to Austro-Hungarian ruling. For the first time, the name Herzegovina was added to Bosnia, which was strengthened by the adoption of the Law on ruling on Bosnia and Herzegovina in 1880. The existence of Bosnia and Herzegovina within Austro-Hungary had two periods. The first lasted from 1978 to 1908 and during that period Austro-Hungary ruled over Bosnia and Herzegovina on the basis of mandates given by the great powers at the Berlin Congress. The second period began in early October 1908 when Austro-Hungary violated International Law and the provisions of the Berlin Congress, annexed Bosnia and Herzegovina and thus made it an integral part of its empire.

Key words: Bosnia and Herzegovina, Austro-Hungary, Berlin Congress, Berlin Treaty, ruling, annexation

Članom XXV Berlinskog ugovora koji je donesen na Berlinskom kongresu održanom od 13. juna do 13. jula 1878. godine pod presjedavanjem njemačkog kancelara Bizmarka okončana je 415-godišnja osmanska vladavina nad Bosnom, iako je sultan sve do aneksije ostao formalno suveren nad Bosnom. Tom skupu prisustvovalo je šest evropskih sila: Austro-Ugarska, Velika Britanija, Njemačka, Francuska, Italija i Rusija te Osmanska carevina.

Već od samog početka Berlinskog kongresa na kojem su glavnu riječ vodile Velika Britanija i Austo-Ugarska bilo je jasno da će biti izvršena revizija Sanstefanskog ugovora od 3.marta 1878. godine u korist Austro-Ugarske. Nakon govora predstavnika Austro-Ugarske grofa Andrašija kojim je zahtijevao okupacioni mandat u Bosni i Hercegovini kako bi se očuvao evropski mir, engleski predstavnik markiz Solzberi je formalno predložio da se Austro-Ugarskoj dodijeli okupacioni mandat nad Bosnom i Hercegovinom. Tome se nije suprostavila nijedna od prisutnih država sudionica, pa čak ni Osmansko Carstvo tako da je taj član XXV Berlinskog ugovora usvojen već 04. jula 1878. godine.

U članu XXV Berlinskog ugovora stoji: "Austro-Ugarska će zaposjesti pokrajine Bosnu i Hercegovinu i upravljati njima. Kako Austrougarska vlada ne želi da prima na sebe upravu novopazarskog sandžaka, koji se prostire između Srbije i Crne Gore u pravcu na jugoistok, do iza Mitrovice (Kosovske), to će u njemu i dalje ostati Turska uprava. Pa ipak, da bi se s jedne strane osiguralo novo političko stanje, a s druge strane sloboda i sigurnost saobraćajnih puteva, Austro-Ugarska zadržava za sebe pravo da na cijelom ovom prostoru starog bosanskog vilajeta drži svoje garnizone i da u svojoj vlasti ima njegove vojničke i trgovačke puteve". "Austrijska i turska vlada zadržavaju da se sporazumiju o pojedinostima o ovoj stvari".[3]

Ovim članom Bosna je data privremeno na upravu Austro-Ugarskoj. Dakle, Austro-Ugarska odredbama Berlinskog ugovora nije dobila mandat

[3] Ibrahimagić, Omer, *Politički sistem Bosne i Hercegovine* i, Sarajevo 2008, str.50 i 51.

da inkorporira Bosnu u svoj državni prostor već samo da nad njom ostvaruje upravu. Austro-Ugarska je mislila da će bez otpora i sa fanfarama ući u Sarajevo.

U Sarajevu je vijest o predaji Bosne na upravu Austro-Ugarskoj dočekana kao grom iz vedra neba jer se očekivalo da će Bosni biti potvrđena autonomija pod Osmanskim Carstvom shodno Sanstefanskom ugovoru. Došlo je do ogorčenja u narodu koji je rezultirao oformljavanjem Narodnog odbora sa zadatkom da pripremi odbranu Bosne.

Narodni odbor kao neka vrsta vrhovnog predstavničkog tijela je imao dvadeset članova iz Sarajeva, a ostavljeno je još dvanaest mjesta za članove koji su trebali doći iz unutrašnjosti. Među dvadeset članova iz Sarajeva dvanaest je bilo muslimana, pet pravoslavnih, dva katolika i jedan Jevrej.[4]

Izdat je Proglas o općoj mobilizaciji i pozvano sve stanovništvo bez obzira na vjersku i stalešku pripadnost da se suprostavi austrougarskoj okupaciji.

Za komandante bosanske vojske izabrani su šejh ef. Muhamed Hadžijamaković koji je bio duhovni vođa cijelog pokreta i Smail Haki-beg Selmanović Taslidžak. Njima se pridružilo 3.000 dobrovoljaca iz Sandžaka predvođenih pljevljanskim muftijom Muhamedom Šemsekadićem.[5]

Narodni odbor uz podršku naroda dan pred ulazak austrougarske vojske zbacio je osmansku vlast u Sarajevu 27. jula i oformio Narodnu vladu sa zadatkom da organizira otpor austrougarskom zaposijedanju Bosne.

Već 29. jula 1878. godine austrougarska vojska je ušla u Bosnu i išla dolinama velikih rijeka Une, Vrbasa, Bosne i Neretve. Otpor austrougarskoj vojsci koja je narasla u toku borbi na preko 200.000 vojnika pružile su se bosanske snage sa oko 90.000 boraca ali dosta slabije naoružanih. Unatoč natčovječanskim naporima bosanske vojske bila je to borba između Davida i Golijata i bosanski otpor je definitivno slomljen krajem oktobra 1878. godine, a Sarajevo kao centar odbrane austrougarska vojska je zauzela 19. augusta nakon uličnih borbi koje su se vodile na cijelom prostoru Sarajeva i u kojima su austrougarske snage imale ozbiljne gubitke. Austrougarski general Filipović je po zaposjedanju Sarajeva izdao proglas stanovnicima Sarajeva da odmah predaju oružje i dao je upute kako da se ponašaju prema novoj vlasti. Vođe ustanka su procesuirane od strane prijekog suda i najveći broj njih je obješen. Takvu sudbinu je doživio i idejni vođa otpora Austro-Ugarskoj šejh Muhamed ef. Hadžijamaković. Ipak ostaje sjećanje na snažno vojno suprostavljanje od strane bosanske vojske tada jednoj od najvećih evropskih carevina.

---

4 Imamović, Mustafa, Historija države i prava Bosne i Hercegovine, Magistrat, Sarajevo 2014, str.204.

5 Imamović, Enver, Pregled historije Bosne, izdavač Kongres Bošnjaka svijeta, Sarajevo 2016. str.114.

Mnogi Bošnjaci muslimani nisu mogli da se pomire sa dolaskom nove vlasti pa su uslijedile godine velikih iseljavanja prema Turskoj od kojih možemo izdvojiti 1878-1883, 1888, 1891-1892, 1900-1901, 1909-1912. pri čemu je Turska vlada obezbijedila određena sredstva kao pomoć onima koji dosele u Tursku.[6]

Pravni položaj Bosne i Hercegovine pod Austro-Ugarskom bio je određen odredbama Berlinskog ugovora od 1878. godine, Carigradskom konvencijom od 1879. godine kao međudržavnim ugovorima te Zakonom o upravljanju Bosnom i Hercegovinom od 1880. godine. Mada je prvi put prostor Bosne nazvan Bosna i Hercegovina članom XXV Berlinskog ugovora, Zakonom o upravljanju Bosnom i Hercegovinom je to definitivno utvrđeno i tako ostalo do danas čime je promijenjen skoro hiljadu godina star naziv Bosna u Bosna i Hercegovina. Propuštena je prilika da se vrati historijsko ime Bosna 1. novembra 1918. godine kada je austrougarski upravitelj predao Bosnu i Hercegovinu Narodnom vijeću Bosne i Hercegovine. Druga velika prilika bila je na Prvom Svebošnjačkom saboru održanom 27. i 28. septembra 1992. godine u Sarajevu kada je uz vraćanje historijskog naziva Bošnjak trebalo vratiti i historijski naziv Bosna, ali se ovo drugo nije uradilo.

Nakon okončanja vojnih operacija u Bosni i Hercegovini uslijedili su pregovori sa Osmanskom državom da se zaključi konvencija o pitanju Novopazarskog sandžaka kojom bi se ispunile odredbe Berlinskog ugovora. Nakon dosta nećkanja i optuživanja Austrougara za prolivanje krvi u Bosni i Hercegovini, osmanska vlada je pristupila pregovorima koji su uspješno okončani potpisivanjem Konvencije o sandžaku Novi Pazar, u Carigradu u aprilu 1879. godine te je ovaj ugovor s obzirom na svoju sadržinu nazvan Novopazarska, a po mjestu potpisivanja Carigradska konvencija.[7]

U uvodu konvencije se posebno ističe da činjenica okupacije ne vrijeđa suverena prava sultana nad Bosnom i Hercegovinom čime se htjelo naglasiti da formalni poglavar nad Bosnom i Hercegovinom i dalje ostaje sultan. Međutim stvarna uprava nad Bosnom i Hercegovinom je bila u rukama Austro-Ugarske koja se od samog početka uprave nad Bosnom i Hercegovinom ponašala kao da joj je ona trajno priključena, iako je Berlinskim ugovorom dobila samo mandat da njome upravlja.

Konvencija je, također, garantirala slobodu vjeroispovijesti svim stanovnicima okupirane zemlje. Muslimanima se pritom jamči lična i imovinska sigurnost i pravo da održavaju veze sa duhovnim poglavarom u Carigradu, da javno u molitvama pominju ime sultana, i da na džamijama ističu osmansku zastavu tamo gdje je to bio običaj.[8]

---

6 Isto, str.128.

7 Imamović, Mustafa, Historija države i prava Bosne i Hercegovine, Magistrat, Sarajevo 2014, str. 207.

8 Sućeska, Avdo, Državno pravni razvitak Bosne i Hercegovine, Svjetlost, Sarajevo, 1995., str.64.

Ostale odredbe Carigradske konvencije ticale su se prava Austro-Ugarske da imajući u vidu nekad jedinstvenost bosanske teritorije i saobraćajnih veza koje su u tom smislu uspostavljene razmjeste svoje garnizone u Novopazarskom sandžaku kako bi zaštitili svoje interese i transport što su oni uradili u Prijepolju, Priboju i Pljevljima s tim da Novopazarski sandžak u cjelosti ostaje i u formalnom i u stvarnom smislu u sastavu Osmanskog Carstva.

Sreća je bila za Bosnu da se Austrija i Ugarska nisu mogle dogovoriti oko njene podjele pa je ona uspjela sačuvati svoje teritorijalno jedinstvo kroz cijeli period njene egzistencije pod Austro-Ugarskom.

Cijelo vrijeme austrougarske vladavine Bosna i Hercegovina je bila posebno područje, odnosno Corpus separatum. Vrhovnu vlast nad Bosnom i Hercegovinom shodno Zakonu o upravljanju Bosnom i Hercegovinom od februara 1880. godine ostvarivala je Zajednička vlada preko Zajedničkog ministarstva finansija u Beču. Ovo ministarstvo je upravljalo Bosnom i Hercegovinom preko Zemaljske vlade u Sarajevu koja se sastojala od tri odjeljenja i to za unutrašnje poslove, pravosuđe i finansije, a kasnije joj je pridodato i građevinsko odjeljenje. Na čelu Zemaljske vlade je bio vojni poglavnik, odnosno komandant austrougarskih vojnih snaga u Bosni i Hercegovini dok su civilni poslovi povjereni civilnom adlatusu (doglavniku).

Austro-Ugarska je tokom svoje uprave nad Bosnom i Hercegovinom uglavnom zadržala zatečenu osmansku administrativnu podjelu Bosne i Hercegovine samo što je promijenila nazive pojedinih administrativnopravnih jedinica tako da su sandžaci postali okruzi, kaze kotari, a nahije su pretvorene u kotarske uspostave. Tako je zadržana osmanska administrtivno-teritorijalna podjela na šest okruga: Sarajevo, Travnik, Mostar, Tuzla, Banja Luka i Bihać.

Slično upravi i u pravosuđu je u Bosni i Hercegovini zadržana osmanska struktura sudstva.

Prvostepeni su bili kotarski sudovi kojih je bilo 48. Apelacionu vlast vršilo je šest okružnih sudova a u Sarajevu je bio Vrhovni zemaljski sud. Pri svim kotarskim sudovima postojali su i šerijatski sudovi za vakufske, porodične i nasljednopravne poslove muslimanskog stanovništva. U Vrhovnom sudu u Sarajevu djelovao je i Vrhovni šerijatski sud.[9]

Iako je rješavanje agrarnog pitanja bilo izuzetno važno Austro-Ugarska uprava se u tom pogledu oslanjala na zatečeno stanje i orijentisala na dobrovoljno otkupljivanje kmetovskih selišta tako da se tokom njene vladavine nad Bosnom i Hercegovinom nije bitnije promijenilo stanje preuzeto od Osmanske države te su i dalje dominirali bosanski muslimani (age i begovi) kao vlasnici najvećih parcela zemljišta u privatnoj svojini. Takvo stanje se održalo sve do stvaranja Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca

[9] Sućeska, Avdo, Državno pravni razvitak Bosne i Hercegovine, Svjetlost, Sarajevo, 1995., str.65.

i Proglasa regenta Aleksandra Karađorđevića i potom donesenih zakona kojima su se bosanski muslimani razvlastili od najvećeg dijela zemlje koju su imali u privatnoj svojini.

Iako je Austro-Ugarska dobila Bosnu i Hercegovinu na privremenu upravu, od samog ulaska u Bosnu ona se postavila prema Bosni i Hercegovini kao svom sastavnom dijelu te je još 1896. godine Zajednička vlada Austro-Ugarske zaključila da treba izvršiti aneksiju Bosne i Hercegovine kad se ocijeni da je došlo do raspada Osmanskog Carstva. Shodno tome Austro-Ugarska je iskoristila Mladotursku revoluciju koja je uslijedila proglašenjem ustava 23. jula 1908. godine čime su mladoturci vratili u život liberalni osmanski Ustav iz 1876 godine i izvršila iste godine 7. oktobra aneksiju, odnosno trajno zaposijedanje Bosne i Hercegovine čime je Bosnu i Hercegovinu učinila svojom kolonijom. Ovaj čin je bio protivpravan odredbama Berlinskog ugovora. Usljed toga dolazi do aneksione krize koja je razriješena 1909. godine tako što je Austro-Ugarska isplatila Turskoj 2.500.000 funti sterlinga i prihvatila povlačenje svojih garnizona sa područja Novopazarskog sandžaka što je zadovoljilo Tursku koja je priznala aneksiju kojom je Bosna i Hercegovina i formalnopravno pala pod habsburgški suverenitet. Iste godine aneksiju su priznale i Rusija te Srbija i Crna Gora. I nakon aneksije Bosna i Hercegovina je u Austro-Ugarskoj zadržala specifičan položaj jer su sve pokrajine ovog carstva pripadale ili Austriji ili Ugarskoj, dok je jedino Bosna i Hercegovina stajala kao treće zasebno tijelo.

Pritom treba imati u vidu da u okviru Austro-Ugarske Monarhije Bosna nije bila ravnopravna sa druge dvije države, nije imala nikakvih samoupravnih prava niti je mogla u Monarhiji učestvovati u zajedničkim poslovima te se zbog toga u političkom pogledu nalazila u potpuno zavisnom položaju u odnosu na Austriju i Ugarsku.[10]

Odmah nakon smirivanja krize 20. februara 1910. godine proglašen je Ustav za Bosnu i Hercegovinu koji se zvao i Zemaljski statut. Ovim aktom nisu učinjene bitnije promjene u upravi Bosne i Hercegovine. I dalje je vrhovna vlast ostvarivana u Bosni i Hercegovini preko Zajedničkog ministarstva finansija u Beču i njegove ekspoziture Zemaljske vlade u Sarajevu.

Novina je uvođenje u politički život Bosne i Hercegovine Sabor sa vrlo ograničenim legislativnim pravima. Naime, odluke Bosanskog sabora dobijale su snagu zakona tek pošto ih sankcionira car, na prijedlog austrijske i ugarske vlade.

[10] Sućeska, Avdo, Državno pravni razvitak Bosne i Hercegovine, Svjetlost, Sarajevo, 1995., str.68.

Pravo u Bosni i Hercegovini pod Austro-Ugarskom

U Bosni i Hercegovini pod Austro-Ugarskom imamo sljedeće grupe izvora prava:

1. Zakone, uredbe, naredbe i druge akte za Bosnu i Hercegovinu Zajedničke vlade Austro-Ugarske
2. Propise šerijata koji su regulisali pravne odnose (porodične, nasljednopravne, vakufske i druge odnose) islamskog stanovništva u Bosni i Hercegovini
3. Kanonsko pravo pravoslavne i katoličke crkve, te bračno pravo Jevreja
4. Bosansko običajno pravo, modificirano pod uticajem ugarskog, osmanskog i mletačkog prava
5. Austrijski Opći građanski zakonik koji je služio kao pomoćni izvor prava
6. Odluke Bosanskog sabora koje su dobijale snagu zakona nakon što bi ih sankcionirao car na prijedlog austrijske i ugarske vlade[11]

Iako je Srbija priznala aneksiju Bosne i Hercegovine 1909. godine, ona se istinski nije odrekla teritorijalnih pretenzija prema Bosni i Hercegovini. Događaji koji su nakon toga uslijedili, a prije svega Sarajevski atentat na prestolonasljednika austrougarske krune Franju Ferdinanda 28.juna 1914. godine u Sarajevu od strane Gavrila Principa koji je pripadao revolucionarnoj organizaciji Mladoj Bosni koju mnogi vežu za produženu ruku srbijanskih organizacija poput Ujedinjenje ili Smrt ili Crnu ruku ukazuju na to. Ubistvo austrougarskog prestolonasljednika koji je bio povod da Austro-Ugarska objavi rat Srbiji zapalio je požar koji je zahvatio mnoge zemlje čime je početni sukob između Austro-Ugarske i Srbije pretvoren u svjetski rat koji je doveo do najvećih stradanja do tada zabilježenih u historiji. Posljedica ovog rata je da je pored ostalog Austro-Ugarska poražena čime je zbrisana sa lica zemlje kao jedna velika carevina, a prostori koji su bili pod Austro-Ugarskom, a na kojima se tada tretiralo da su živjeli Slaveni[12], među kojima je i prostor Bosne i Hercegovine, ušli su u sastav nove tvorevine osnovane 01. decembra 1918. godine pod nazivom Kraljevina SHS (Srba, Hrvata i Slovenaca).

[11] Isto, str. 68.

[12] To današnja saznanja dovode u pitanje a posebno kad je prostor Bosne i Hercegovine u pitanju, gdje po jednom mišljenju koje je zasnovano na rezultatima istraživanja IGENE-e, dominira ilirski gen, a po drugom najnovijem mišljenju na osnovu dosadašnjeg istraživanja DNK najprisutniji je gen koji pripada haplogrupi I2 i čiji su stanovnici sa Slavenima naselili prostor Balkana u VI iVII stoljeću dolaskom sa prostora Karpata.

Literatura

Ćorović,Vladimir: *Istorija Srba*, Niš, ,"Zograf" 2005.

Čaušević, Dženana: *Pravno-politički razvitak Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: Magistrat, 2005.

Grupa autora: *Bosna i Hercegovina od najstarijih vremena do kraja Drugog svjetskog rata*, Sarajevo, izdavač: "Štab vrhovne komande oružanih snaga BiH", 2004.

Ibrahimagić, Omer: *Politički sistem Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: "Magistrat",1999.

Ibrahimagić, Omer: *Državnost i nezavisnost Bosne i Hercegovine.* Sarajevo: „Vijeće Kongresa bošnjačkih intelektualaca",1997.

Imamović, Enver: *Pregled historije Bosne,* „Kongres Bošnjaka svijeta", Sarajevo, 2016.

Imamović, Mustafa: *Historija Bošnjaka,* Sarajevo, "Preporod", 1997.

Imamović, Mustafa: *Pravni položaj i unutrašnjo-politički razvitak*

BiH od 1878-1914, 2. izdanje, Sarajevo, "Bosanski kulturni centar", 1997.

Imamović, Mustafa: *Historija države i prava Bosne i Hercegovine,* Sarajevo, "Magistrat", 2014.

Kurtćehajić, Suad i Ibrahimagić, Omer: *Politički sistem Bosne i Hercegovine 3.* Sarajevo: „autori", 2007.

Kurtćehajić, Suad: *Prilozi za politički sistem BiH,* Sarajevo, Futur art, 2017.

Malkolm, Noel: *Povijest Bosne, Zagreb/Sarajevo,* "Erasmus", 1995.

Ramić, Sulejman i Veladžić Fehim: *Kratak pregled historije Bosne i Hercegovine i historije islama,* Tuzla "Kulturno i naučno društvo Muslimana Preporod" 1994.

Sućeska, Avdo: *Državno-pravni razvitak Bosne i Hercegovine* Sarajevo: „Fakultet kriminalističkih nauka". 1995.

Tomas.W.Arnold: *Povijest islama,* Sarajevo, "Starješinstvo Islamske zajednice Bosne i Hercegovine

Šefket Arslanagić, Daniela Zubović

JOŠ TRI DOKAZA NESBITTOVE NEJEDNAKOSTI I JEDNA NJENA PRIMJENA

Ciklična nejednakost oblika

$$\frac{a_1}{a_2+a_3}+\frac{a_2}{a_3+a_4}+\ldots+\frac{a_{n-1}}{a_n+a_1}+\frac{a_n}{a_1+a_2}\geq\frac{n}{2}\ , \tag{1}$$

gdje je $a_i>0$, $i=1,2,\ldots,a_n$ se pojavila u matematičkoj literaturi prije više od sto godina. Naravno, izazvala je živi interes mnogih matematičara. Njen najprostiji oblik za $n=3$ uzimajući da je $a_1=a,\ a_2=b,\ a_3=c$ glasi:

$$\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}\geq\frac{3}{2};\ (a,b,c>0), \tag{2}$$

a pojavio se 1903. godine u poznatom američkom časopisu Educational Times (2) 3 (1903), 37-38 kao Problem 15114 postavljen od strane A.M. Nesbitta, pa se ona i danas naziva **Nesbittova nejednakost**.

Opširno je pisano o nejednakosti (1), tj. o pokušajima njenog dokazivanja u [1], [2], [3], [4] i [7]. Recimo još da se u [1] nalazi deset raznih dokaza nejednakosti (2) te još jedanaest dokaza u [2]. Treba uočiti da je nejednakost (2) ciklična, simetrična i homogena. Za njenih 21 dokaz u [1] i [2] smo koristili poznate, već klasične nejednakosti kao što su nejednakosti između (brojevnih) sredina, Koši-Bunjakovski-Švarcova, Jensenova, Čebiševa, Miurheada, teoremu o preuređenju, metodu zamjene (uvođenje novih promjenljivih) i diferencijalni račun.

U ovom radu dat ćemo još tri zanimljiva dokaza nejednakosti (2).

Dokaz 1: Neka je

$$M=\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b};\ (a,b,c>0)$$

te

$$A=\frac{b}{b+c}+\frac{c}{c+a}+\frac{a}{a+b};\ \ B=\frac{c}{b+c}+\frac{a}{c+a}+\frac{b}{a+b}\ .$$

Imamo sada na osnovu nejednakosti između aritmetičke i geometrijske sredine za tri pozitivna broja:

$$A+M=\frac{a+b}{b+c}+\frac{b+c}{c+a}+\frac{c+a}{a+b}\geq 3\cdot\sqrt[3]{\frac{a+b}{b+c}\cdot\frac{b+c}{c+a}\cdot\frac{c+a}{a+b}}=3,$$

$$B+M=\frac{a+c}{b+c}+\frac{a+b}{c+a}+\frac{b+c}{a+b}\geq 3\cdot\sqrt[3]{\frac{a+c}{b+c}\cdot\frac{a+b}{c+a}\cdot\frac{b+c}{a+b}}=3,$$

$$A+B=\frac{b+c}{b+c}+\frac{c+a}{c+a}+\frac{a+b}{a+b}=3,$$

a odavde

$$6\leq(M+A)+(M+B)=A+B+2M=3+2M$$

$$\Leftrightarrow 3\leq 2M \text{ , tj.}$$

$$M\geq\frac{3}{2},$$

odnosno

$$\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}\geq\frac{3}{2}\text{, q.e.d.}$$

Vrijedi jednakost u (2) ako i samo ako je $a=b=c$.

Dokaz 2: Pošto je nejednakost (2) homogena, ne umanjujući opštost možemo uzeti da je $a+b+c=1$.

Prvo ćemo dokazati da važi nejednakost

$$\frac{x}{1-x}\geq\frac{9x-1}{4};\ (0<x<1)\ . \qquad (3)$$

Ova nejednakosti je ekvivalentna nejednakosti:

$$4x\geq(9x-1)(1-x)$$

$$\Leftrightarrow 4x\geq 9x-9x^2-1+x$$

$$\Leftrightarrow 9x^2-6x+1\geq 0$$

$$\Leftrightarrow (3x-1)^2\geq 0,$$

što je tačno pa je i nejednakost (3) tačna. Vrijedi jednakost ako i samo ako je $x=\frac{1}{3}$.

Imamo sada na osnovu nejednakosti (3):

$$\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}=\frac{a}{1-a}+\frac{b}{1-b}+\frac{c}{1-c}\geq$$

$$\geq\frac{9a-1}{4}+\frac{9b-1}{4}+\frac{9c-1}{4}=\frac{9(a+b+c)-3}{4}=\frac{6}{4}=\frac{3}{2},\ \text{tj.}$$

$$\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}\geq\frac{3}{2},\ \text{q.e.d.}$$

Dokaz 3: U prvom koraku ćemo dokazati nejednakost:

$$f(a,b,c)\geq f(t,t,c), \tag{4}$$

gdje je $f(a,b,c)=\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}$ i $t=\frac{a+b}{2}$.

Imamo

$$f(a,b,c)-f\left(\frac{a+b}{2},\frac{a+b}{2},c\right)=\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}-\left(\frac{a+b}{a+b+2c}+\frac{a+b}{a+b+2c}+\frac{c}{a+b}\right)=$$

$$=\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}-\frac{2(a+b)}{a+b+2c}=\frac{a^3+ca^2+cb^2+b^3-2abc-ab^2-a^2b}{(b+c)(c+a)(a+b+2c)}. \tag{5}$$

Na osnovu nejednakosti između aritmetičke i geometrijske sredine za tri, odnosno za dva pozitivna broja imamo:

$$a^3+ca^2+cb^2+b^3=\frac{a^3+a^3+b^3}{3}+\frac{a^3+b^3+b^3}{3}+ca^2+cb^2$$
$$\geq a^2b+ab^2+2abc\,. \tag{6}$$

Sada iz (5) i (6) slijedi:

$$f(a,b,c)-f\left(\frac{a+b}{2},\frac{a+b}{2},c\right)\geq 0\,,\ \text{tj.}$$

$$f(a,b,c)\geq f\left(\frac{a+b}{2},\frac{a+b}{2},c\right), \tag{7}$$

a ovo je nejednakost (4).

Preostaje nam još da dokažemo nejednakost:

$$f\left(\frac{a+b}{2},\frac{a+b}{2},c\right)=f(t,t,c)\geq\frac{3}{2}\ . \tag{8}$$

Imamo

$$f(t,t,c)\geq\frac{3}{2}$$
$$\Leftrightarrow\frac{t}{t+c}+\frac{t}{t+c}+\frac{c}{2t}\geq\frac{3}{2}$$
$$\Leftrightarrow\frac{2t}{t+c}+\frac{c}{2t}-\frac{3}{2}\geq 0$$
$$\Leftrightarrow 4t^2+c(t+c)-3t(t+c)\geq 0$$
$$\Leftrightarrow t^2-2ct+c^2\geq 0$$
$$\Leftrightarrow (t-c)^2\geq 0\text{, tj.}$$
$$\left(\frac{a+b}{2}-c\right)^2\geq 0,$$

što je tačno, pa je i nejednakost (8) tačna.

Sada iz nejednakosti (4) i (8) slijedi nejednakosti $f(a,b,c)\geq\frac{3}{2}$, tj. nejednakost (2).

Recimo još jednom da vrijedi jednakost u (2) ako i samo ako je $a=b=c$.

Inače, ova metoda dokazivanja prezentirana u Dokazu 3. je u matematičkoj literaturi na engleskom jeziku poznata pod nazivom **Mixing Variables Method** ili u prevodu **Metoda zamjene (miješanja) promjenljivih.**

Sada ćemo koristeći nejednakost (2) dokazati jednu novu nejednakost koja glasi:

$$\frac{a}{(b+c)^2}+\frac{b}{(c+a)^2}+\frac{c}{(a+b)^2}\geq\frac{9}{4}, \tag{9}$$

gdje su $a,b,c>0$ i važi jednakost $a+b+c=1$.

Dokaz: Imamo da je nejednakost (9) ekvivalentna nejednakosti:

$$\frac{a(a+b+c)}{(b+c)^2}+\frac{b(a+b+c)}{(c+a)^2}+\frac{c(a+b+c)}{(a+b)^2}\geq\frac{9}{4}$$

$$\Leftrightarrow\left(\frac{a}{b+c}\right)^2+\left(\frac{b}{c+a}\right)^2+\left(\frac{c}{a+b}\right)^2+\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}\geq\frac{9}{4}. \tag{10}$$

Koristeći nejednakost (2) i poznatu nejednakost

$$x^2+y^2+z^2 \geq \frac{1}{3}(x+y+z)^2 ; (x,y,z \in ¡)$$
$$\left(\Leftrightarrow (x-y)^2+(y-z)^2+(z-x)^2 \geq 0\right),$$

odnosno

$$\left(\frac{a}{b+c}\right)^2+\left(\frac{b}{c+a}\right)^2+\left(\frac{c}{a+b}\right)^2 \geq \frac{1}{3}\left(\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}\right)^2,$$

dobijamo iz (10):

$$\left(\frac{a}{b+c}\right)^2+\left(\frac{b}{c+a}\right)^2+\left(\frac{c}{a+b}\right)^2+\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b} \geq$$

$$\geq \frac{1}{3}\left(\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b}\right)^2+\frac{a}{b+c}+\frac{b}{c+a}+\frac{c}{a+b} \geq$$

$$\geq \frac{1}{3}\cdot\left(\frac{3}{2}\right)^2+\frac{3}{2}=\frac{3}{4}+\frac{3}{2}=\frac{9}{4}\text{ , tj.}$$

$$\frac{a}{(b+c)^2}+\frac{b}{(c+a)^2}+\frac{c}{(a+b)^2} \geq \frac{9}{4},$$

a ovo je data nejednakost (9), q.e.d.

Vrijedi jednakost u (9) ako i samo ako je $a=b=c=\frac{1}{3}$.

Napomena: Za znatiželjne recimo na kraju da je dokazano da nejednakost (1) ne važi za sve $n \in ¥$; $n \geq 3$. Dokazi nejednakosti (1) se nalaze za $n=4,5,6$ u [4].

LITERATURA

Arslanagić, Š., *Matematička čitanka*, Grafičar promet d.o.o., Sarajevo, 2008.

Arslanagić, Š., *Matematička čitanka 1*, Grafičar promet d.o.o., Sarajevo, 2009.

Arslanagić, Š., *Jedno poboljšanje Nesbittove nejednakosti i neke njene generalizacije*, MAT-KOL XVII (1) (2011), 5-11, Banja Luka, 2011.

Arslanagić, Š., *O jednoj cikličkoj algebarskoj nejednakosti*, MAT-KOL XIX (1) (2013), 17-23, Banja Luka, 2013.

Engel, **A.**, *Problem-Solving Strategies*, Springer-Verlag, New York-Berlin-Heidelberg, 1997.

Kadelburg, Z., Đukić, **D., Lukić, M., Matić, I.**, *Nejednakosti, Materijali za mlade matema-tičare*, Sveska 42, Društvo matematičara Srbije, Beograd, 2003.

Mitrinović, D., *Analitičke nejednakosti*, Građevinska knjiga, Beograd, 1970.

Šejla Džanan

Važnost komunikacije u školi kao organizaciji a u kontekstu menadžmenta u obrazovanju

"Pošto nije moguće ne komunicirati, dobro bi bilo da svako od nas zna da upravlja komunikacijom "

(M.L.Merlo Isvor Fiat)

Sažetak

Svaku organizaciju, pa tako i školu sačinjavaju ljudi koji međusobno komuniciraju, pokušavaju rješavati zajedničke probleme i rješavati konflikte međusobno kao i sa menadžmentom u školi. Komunikacija, problemi i konflikti postali su sastavni dio svake organizacije. Gotovo nemoguće je zamisliti funkcionisanje škole kao organizacije bez međusobne komunikacije saradnika unutar nje, bez zajedničkog rješavanja kompleksnih problema, te razrješavanja konflikata između onih koji komuniciraju i rade na tim problemima. Neovisno od toga koja je naša uža specijalnost i koliko smo stručni u poslu kojim se bavimo, vještine dobre i efikasne komunikacije su nam neophodne za postizanje pravih rezultata. Ma koliko bila brilijantna ideja, ukoliko se ona na pravi način ne podijeli sa drugima, ona postaje bezvrijedna. Efikasna komunikacija ima veliki značaj ne samo u poslovnom, nego i u svakodnevnom životu. Ona omogućava pokretanje pojedinca na aktivnost te određuje aktivnost u skladu s mogućnosti izvršenja određenih zadataka.

Ključne riječi: menadžment u obrazovanju, škola kao organizacija, komunikacija

Uvodni dio

Ako je čovjek sa svojim mozgom doista toliko važan i nezamjenjiv elemenat savremenog menadžmenta, ako se jedino on može strateški prilagođavati permanentnim i brzim promjenama i snalaziti se u nedovoljno

poznatoj kompleksnoj stvarnosti organizacije kao živog organizma, ako savremena organizacija može preživjeti samo kao "nogomentna momčad" s policentričkim, timskim prilagođavanjem, snalaženjem i odlučivanjem, tada se logički nameće pitanje s kojim znanjem, instrumentom i vještinom on to može postići. Ako opet zavirimo u savremenu literature o menadžmentu, tada nailazimo na odgovor koji glasi: međusobna komunikacija kao najvažnija interpersonalna vještina unutar savremenog menadžmenta (Brajša, 1993: 185).

Preduzeće, odnosno organizacija nije niti biološka majka niti biološka maternica zaposlenih koja bi im poklanjala gotov genetski program uspješnog ponašanja. Svaka organizacija je socijalna maternica u kojoj se singenetskim putem, tj.unutar međusobnih odnosa, komunikacije i prilagođavanja zajedno stiče i uči uspješno i zadovoljavajuće ponašanje. Prema tome, ljudski potencijal i resursi organizacije nisu nešto izvana dobiveno i nasljeđeno, nego unutar organizacije aktivnim međusobnim odnosima, komunikacijom i prilagođavanjem stečeno, razvijano, održavano, naučeno i usvojeno (Brajša, 1993: 5).

Za razvijanja i održavanje određenog ponašanja saradnika unutar organizacije bitnu ulogu dakle igra komunikacija, kako vertikalnog (hijerarhijski nadređeni i hijerarhijski podređeni) tako i horizontalnog (suradnici međusobno) tipa. U međusobnoj komunikaciji stiče se i usvaja singenetski program ponašanja koji zadovoljava potrebe i ciljeve određene organizacije. U organizaciji se mora razvijati i održavati takav odnosni i komunikacijski kontekst unutar kojeg se mora biti dobar i uspješan, odnosno unutar kojeg se ne može biti loš i neuspješan. Ovo ne isključuje vođenje računa i o "genetskom potencijalu saradnika". U destimulirajućem i antikreativnom odnosu i komunikacijskom okruženju organizacije i najboljie genetski obdareni saradnici razvit će se u prosječne i loše stručnjake i radnike (Brajša, 1993: 6).

Fenomenu komunikacije danas se posvećuje izuzetna pažnja. Razlog za to možemo tražiti prvenstveno u stepenu ukupnog razvoja društva i savremenom načinu života i rada ljudi. Ljudi su danas, više nego ikada, upućeni jedni na druge. Razvoj informatičkih tehnologija doveo je do neslućenih mogućnosti komuniciranja. Takve tendencije podstiču individualnost i potrebu veće participacije zaposlenih, a time i intezivniju i neposredniju komunikaciju između rukovodstva i zaposlenih. Posmatrano šire u društvenom kontekstu, komuniciranje u zajednici je proces koji omogućava da čovjek u svom društvenom okruženju ima aktivnu ulogu, da bude aktivan činilac i kreator tog okruženja i da istovremeno oblikuje i samog sebe kao aktivno i stvaralačko biće. Komunikacija, čiji je cilj da podjelimo ili prenesemo informaciju da bismo shvatili mišljenje drugog čovjeka, pomaže da razumijemo sami sebe (Ristić, 2007: 199).

POJMOVNO ODREĐENJE I DEFINISANJE KOMUNIKACIJE U ŠKOLI KAO ORGANIZACIJI

" Ne biste tako često govorili u društvu kada biste znali koliko vas često pogrešno razumiju ".

(Johann Wolfgang Von Goethe)

U organizaciji života i podjeli rada, ljudi su naprosto sve više upućeni jedni na druge. Bilo da pomažu jedni drugima, saraduju u određenom radnom procesu, rješavaju neka životna pitanja, prikupljaju informacije o stvarima i pojavama, uče ili poučavaju, oni su primorani na kooperaciju, a to znači na komunikaciju. Stoga ne čudi što je komunikacija, uz informaciju, jedan od najučestalije korištenih pojmova nešeg vremena (Bognar, L., Matijević ,M. 2000, prema Staničić, 2003: 222).

Komuniciranje je višedimenzionalni proces uspostavljanja, razvoja i održavanja kontakta među ljudima koji se rađa iz potrebe zajedničkog djelovanja, uključujući u sebe razmjenu informacija, stvaranje strategije međusobnih odnosa, prihvatanje i razumjevanje drugog čovjeka (Ristić, 2007: 198).

Na mnogo načina, hronika historije ljudske civilizacije ukazuje na važnost komunikacije. Komunikacija utemeljuje veze i čine ljudsku saradnju mogućom. Bez obzira da li je uočavate ili ne, nemate drugog izbora nego da komunicirate. Ako pokušate da izbjegnete komunikaciju izbjegavanjem da odgovorite na poruku, ipak ćete poslati poruku, ali to vjerovatno neće biti ona koju ste željeli ili namjeravali. Jedini izbor koji možete napraviti kod komunikacije jeste da li ćete komunicirati efektivno (Božinov, J., Živković, M., Cvetovski, T., 2003: 217).

Sokrat je inzistirao na brižljivu definiranju riječi prije negoli se počnu upotrebljavati u raspravi (Reardon, K., 1998: 13). Vjerovao je da će to ukloniti moguće nesporazume. Pridržavanje Sokratova zahtjeva pokazalo se, međutim, jednim od većih izazova s kojima su se susreli znanstvenici. Ljudi otkrivaju kad je teško, katkada i nemoguće, izvesti definicije nekog pojma koju će svi prihvatiti jer često razgovaramo o komunikaciji kao da tačno znamo šta taj izraz znači. Da bismo izbjegli pogrešku teškoće u definisanju pojma komunikacije, ovaj ćemo dio rada započeti navođenjem šest osnovnih značajki ljudske komunikacije (Reardon, ibid).

- *Ljudi komuniciraju iz mnoštva različitih razloga.* Komuniciramo radi zabave, no jednako tako da bismo ostavili dojam na druge, komuniciramo da bismo pokazali srdačnost i prijateljstvo, ali isto tako da bismo dobili neke informacije, da bismo nekog uvjerili u nešto i tako dalje. Većina ljudi ne govori s drugima samo zato da bi čula zvuk njihova glasa, nego zbog drugih razloga. Jedan takav razlog jeste dobivanje informacija. Katkada ljudi razgovaraju samo zato da bi smanjili nelagodu uzrokovanu duljom šutnjom. U drugim prigodama to rade da bi uspostavili i održali odnose, da bi podučili

ili sami nešto naučili, ili jednostavno da bi pokazali socijabilnost. No, bez obzira na razloge, komuniciranje nam uvjek omogućuje prenošenje obavijesti o nama samima, o našim intelektualnim, emocionalnim i društvenim osobinama.

- *Komuniciranje rezultira namjeravanim, ali i nenamjeravanim učincima*. Bez obzira na to što i kako rekli ili učinili, to ne mora biti shvaćeno onako kako je mišljeno.
- *Komunikacija je obično obostrana*. Za vrijeme govora jedne osobe, druga može pokazivati neverbalne znakove zanimanja ili nezanimanja. Čak i kada neka osoba monopolizira konverzaciju, izrazi lica, vokalizacija i geste drugih daju informacije obrnuta smjera.
- *Komuniciranje uključuje najmanje dvije osobe, koje jedna na drugu utječu u jednakoj mjeri*. Ljudi komuniciraju jedni sa drugima, a ne jedni drugima. Šezdesetih godina bilo je općenito prihvaćeno gledanje na komunikaciju kao na pojavu kojoj pošiljatelj ili izvor prenosi poruke preko kanala–papira, ploče, televizije nekom primatelju. Smatralo se da će primatelj, ako je poruka bila dovoljno jasna i ako nije bilo komunikacijskih smetnji, shvatiti poruku i uglavnom je tačno protumačiti. No u posljednje vrijeme znanstvenici su o tome promjenili mišljenje. Komunikacija se danas smatra aktivnošću kojoj nijedan čin i nijedna izjava nemaju značenje mimo interpretacije uključenih osoba. Komunikatori to značenje stvaraju zajednički pa nema ni govora o jednostavnom prijenosu nedirnuta značenja od jedne osobe drugoj.
- *Komunikacija se dogodila i onda kada nije bila uspješna*. Komuniciranje je ono što radimo kad drugima, verbalno ili neverbalno, iskazujemo svoje misli ili osjećaje. Radimo li to uspješno, to je posve drugo pitanje.
- *Komuniciranje uključuje upotrebu simbola.* Simboli su sadržani u riječima i u mnogim našim gestima. Simboli se odnose na misli i osjećaje. Komuniciranje je tim lakše što su značenja tih simbola ujednačenija. No, upravo činjenica da ljudi često pridaju drugačija značenja istim simbolima jedan je od najvećih izazova ljudskom komuniciranju.

Komunikacija je složena oblast o kojoj se, pogotovo danas, u eri informatičkog društva može mnogo govoriti. Ovom prilikom bit će data osnovna saznanja o komunikacijama u organizaciji, relevantna za ostvarenje kvaliteta u organizaciji. Kvalitet i poslovni uspjeh uopć, danas se ne mogu zamisliti bez efikasnog komuniciranja.

Brojne su definicije komunikacije. Jedne uobičajno polaze od etimološkog značenja, tj. od latinskog communication–priopćavanje, veza, ophođenje, općenje, dodir (Anić, Klaić, Domović, 1998: 717).

Neki autori definiraju komunikaciju kao odabiranje, formiranje i prenošenje simbola između ljudi da bi se stvorilo značenje (Vilotijević, 2001: 316). Važno je da pošiljalac i primalac poruke daju simbolima isto značenje kako među njima ne bi došlo do nesporazuma.

Ja komuniciram kada priopćavam nešto nekome u određenoj situaciji (Haley, 1963, prema: Brajša, 1993: 24). Vindal je definirao komunikaciju kao susret umova kroz akcije, reakcije, pitanja i odgovore (Vindal, 1992., prema: Vilotijević, 2001: 316). Laswell (Holzer, 1973, prema: Brajša, ibid) sažima opis komunikacije u rečenici "Tko kaže što s kojim sredstvima i s kakvim djelovanjem". P. Day opisuje komunikaciju kao organizaciju, prijenos i prijem poruke i u njoj vidi glavno sredstvo međuljudskih odnosa koji služe sakupljanju informacija i potencijalnom utjecaju na sve sudionike odnosa (Day, 1976, prema: Brajša, ibid). Prema Schulz von Thun-u svaka komunikacija ima svoju izražajnu komponentu (priopćavanje onoga što već postoji), ali i utjecajnu komponentu (ostvarivanje jos nepostojećeg) (Schulz v. Thun, 1984, prema: Brajša, ibid).

Neke druge definicije komunikacije više imaju u vidu sam proces komuniciranja, ukazujući pritom ne samo na učinke komunikacije, nego i na sredstva kojima se učinci u komunikaciji postižu. Tako je komunikacija "interakcijski proces (aktivnost međudjelovanja, utjecaja, rada) razmjena obavijesti među ljudima (jer samo ljudi komuniciraju na ljudski način) koja se izvodi s nekim ciljem (dogovaranja, pregovaranja, saradnje, upućivanja) i javno (između dvije ili više osoba ili različitim strukturama jedne osobe) čime se stvara zajednica (za-jedno, napor da različito tvori jedno)" (Mušanovic, Rosić, 1997, prema: Staničić, 2006: 222).

Kada je u pitanju kvalitet poslovnog uspijeha uopće, te razumjevanja komunikacije u obezbjeđenju kvaliteta kao i drugih zahtjeva organizacije, komunikaciju možemo definisati kao sredstvo kojim ubjedujemo, informišemo, motivišemo i vodimo pojedinca prema grupnom cilju (Wren, Voich, 1994, prema: Vujić, 2000: 232). Suština grupnih napora je saradnja, a ključ za saradnju je komunikacija. Uspješan menadžer mora, zbog toga, biti sposoban za međuljudsku komunikaciju (Wren, Voich, 1994, prema: Vujić, 2000: 232).

Menadžer ne može obavljati uspješno nijednu od svojih funkcija ako nije sposoban za uspješnu međuljudsku komunikaciju, a tu sposobnost nije lako dostići i ona se mora neprekidno usavršavati (Čaušević, 2007:87).

Zaključak

Može se zaključiti da kvalitetno funkcionisanje unutar škole kao organizacije i organizacije kao cjeline je itekako uslovljeno komunikacijom unutar same organizacije. Općenito značaj komunikacije u menadžmentu i organizaciji je ogroman i sve je veći kako se menadžment razvija. Dio svih funkcija menadžmenta–planiranja, organiziranja, brige o ljudskim resursima, vođenja i kontrola-upravo je komunikacija.

Komunikacije su osnovni instrument usmjeravanja i kontrolisanja djelovanja i ponašanja ljudi, pojedinaca i grupa u organizaciji (Damjanović, 1990, prema: Vujić, 2000: 231).

Nije moguće uspješno voditi i motivisati zaposlenike jedne organizacije bez primjerene komunikacije. Efikasan sistem komuniciranja je snažno oružje menadžera za obezbjeđenje integrativne funkcije i sinergije u aktivnostima zaposlenih. (Vujić, 2000: 231). Komunikacija je jedna od osnovnih kompetentnosti uspješnih ljudi.

Odgojno–obrazovni proces je skup veoma različitih oblika komuniciranja. U njemu komuniciraju nastavnik i učenici, ali i učenici međusobno kada rade u grupama, parovima i sl. U školi, kao organizaciji, odvija se trajan proces komunikacije između samih nastavnika, ali i komunikacija direktora škole sa saradnicima, nastavnicima, roditeljima, učenicima i obrnuto.

Dakle, u okviru odgojno–obrazovne djelatnosti škole komunikacija se odvija na više nivoa i teče kroz više kanala (Čausević, 2007: 87).

Može se rezimirati da menadžer mora neprekidno da komunicira kako s zaposlenicima, s podređenima, tako i sa nadređenima. On mora da ih informiše o stanju i problemima, da prima i daje instrukcije, da prati obavljanje poslova i zadataka i obavještava zaposlenike i nadređene o rezultatima, da rješava problem među zaposlenicima, da motiviše, stimuliše i usmjerava i dr. Sve to, naravno, kroz neprekidno i raznovrsno komuniciranje.

Razmatrajući značaj komunikacije u kontekstu obrazovnog menadžmenta, a na osnovu prethodno rečenog, smatramo da bez uspješne i kvalitetne komunikacije nije moguće voditi uposlenike u školi: utvrditi i provesti ciljeve, napraviti planove, organizirati ljude i druge potrebne resurse, brinuti o razvitku kadrova, voditi, motivirati, kreirati pozitivnu klimu te objektivno vrednovati postignuća zaposlenika i organizacije u cjelini. Ona je osnovno sredstvo povezivanja ljudi na ostvarenju zajedničkog cilja u školi.

Literatura :

Anić, Š., Domović, Ž., Klaić, N. (1998). *Riječnik stranih riječi*. Zagreb: Sani - plus.

Brajša, P. (1993). *Menadžerska komunikologija-razgovor, problemi i konflikti u poduzeću*. Zagreb: DRIP

Čaušević, R., (2007). *Psihološke osnove menadžmenta u obrazovanju*. Sarajevo: TDP

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

Jovanović - Božinov, M., i sur. (2003). *Organizaciono ponašanje*. Beograd: Megatrend.

Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreeb: Alinea

Ristić, D., i sur. (2007). *Osnovi menadžmenta*. Novi Sad: Cekom-books doo.

Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*.Rijeka: Vlastita naklada

Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 1, Predmet didaktike*. Sarajevo: BH MOST

Vujić, D. (2000). *Menadžment ljudskih resursa i kvalitet: ljudi – ključ kvaliteta i uspjeha.* Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.

Harun Herceg

DJECA SA DOWN SINDROMOM

UVOD

Svi znamo da je pravo na obrazovanje garantovano međunarodnim i nacionalnim propisima. Djeca pohađaju predškolske ustanove, zajedno sa svojim vršnjacima polaze u osnovne škole, a u zavisnosti od interesovanja i mogućnosti nastavljaju školovanje, slijedeći svoj životni put. Sve djeluje kao jedan prirodan tok.

Međutim, da li je taj put isti za svu djecu? Da li sva djeca imaju šansu i priliku da steknu obrazovanje u skladu sa svojim potrebama? Pravo na obrazovanje je garantovano svoj djeci. Štaviše, to nije samo pravo, već i obaveza koju djeca moraju ispuniti. Svako dijete ima pravo na jednako i dostupno obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima, potrebama i interesovanjima. Država je dužna da obezbijedi jednak pristup obrazovanju svakom djetetu u skladu sa njegovim obrazovnim potrebama i psihofizičkim mogućnostima.

Imajući u vidu činjenicu da su djeca različita, te da imaju drugačije mogućnosti i potrebe za sticanjem znanja, država treba da nastoji da obezbijedi način obrazovanja koji je prilagođen potrebama djeteta. Uključivanje u redovan obrazovni proces je od velikog značaja, ne samo zbog sticanja znanja već i zbog socijalizacije i osamostaljivanja za svakodnevan život. Upoznavanje sa pravima koja su garantovana djeci sa posebnim obrazovnim potrebama predstavlja korak naprijed u njihovom unapređivanju i ostvarivanju, a samim tim i poboljšanju kvaliteta života djece kroz lakšu i potpuniju integraciju u zajednicu.

Pretpostavlja se da se jedno od 650 sve novorođene djece rađa sa Down sindromom, hromosomskim poremećajem, koji nastaje uslijed viška jednog hromosoma ili dijela hromosoma u jezgri svake stanice tijela. Taj poremećaj sprečava normalan fizički i mentalni razvoj djeteta. (http://www.plivazdravlje.hr/).

Down sindrom pogađa sve rasne skupine i može se javiti u bilo kojoj porodici, bez obzira na zdravlje roditelja, ekonomsku situaciju ili način života. Bolje razumijevanje Down sindroma važno je kako bismo oboljelima i njihovim obiteljima olakšali život i pružili im priliku da on bude potpuniji i aktivniji.

S obzirom da je tema rada 'Djeca sa Down sindromom', prvenstveno ćemo definisati osnovne pojmove koji se spominju u radu. U uvodnom dijelu rada govorit ćemo o samom pojmu inkluzije i njenim prednostima, te o karakteristikama djece sa posebnim potrebama, dok se glavni dio rada odnosi na Down sindrom, njegov historijat, nastanak, simptome i dijagnosticiranje, zatim probleme i teškoće, te uticaj porodici, terapije i vršnjaka.

1. DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA

„Pojam inkluzija ima porijeklo u latinskom jeziku, a predstavlja izvedenicu koja znači uključivanje, uključenost, obuhvatanje i podrazumijevanje. Izvorno značenje možemo tražiti u dvije latinske riječi. Prva je *inclūdo* što znači zaključati, zatvoriti, začepiti, priječiti, uokviriti, okovati, oviti, ubilježiti, zaključiti" (Žepić, 1961; citirano kod Suzić, 2008, str. 170).

„Druga je *inclūsio* a znači zatvor, zatvaranje (ibidem, str. 170). Izveden iz ovih značenja, pojam inkluzija bi podrazumijevao integraciju, ovijanje, uokvirivanje, a u socijalnom smislu, uključivanje pojedinca u određenu zajednicu koja je manje ili više zatvorena ili otvorena cjelina" (Suzić, 2008, str. 10).

„Downow sindrom je oblik sindroma koji se javlja kao posljedica anomalije kromosoma 21. U oko 95% slučajeva postoji cijeli dodatni kromosom 21 (trisomija 21) koji potječe gotovo uvijek od majke. Pokazatelji Downova sindroma su specifičan izgled lica i umna zaostalost, pojavljivanje šestog prsta (šestoprstost), općenito je donja usna malena pa jezik ne može stati. Opisao ga je prvi put Lagdon Down 1866. godine na vlastitom djetetu. 1957. godine je ustanovljeno da je najčešći uzrok ovog sindroma trisomija" (https://hr.wikipedia.org).

2. INKLUZIJA

Pokretu inkluzije prethodio je pokret integracije, naročito 60-tih godina kada se nastojala ostvariti integracija manjinske djece, siromašne djece, djece druge rase ili jezičkog ili kulturnog porijekla. Takav proces integracije tekao je uzajamnim poštovanjem, uvažavanjem i razumijevanjem različitih kultura. (Tomić, 2008).

„Pojam inkluzija ima porijeklo u latinskom jeziku, a predstavlja izvedenicu koja znači uključivanje, uključenost, obuhvatanje i podrazumijevanje. Izvorno značenje možemo tražiti u dvije latinske riječi. Prva je *inclūdo* što znači zaključati, zatvoriti, začepiti, priječiti, uokviriti, okovati, oviti, ubilježiti, zaključiti" (Žepić, 1961; citirano kod Suzić, 2008, str. 170).

„Druga je *inclūsio* a znači zatvor, zatvaranje (ibidem, str. 170). Izveden iz ovih značenja, pojam inkluzija bi podrazumijevao integraciju, ovijanje, uokvirivanje, a u socijalnom smislu, uključivanje pojedinca u određenu zajednicu koja je manje ili više zatvorena ili otvorena cjelina" (Suzić, 2008, str. 10).

„Za razliku od integracije gdje se manje grupe dodaju, pripajaju većinskoj cjelini, inkluzija podrazumjeva pojedinačnu uključenost, obuhvaćenost, sadržanost" (Tomić, 2008, str. 110).

„Inkluzija je, dakle, pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju prema ravnospravnosti svakog djeteta i objezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućiti optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima. Praksa inkluzije vjerovatno će biti jedina praksa koja će svojim vlastitim razvojem i usavršavanjem sama sebe ukinuti. Istinska, praktična i stvarna inkluzija učinit će suvišnom svaku dalju borbu za ravnopravno uključivanje svakog djeteta u obrazovanje. Praksa inkluzije svojim daljim razvojem činit će sama sebe suvišnom" (Pašalić-Kreso, 2003; citirano kod Tomić, str.111). Neke od prednosti inkluzije su:

- Inkluzija povećava sudjelovanje učenika, a umanjuje njihovu isključenost iz školske kulture, kurikuluma i odgovarajuće lokalne zajednice;
- Inkluzija potiče pravo svih učenika na obrazovanje u blizini svog doma;
- Inkluzija podstiče socijalizaciju unutar lokalne zajednice;
- Inkuzija potiče raznovrsnost kao dragocjeni resurs na principu – obrazovanje za sve;
- Inkluzija se brine za učenje i učešće svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo one sa poteškoćama ili one koji su kategorizirani kao učenici sa posebnim potrebama;
- Inkluzija povećava kvalitet škole i za učenike i za njene zaposlenike. (Tomić, 2008).

Tragajući za odgovarajućom definicijom inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, možemo konstatovati da kod naših autora nalazimo opredjeljenje da daju niz pregleda tumačenja ovog pojma, ali da nerado pribjegavaju vlastitoj definiciji. U prvi plan se, dakle, postavlja pitanje kako definisati inkluziju. Tri su pristupa ovdje neophodna. Prvo, definisati inkluziju kao najopštiji pojam i proces. Drugo, definisati inkluzivno vaspitanje i obrazovanje. Treće, definisati inkluziju kao humani proces uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovne škole i ukupni društveni život.

Inkluziju kao najopštiji pojam možemo definisati kao proces ili pristup u kome segment nečega ili pojedinca u društvu posmatramo kao dio cjeline. Ovdje se moramo čuvati pojmova ravnopravnost, jednakost i slično. Zašto? Vrlo često imamo situaciju da cjelina ne može funkcionisati

bez nekog dijela, ali taj dio nipošto nije ključan za cjelinu. Naprimjer, farovi za auto nisu ključni danju, ali po noći se auto bez njih ne može bezbjedno kretati. Tiranija ravnopravnosti i jednakosti lako bi se mogla pretvoriti u antiinkluziju za djecu sa posebnim potrebama.

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje podrazumijeva aktivnosti individue i društva kao proces učenja i poučavanja u kome dolazi do relativno trajnih i progresivnih promjena pojedinca u uslovima simedonijske podrške i socijalne uključenosti. Ovaj proces ne treba shvatiti isključivo kao školski, mada se on u periodu odrastanja fokusira na školske uticaje. Dakle, treba ga shvatiti i kao intencionalno vaspitanje i obrazovanje, ali i kao spontano učenje i samovaspitanje, odnosno samoobrazovanje.

Inkluzija kao proces uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovne škole i ukupni društveni život, predstavlja najčešći pojmovni kontekst shvatanja inkluzije, ali i najuži" (Suzić, 2008, str. 11).

Radi se o obezbjeđivanju humanih pretpostavki za adekvatno uključivanje djece sa posebnim potrebama u nastavu redovnih odjeljenja opšteobrazovnih i stručnih škola kao i o uključivanju ove djece u cjelokupan društveni život.

„Dijete sa fizičkim ili mentalnim smetnjama treba da uživa pun i kvalitetan život u uslovima koji obezbeđuju dostojanstvo, unapređuju samopouzdanje i olakšavaju njegovo aktivno učešće u zajednici"

Konvencija UN o pravima djeteta, član 23

3. DJECA SA POSEBNIM POTREBAMA

Djeca svih dobi se međusobno razlikuju i po tjelesnim i po intelektualnim sposobnostima, vještinama, znanju, ponašanju i ličnosti, te po tome što vole ili ne vole. Razlike proizlaze iz različitih iskustava djece, kulturalnog okruženja porodice, nasljednih osobina, prehrane, temperamenta i sposobnosti za učenje, a ovise i o vrsti tjelesnog (motorika, vid, sluh) oštećenja ili intelektualnog oštećenja. Stupanj razvoja djeteta je ovisan o težini invaliditeta i teškoća u učenju, te o uvjetima koji proizlaze iz životne sredine djeteta (je li mu pristupačan vrtić, škola, ima li iskustvo igre s vršnjacima, komunikacije s odraslima). Različito je vrijeme kada se uoče posebne potrebe djeteta.

Obično je roditelj prvi koji primijeti da 'nešto nije u redu'. Ukoliko su roditelji zabrinuti za razvoj svoga djeteta ili njegov napredak u školi, važno je da se posavjetuju s nekim od stručnjaka – kao što je učitelj, psiholog, pedagog ili defektolog u školi. Od koristi može biti i razgovor s liječnikom, te stručnjacima u savjetovalištima, kao i s drugim roditeljima u udrugama roditelja. Važno je da imaju informacije iz različitih izvora, tako će, poznajući svoje dijete, najbolje znati koje će informacije iskoristiti, a

koje zanemariti. Najlošije je rješenje ne činiti ništa i čekati da problemi nestanu. To je siguran put do predbacivanja sebi i svojim najbližima što se nije ništa poduzelo na vrijeme ili se donijela pogrešna odluka temeljem mišljenja samo jednog stručnjaka (najčešće liječnika).

Međutim, ne smije se zanemariti da na ponašanje obično utiče više faktora. Dijete s istim osnovnim teškoćama može se različito ponašati. Jedno će dijete s posebnim potrebama, naprimjer uzrokovanim disleksijom, odlaziti u školu sa zadovoljstvom jer je tamo prihvaćeno, a drugo će odbijati učenje i školu jer ne osjeća da su ga nastavnici i vršnjaci prihvatili. Osim toga, neka djeca imaju vrlo kompleksne potrebe, npr. dijete s autizmom. Ono može biti bistro, ali njegove sposobnosti za učenje ne mogu doći do izražaja zbog specifičnog ponašanja pa je pitanje kojoj obrazovnoj skupini pripada.

Između brojnih podjela posebnih edukacijskih potreba, koje se danas mogu naći u literaturi, jedna od prihvatljivijih je prema Sadeti Zečić, koja razlikuje:

- „oštećenje vida;
- oštećenje sluha;
- poremećaji govora, specifične teškoće u učenju, čitanju, pisanju i računanju;
- tjelesni invaliditet;
- mentalna retardacija;
- poremećaji u ponašanju;
- autizam;
- postojanje više vrsta i stepena teškoća u psihofizičkom razvoju" (Tomić, 2008, str 9).

Svaka od navedenih vrsta i stupnja teškoća razvoja kod djece, izazivaju specifične probleme i potrebe, kao što je primjena posebnih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih postupaka, specifičnih pomagala, sredstava i opreme, te osposobljeno i educirano rehabilitacijsko osoblje koje radi sa djecom, roditeljima, nastavnicima i pruža im savjetodavnu pomoć.

4. DOWN SINDROM

4.1. Historijat Down sindroma

„Vjerojatno je da oduvijek ima osoba s Down sindromom. Najstarija svjedočanstva su glinene i kamene figure iz Olmečke kulture prije 3000 godina. Prvi pisani opis Down sindroma dao je Esquirol 1838. godine, dok je detaljnu kliničku sliku dao psiholog Segurin (Paris, 1846. godine). Engleski liječnik John Langdon Down (1828-1896) je u svojem privatnom sanatoriju za mentalno zaostalu djecu susreo bar 10% djece koja su nalikovala jedno drugom kao da su braća. Primjetio je da ova njihova posebnost, koju je on tada nazvao 'mongoloidizmom' neobičan biološki fenomen, jer se ne uklapa u ostalu sliku djece s mentalnom retardacijom" (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008, str. 14).

„Jerome Lejeune, francuski genetičar je 1958. godine otkrio da razlog posebnosti djece koju je opisao Langdon Down leži u činjenici da se radi o kromosomskom poremećaju. Na samom početku svoje medicinske karijere 1950-ih godina privlačila su ga mentalno hendikepirana djeca, često izolirana u ustanovama i uskraćene terapije, koja bi im mogla olakšati udružene zdravstvene tegobe. On je također duboko suosjećao s roditeljima koji su saznali da im se rodilo 'mongoloidno' dijete ('mongoloidna idiotija' - bio je okrutni naziv za to stanje) i koji su bili osumnjičeni na rasnu degeneraciju. Suosjećanje s tim nedužnim izopćenicima pretvorilo je mladog pariškog liječnika u istraživača, srcem i umom posvećenog rješavanju misterija njihovog stanja" (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008, str. 14).

Kako navode Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko i Marciuš (2008), jedna skupina znanstvenika već je nagađala da je Down sindrom uzrokovan greškom u hromosomima, a tim tragom, koristeći novu tehnologiju kariotipizacije, Lejeune je 1958. godine otkrio da pacijenti s Down sindromom posjeduju jedan dodatni hromosom na 21. paru. Tako je nastala genetska dijagnoza poznata kao *Trisomija 21*, otkrivajući po prvi put uopće povezanost mentalne onesposobljenosti i hromosomskog poremećaja i nagovještavajući novu eru u genetici, koja je bila od neprocjenjive važnosti za ljude s opisanim stanjem i njihove obitelji.

'Mongoloizam' – neugodan i pogrešan naziv, vremenom je napušten (iako se još uvijek nažalost pojavljuje i koristi), a prihvaćen je naziv 'Down's Syndrome' prema Johnu Langdonu Downu, koji je prvi opisao ovaj sindrom. Lejeuneov doprinos nije ostao samo na području znanosti, nego je prešao i na ono što danas zovemo 'odnosi s javnošću' (public relations). On je nastojao ljude osvijestiti da i osobe pogođene ovim sindromom imaju pravo na ljudsko dostojanstvo i potrebu za ljubavi i potporom. (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008).

Lejeune je jednom napisao: „Sa svojim blago nakrivljenim očima, svojim malenim nosom u okruglom licu i svojim nedovršenim izgledom, djeca s trisomijom više nalikuju na djecu nego ostala djeca. Druga djeca

imaju kratke ruke i kratke prste; njihovi su kraći. Njihova sveukupna anatomija je oblija, bez oštrina i krutosti. Njihovi ligamenti i njihovi mišići su tako meki da pridaju blagu klonulost njihovoj cijeloj ćudi. Ta ljupkost se proteže i na njihov karakter: oni su komunikativni i nježni, posjeduju poseban šarm koji je lakše dijeliti nego opisati. Ne tvrdim da je trisomija 21 poželjno stanje. To je neumoljivo stanje koje lišava dijete najvrjednijeg dara genetskog nasljeđa: pune snage racionalne misli" (www.mercator.net; citirano kod Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008, str. 15).

4.2. Kako nastaje Down sindrom?

Kao što je poznato, ljudsko tijelo se sastoji od ogromnog broja stanica. Svaka stanica u svome središtu ima jezgru u kojoj je smješten nasljedni materijal, tzv. geni, a grupirani su oko štapićastih struktura koje nazivamo hromosomima. Kod zdrave osobe, jezgra svake stanice sadrži 46 hromosoma, odnosno 23 para, naslijeđena od oba roditelja. Posebnu vrstu stanica čine muške i ženske zametne stanice, koje sa generacije na generaciju prenose genetski zapis ili kod, koji sadržava sve naše osobine. Taj nasljedni materijal u zametnim stanicama je podložan štetnim promjenama, tzv. mutacijama, tokom starenja, ili prilikom dijeljenja stanica nakon oplodnje. (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008).

Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko i Marciuš (2008) navode da Downov sindrom uzrokuje pogrešan prijenos hromosoma tokom stanične diobe spolnih stanica, tako da se u jednoj stanici nađe višak cijelog ili dijela jednog hromosoma, hromosoma koji je numerisan brojem 21 (stanica sadržava 23 različita hromosoma numerisana brojevima od 1 do 22, te 23. spolni hromosom). Najčešće nastaje u jajnoj stanici prije, rjeđe nakon oplodnje, dok se u manjem broju slučajeva pojavljuje u spermijima. U tom slučaju stanice ne sadrže 46 hromosoma, već 47, jer se pojavljuje jedan prekobrojni hromosom, hromosom broj 21.

Budući da postoje tri kopije 21. hromosoma, Down sindrom se često još naziva i 'Trisomija 21'. Osim klasične trisomije 21, postoje i pacijenti s Down sindromom koji imaju dvije različite vrste stanica, jednu s normalnim brojem hromosoma, a drugu s 47 hromosoma, tzv. mozaicizam. Postoji i treći oblik, kada se dio 21. hromosoma odvoji tokom podjele stanica i 'zakači' za drugi hromosom, pa ne dolazi do promjene ukupnog broja hromosoma. Dakle, iako je ukupan broj hromosoma 46, prisutnost odvojenog dijela 21. hromosoma uzrokuje pojavu simptoma Down sindroma. To se naziva translokacija ili premještaj. Mozaicizam se javlja u samo jedan do dva posto slučajeva Down sindroma, a translokacija se javlja se u tri do četiri posto slučajeva.

Unatoč godinama istraživanja, razlog nastajanja ovakve pogrešne podjele stanica još uvijek je nepoznat. Oblik javljanja Down sindroma ne ovisi o vanjskim faktorima, niti se na njega može uticati. Poznato je da kod

žena iznad 35 godina starosti postoji veća vjerovatnoća (1 od 400 djece) da će roditi dijete s Down sindromom. Rizik se s godinama povećava, do 40. godine života on iznosi 1:110, a do 45. godine života čak 1:35. Potrebno je reći da su oko 70% djece s Down sindromom rodile majke koje su bile mlađe od 35 godina. Uz navedenu statistiku i upozorenje da starije majke rađaju djecu s Down sindromom postoji i teorija da uzrok nerazdvajanja nije apsolutna starost žene nego starost jajašca koje treba biti oplođeno.

Ova teorija bi mogla pojasniti činjenicu da najveći broj djece sa Down sindromom rađaju mlađe majke. Važno je zapamtiti i roditeljima objasniti da oni nisu krivi što njihovo dijete ima Down sindrom. Ništa što su učinili prije ili za vrijeme trudnoće nije ga uzrokovalo. Trisomija 21 nije nasljedna, no ipak, osobe koje su jednom dobile dijete sa Down sindromom, šanse da dobiju još djece sa Down sindromom su povećane.

U slučaju translokacije potrebno je napraviti dodatne pretrage kako bi se utvrdio tip translokacije. Međutim, ako roditelji koji već imaju dijete sa Down sindromom razmišljaju o sljedećoj trudnoći, trebali bi se savjetovati sa genetičarom i ginekologom. Neki roditelji se odlučuju na ponovnu trudnoću, koja je tada pod pomnim liječničkim nadzorom. (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008).

4.3. Simptomi i dijagnosticiranje

Postoji preko pedeset karakterističnih obilježja Down sindroma, a njihov broj i intenzitet razlikuje se od djeteta do djeteta. U dijagnozu Down sindroma najčešće se može posumnjati odmah nakon poroda, zbog specifičnog fizičkog izgleda djeteta. Mnoge karakteristike Down sindroma se, međutim, mogu pronaći i kod sasvim normalne djece. Zbog toga će liječnik, ako postoji sumnja da se radi o Down sindromu, napraviti pretragu iz krvnih stanica djeteta, koju nazivamo kariotip. Kariotip prikazuje broj, veličinu i izgled hromosoma izoliranih iz jedne stanice. U slučaju da pronađe višak cijelog ili dijela 21. hromosoma, potvrdit će dijagnozu Down sindroma.

„Najčešća karakteristična obilježja izgleda djeteta s Downovim sindromom su:

- Mišićna hipotonija, smanjenje napetosti (tonusa) mišića;
- Široki vrat: dijete može imati kratak, široki vrat s previše kože i masnog tkiva;
- Kosi položaj očnih otvora (obilježja lica osoba monogolske rase, od čega je bio uvriježen naziv ‘mongoloidizam’);
- Okruglo lice izravnanog profila;

- Abnormalni oblik uški;
- Kratke šake, na dlanu postoji specifična poprečna brazda;
- Malena usta i nos s neproporcionalno velikim jezikom;
- Kratke i široke ruke i noge, često postoji i velik razmak između nožnog palca i susjednog prsta;
- Kraći prsni koš neobičnog oblika;
- Malena glava" (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008, str. 18).

Ove, a i neke druge karakteristike Down sindroma mogu se javiti i kod zdrave djece, tako da je prije postavljanja dijagnoze potrebno učiniti dodatne pretrage. Koliko god nastanak ovog sindroma nije moguće spriječiti, moguće je prije rođenja otkriti je li nerođeno dijete bolesno, te se na vrijeme pripremiti za sve izazove koji dolaze trenutkom djetetovog rođenja.

Kod osoba koje u obitelji imaju nekog sa Down sindromom ili kod roditelja koji već imaju bolesno dijete, moguće je savjetovanjem prije nastupanja trudnoće odrediti rizik javljanja ili ponavljanja istog problema u potomstva, a pregledima i dijagnostičkim pretragama u ranoj fazi trudnoće može se odrediti je li nerođeno dijete zdravo ili ne. Vrijeme nakon rođenja djeteta posebno je teško, zbog svih stresova koje sobom nosi prilagodba na novorođenče i na situaciju koja u potunosti mijenja dotadašnji život. (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008).

Kako navode Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš (2008) postoje više ili manje pouzdane pretrage kojima se u trudnoći određuje eventualno postojanje Down sindroma u nerođena djeteta. Najpouzdanije od njih, kojima se dijagnoza postavlja s 98-99-postotnom sigurnošću jesu amniocenteza i analiza materijala plodovih ovoja (horionskih resica). Obje metode analiziraju materijal dobiven od samog ploda.

Analiza horionskih resica je metoda koju je moguće učiniti najranije, između 7. i 9. sedmice trudnoće, a amniocenteza (uzimanje uzorka plodne tekućine) se izvodi 5-6 sedmica kasnije, do 20. sedmice trudnoće. Obje metode nose određeni rizik krvarenja, a u malom postotku moguć je i pobačaj. Za majku i dijete bezopasna metoda je određivanje triju hormona iz krvi majke, te izračunavanje njihovih omjera i indirektno zaključivanje o riziku rođenja djeteta sa Down sindromom. To je metoda tzv. triple testa. Pouzdanost je oko 60%, a postoje i lažno pozitivni nalazi. Ultrazvučnom analizom morfologije djeteta, kao i praćenjem mjera djetetovih kostiju nije moguće zaključiti ništa o eventualnom postojanju Down sindroma.

5. PROBLEMI I TEŠKOĆE UZROKOVANI SINDROMOM DOWN

„Down sindrom je genetski poremećaj koji uzrokuje niz zdrastvenih, ali i funkcionalnih teškoća za koje je važno znati kako bi ih mogli predvidjeti i procjeniti postoje li i u kojem obimu i kod vašeg djeteta. Prije svega to su teškoće hranjenja, teškoće disanja, oštećenja sluha, problemi auditivne memorije, teškoće vizualne percepcije, teškoće taktilne percepcije, teškoće senzorne integracije, snižene kognitivne sposobnosti, problemi ponašanja kao što su izbjegavanja, naučena bespomoćnost i dr. O svim ovim specifičnostima kod djece s Down sindromom govore brojna istraživanja provedena na velikim skupinama djece s Down sindrom i napisana je brojna literatura. Vrlo je bitno da vaš stručnjak za ranu intervenciju ima ta saznanja o specifičnostima uzrokovanim Down sindromom jer u protivnom je lako moguće da se neke teškoće olako shvate i protumače posljedicom sniženog kognitivnog funkcioniranja, a da se ne otkriju i otklone pravi razlozi" (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008, str. 48).

5.1. Auditivne teškoće

Procjenjuje se da 65-80% djece sa Down sindromom ima konduktivno oštećenje sluha koje nastaje zbog infekcija uha i nakupljanja tekućine u uhu koji sprečavaju da se zvuk uspješno i dosljedno prenosi, a neki autori govore i o postotku od 90% (Mazzini, 1994.), gdje se pod oštećenjem sluha ne smatra samo gluhoća. Daleko je veći broj raznih nagluhosti gdje djeca ne čuju neke specifične frekvencije i glasnoće zvuka, a ako dijete konstantno ne čuje neke zvukove u svom okruženju, ne može ni naučiti obratiti pažnju na njih. Manji postotak djece s Down sindromom imaju stalni gubitak sluha uzrokovan oštećenjem unutrašnjeg uha ili slušnog živca i zbog toga je potrebno agresivnije medicinsko praćenje i liječenje. (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008).

5.2. Vizuelne teškoće

Kako navode Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko i Marciuš (2008), strabizam, kratkovidnost i dalekovidnost su vrlo česti kod osoba sa Down sindromom, ali njih je moguće lako ispraviti i korigirati pomagalima. Potrebno je vježbati vizualnu pažnju, kontakt očima i vizualno praćenje predmeta pokretima očiju u najranijoj dobi, ali općenito djeca sa Down sindromom preferiraju vizualne stilove učenja, puno su bolji u vizualnoj percepciji, memoriji i procesiranju naspram auditivnoj, pa to treba iskoristiti u kreiranju programa.

5.3. Taktilne teškoće

„Taktilne vještine uključuju dodirivanje rukama, dodirivanje usnama, ustima i jezikom i pomažu djeci uspostaviti vezu s osobama, predmetima i cijelom svojom okolinom. Mnoga djeca s Down sindromom su vrlo osjetljiva na dodir i razvijaju taktilnu odbranu. Često ne vole da im dirate usta, opiru se pranju, šišanju, češljanju. Potrebno je napraviti program vježbi kao što su masaže ruku, nogu, tijela, stimulacija različitim materijalima i predmetima, istraživanje predmeta ustima i sl" (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008, str. 49).

5.4. Osjetilne teškoće

„Mnoga mala djeca s Down sindromom imaju teškoće senzorne integracije ili sposobnost primanja i upijanja tačnih osjetnih informacija iz okoline, njihova koordinacija i integracija. Zbog toga dijete može biti preosjetljivo na zvuk, dodir, pokret i vizualne podržaje ili može skakati, vrištati, povlačiti se, plašiti se, sve situacije doživljavati kao neugodne ili dijete može biti neosjetljivo, slabije reagirati na stimulacije ili traži intenzivne stimulacije: griženje, vrćenje, guranje ruku u usta, pretrpavanje ustiju hranom, itd. Dijete može biti stalno u pokretu ili se sporo kretati i izgledati kao da je stalno umorno, nespretno" (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008, str. 49).

5.5. Kognitivne teškoće

Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko i Marciuš (2008) naglašavaju da kognitivne teškoće utječu na procese zaključivanja, razumijevanja i pamćenja, pa djeca sa Down sindromom teže pamte i obrađuju auditivne informacije, kratkoročno zadržavaju i pamte informacije i sl. Razine mentalne retardacije kod djece sa Down sindromom u širokom su spektru od onih najtežih oblika, umjerene mentalne retardacije, graničnih slučajeva pa do pojedinih slučajeva gdje gotovo i nema intelektualnih teškoća, a većina se nalazi na nekoj sredini ovog spektra.

5.6. Poteškoće hranjenja

Hranjenje je vrlo važna aktivnost u svakodnevnom životu, kroz koju dijete dobiva hranu da bi preživjelo i raslo, ali i vježba mišiće potrebne za razvoj govora. Ponekad djeca sa Down sindromom imaju medicinske, senzorne i druge probleme koji otežavaju hranjenje, poteškoće u

obradi osjeta u ustima, preosjetljivi su na dodir i stimulaciju oko lica, zbog smanjenog mišićnog tonusa mogu otežano sisati i gutati, nemaju mogućnost spajanja usnica, imaju poteškoće s kontrolom čeljusti i jezika i sl. (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008).

5.7. Govorno-jezične teškoće

„Govor je proces proizvodnje glasova i zvukova i njihovo kombiniranje u riječi kako bi komunicirali. Sama pojava prvih riječi i govora kao najzahtjevnijeg komunikacijskog sustava je vrlo složena jer iziskuje adekvatno disanje, vibraciju glasnica, rezonanciju zvuka u usnoj i nosnoj šupljini, adekvatnu mišićnu snagu i tačne pokrete u usnoj šupljini. Postoji niz govorno-jezičnih teškoća koje se javljaju kod djece s Down sindromom i stoga je vrlo bitno dijete od najranije dobi uključiti i u logopedski program rane intervencije" (Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko, Marciuš, 2008, str. 50).

5.8. Teškoće ponašanja

Vuković, Tomić - Vrbić, Pucko i Marciuš (2008) ističu da je kod djece sa Down sindromom česta pojava raznih nepoželjnih ponašanja kao što su namjerno plaženje jezika, pljeskanje ručicama, pljuvanje, odbijanje reagiranja na upit, fiksirano gledanje u oči s buljenjem ili smješkanjem, ne pristajanje na ništa i povlačenje, glumatanje (vikanje, trčanje, razbacivanje, uništavanje), bježanje i skrivanje, ležanje ili sjedenje na podu, agresivna i samostimulacijska ponašanja i sl.

Nikako ne smijemo zaboraviti da su djeca sa Down sindromom prije svega samo djeca kao i sva ostala, tako da moramo jasno razlikovati zločestoću od teškoća ponašanja. Mala neposlušnost i protivljenje roditeljima je sasvim dječije ponašanje i u biti potiče razvoj djeteta kao jedinstvene osobe.

6. ŽIVOT SA DOWN SINDROMOM

6.1. Uloga obitelji i terapije

1929. godine dužina života osoba sa Down sindromom, iznosila je u prosjeku oko 9 godina. Danas je, zahvaljujući blagovremenoj dijagnostici i liječenju urođenih anomalija, životni vijek ovih osoba produžen na 50 godina i duže. U našem okruženju osobe sa Down sindromom obično žive u svojim porodicama, a u razvijenim zemljama svijeta oni žive u zajednicama, polusamostalno, vode računa o sebi, učestvuju u kućnim

poslovima, rade i privređuju u zajednici i druže se međusobno. Toplo, porodično okruženje predstavlja optimalnu, prirodnu sredinu za adekvatan razvoj potencijala djeteta. Bavljenje djetetom, posebno ometenim u razvoju, ne smije se svoditi samo na zadovoljavanje osnovnih potreba. Uz tjelesnu njegu i hranjenje, koje treba da prate nježnost, toplina, sigurnost i povjerenje, neophodan je i specifični tretman:

- Obogatiti okruženje djeteta raznovrsnim sadržajima koje može da vidi, čuje, dosegne, opipa;
- Podstaći, ohrabriti dijete da se sredinom komunicira na način koji mu je u tom trenutku dostupan.

U prvoj godini života pokret i slobodno kretanje bebe su izvor radosti, zadovoljstva i osnova saznanja o sebi i svijetu koji je okružuje. Redoslijed javljanja pokreta i motoričkih sposobnosti je uglavnom isti za svu djecu, ali vrijeme javljanja i usavršavanje određenih pokreta i motornih veština, u velikoj je mjeri zavisno od adekvatnih podsticaja iz spoljne sredine. Neophodno je, stoga, što ranije otpočeti sa masažom i vježbicama uz aktivno bodrenje, osmjeh, dodir i verbalno odobravanje. Roditelji ne bi trebali da se plaše povreda, bez obzira koliko im se činilo da je njihova beba krhka, lomna, mlitava, nemoćna. Ako beba osjeti strah i nesigurnost roditelja, i ona će se uplašiti i bučno reagovati. Svaku vježbu treba propratiti prigodnom melodijom i ritmom, u čemu će beba uživati.

Potrebno je istovremeno podsticati sve sfere razvoja. Da bi se obezbijedio harmoničan razvoj, pored motornog, koji je u prvoj godini bazičan, neophodno je razvijati emocionalni, socijalni i saznajni razvoj, s obzirom na to da su oni u ranom djetinjstvu usko povezani i međusobno uslovljeni.

Ne postoji lak način informiranja roditelja da njihovo dijete boluje od Down sindroma. Prema dosadašnjim iskustvima, većina roditelja željela je znati što je prije moguće. Nesumnjivo je da će se postavljanjem dijagnoze Down sindroma u još nerođenog ili novorođenog djeteta, iz temelja promijeniti životi djetetovih roditelja i čitave obitelji. U slučaju da se dijagnoza postavi prije rođenja, preporučljivo je unaprijed se pripremiti za sve predstojeće izazove. Prije svega, važno je porazgovarati s liječnikom o mogućnostima pronalaska pedijatara ili specijalista koji se fokusiraju na liječenje djece sa Down sindromom, te pokušati naučiti što se više može o tom poremećaju, uz pomoć knjiga, časopisa, Interneta, iskustava drugih ljudi. Razgovor sa drugim roditeljima čija djeca boluju od Down sindroma može uveliko pomoći u svladavanju teških osjećaja. Također, može pomoći da se unaprijed, iz prve ruke sazna kakvi izazovi očekuju, pa da se otkriju i oni dobri i veseli trenuci roditelja i njihove djece. (http://www.plivazdravlje.hr/).

Nakon rođenja djeteta sa Down sindromom normalno je da roditelji to proživljavaju vrlo emocionalno. Čak i ako je stanje dijagnosticirano prije rođenja, prvih nekoliko sedmica nakon rođenja posebno je teško

razdoblje za roditelje, razdoblje učenja kako se nositi sa novonastalom situacijom. Tokom prvog mjeseca života liječnici će možda obavljati neke dodatne pretrage i preglede novorođenčeta, kako bi se otkrili mogući znakovi bolesti povezanih sa Down sindromom.

„Kod djece i odraslih s Downovim sindromom postoji veći rizik od urođenih bolesti ili kasnije pojave nekih bolesti, poput:

- Srčanih bolesti - oko 50% djece s Downovim sindromom rađa se s prirođenim srčanim greškama koje je potrebno liječiti u ranoj životnoj dobi;
- Bolesti štitnjače - javljaju se kod otprilike 15% djece s Downovim sindromom. Ponekad se otkrivaju odmah nakon rođenja, no najčešće se javljaju kada je dijete starije ili kod odraslih;
- Problemi s probavnim sustavom - zbog hipotonije mogu se javiti zatvori;
- Problemi s očima - postoje 60-postotni izgledi da će dijete rođeno s Downovim sindromom imati i neki problem s očima. Najčešće se radi o blažim oblicima, poput blokiranih suznih kanala, astigmatizma, strabizma, dalekovidnosti ili kratkovidnosti, dok se rjeđe javljaju teža oboljenja poput katarakte ili bolesti rožnice;
- Alzheimerova bolest - odrasli ljudi s Downovim sindromom imaju povećani rizik od pojave Alzheimerove bolesti;
- Leukemija - iako je vjerojatnost pojave dječje leukemije vrlo mala, odnosno manja od 1%, ipak je veća nego kod zdrave djece" (http://www.plivazdravlje.hr/).

Bez obzira postoji li neko dodatno oboljenje ili ne, djeci sa Down sindromom bit će potrebna posebna pažnja tokom odrastanja, provođenje različitih dodatnih mjera (fizikalne terapije i dr.), savjetovanje, te posebne metode učenja. To iziskuje mnogo slobodnog vremena za roditelje, da bi se mogli baviti svojim djetetom, dodatna financijska sredstva, no konačni postignuti potencijal djeteta je upravo odraz angažmana oko bolesnog djeteta.

Većina roditelja odlučuje se odgojiti svoje dijete bez obzira na poteškoće, dok manji broj njih predaju svoje dijete na smještaj u ustanovu. Roditeljima djece sa Down sindromom predstoji život prepun izazova i frustracija, što može dovesti do iscrpljenosti. Stoga je važno da roditelji prije svega vode brigu i o sebi i svome zdravlju, kako bi bolesnom djetetu mogli pružiti sve što mu je potrebno.

Potrebno je puno strpljenja i ohrabrivanja djeteta dok ono uči prve korake ili neku drugu vještinu, kao što je sjedenje, stajanje ili govor. Budući da je kod osoba oboljelih od Down sindroma prisutna mentalna retardacija i koeficijent inteligencije je većinom manji od 50, bit će im potrebno više vremena za učenje bilo koje od navedenih vještina, no

sa svakom uspješno preskočenom preprekom porast će i zadovoljstvo roditelja i samog djeteta. Važno je da tokom učenja djeteta roditelji zadrže pozitivan, optimistički stav, te prihvate da je i neuspjeh dio izazova učenja. Onaj dio koji naše društvo još mora razviti je osjećaj prihvaćanja i vrednovanja osoba koje su na neki način zakinute u svom razvoju, tjelesnom ili mentalnom, te naći načine da ih se integrira u svakodnevni život ljudske zajednice, s doprinosom koji one mogu pružiti. (http://www.plivazdravlje.hr/).

Svaka porodica sa članom oboljelim od Down sindroma svakodnevno se susreće sa borbom za jednakost i pristup onim uslugama koje zdravi ljudi znatno lakše ostvaruju. Oboljele osobe svakodnevno pokušavaju postići iste one ciljeve kao i zdrave osobe, žele ispuniti sami sebe, ponositi se svojim postignućima, uključiti se u aktivnosti zajednice i dostići svoj puni potencijal.

Osobe sa Down sindromom svakodnevno su dio naše zajednice, idu u školu, neki imaju posao, bave se raznim aktivnostima. Neki od njih još uvijek žive s obiteljima, neki su sa prijateljima, a neki i samostalno, neki stvaraju međuljudske veze, neki se vjenčavaju. Žene sa Down sindromom također mogu imati djecu. Danas su mogućnosti i prilike za oboljele od Down sindroma daleko veće nego što je to bilo u prošlosti, temeljem odmicanja tradicionalno postavljenih granica. Međutim, ništa od toga ne može se postići bez zajedničkih napora roditelja, stručnjaka, kao i šire zajednice. Samo na taj način moguće je prihvaćanje osoba sa Down sindromom u današnjem društvu. (http://www.plivazdravlje.hr/).

Svaki roditelj, liječnici i organizacije koje se bave ovim poremećajem, kao i svi mi, trebali bismo težiti jedinstvenom cilju, a to je pružanje prilike osobama oboljelim od Down sindroma da postignu svoj puni potencijal u svakom pogledu života u zajednici.

6.2. Podrška vršnjaka

Vršnjačka podrška je izuzetno važna u inkluzivnim razredima. Svaki nastavnik treba organizirati razred na način da su djeca tolerantna prema drugu ili drugarici koji ima određene poteškoće i pomagati mu.

„Djeca su bez predrasuda i kada ih izložite različitostima, to je dobro za razvijanje tolerancije. Na početku će im biti neobično ponašanje nekog djeteta, ali kad u razredu postoji ta vršnjačka podrška, onda taj razred funkcioniše kako treba. Često se u zapadnim zemljama iznosi podatak da je vršnjačko nasilje svedeno na minimum ili ga nikako nema u razredima u kojima je postignuta podrška svih" (http://radiosarajevo.ba/).

7. ZAKLJUČAK

Down sindrom (DS - Down Syndrome) je najčešći genetski poremećaj koji nastaje uslijed viška jednog hromosoma ili dijela hromosoma u jezgri svake stanice tijela. Jedno od 650 novorođene djece rađa se sa Down sindromom. Taj poremećaj sprečava normalan fizički i mentalni razvoj djeteta. Down sindrom uzrokuje pogrešno razvrstavanje hromosoma tokom stanične diobe spolnih stanica, tako da se u stanici nađe višak cijelog ili dijela jednog hromosoma.

Down sindrom pogađa sve rasne skupine i može se javiti u bilo kojoj obitelji, bez obzira na zdravlje roditelja, ekonomsku situaciju ili način života. Bolje razumijevanje ovog sindroma je važno kako bi se osobama sa Down sindromom i njihovim obiteljima olakšao život i pružila prilika da on bude potpuniji i aktivniji.

Nekada se smatralo da je roditi dijete sa Down sindromom kazna. Nekada su roditelji djecu sa Down sindromom skrivali, izolirali, nije im se pružala adekvatna medicinska pomoć, kao ni druga stručna pomoć, jer su djeca bila označena i stigmatizirana kao djeca koja su nesposobna za učenje i za život.

Osobe sa Down sindromom su još uvijek diskriminirane i suočene sa predrasudama kada je riječ o obrazovanju i samostalnom životu, te su često prisiljene živjeti u institucijama u neadekvatnim uvjetima.

Inkluzija puno pomaže, jer roditelji mogu djecu upisati u redovne vrtiće i škole. To pomaže društvu da upozna djecu i da vidi koje su njihove mogućnosti, a mogućnosti su neograničene. Postoje područja koja treba ispitivati i postoje otpori da se djeca uključe u redovno obrazovanja, a u Bosni i Hercegovini niti jedna osoba sa Down sindromom nije zaposlena.

Prema istraživanjima iz 2014. godine, u Kantonu Sarajevo u redovnom obrazovanju je bilo oko 30 djece, a 20 djece u vrtićima. Prije 10 godina je samo jedno dijete bilo u redovnoj školi. Kanton Sarajevo je posebno napredovao u posljednje vrijeme po pitanju inkluzivnog obrazovanja.

Možemo reći da je obrazovanje jedan od najvažnijih segmenata za napredovanje i pripremu djeteta za dalji život. Rana intervencija je period života djeteta od rođenja do trenutka kada dijete treba krenuti u školu. Rana intervencija u našem sistemu izostaje i sve je ostavljeno porodici. Koliko se roditelj snađe i uveže sa nevladinim sektorom od toga zavisi budućnost djeteta. Školovanje je za dijete izuzetno važno. Ukoliko dijete stavite među vršnjake, iz djeteta možete izvući potencijal. Druga djeca upoznaju djecu koja spoznaju različitosti i tako postaju tolerantniji.

Ujedinjeni narodi (UN) su 10. oktobra 2011. godine prihvatili predloženu rezoluciju i donijeli odluku kojom se 21. mart obilježava kao Međunarodni dan osoba sa Down sindromom. Datum 21. mart simbolizira tri reprodukcije 21. hromosoma, što je glavno genetsko

obilježje osoba sa Down sindromom. Usvajanjem ove odluke UN iskazuje svoju podršku zaštiti prava osoba sa Down sindromom u cijelom svijetu, a posebno u zemljama u razvoju.

8. LITERATURA

- Igrić, LJ. (2004). *Moje dijete u školi*: *Tko su djeca s posebnim edukacijskim potrebama.* Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*: Šta je to inkluzija. Banja Luka: XBS.
- Tomić, R. (2008). *Integrativna pedagogija*: *Inkluzija.* Tuzla: OFF – SET.
- Vuković, D. Tomić - Vrbić, I. Pucko, S. Marciuš, A. (2008). *Vodič za roditelje i stručnjake: Down sindrom.* Zagreb: Kerschoffset d.o.o.
- Na sajtu: https://hr.wikipedia.org/. Očitano: 26.01.2016.
- Na sajtu: http://www.msd-prirucnici.placebo.hr/. Očitano: 26.01.2016.
- Na sajtu: http://www.plivazdravlje.hr/. Očitano: 26.01.2016.
- Na sajtu: http://radiosarajevo.ba/. Očitano: 26.12.2016.
- Na sajtu: http://www.krenizdravo.rtl.hr/. Očitano: 26.01.2016.

IZ NASTAVNE PRAKSE

Adila Mehanović, Enesa Džaferspahić,
Hava Mulahalilović, Melisa Šahdanović

Radionica : „Imamo prava, ali i obaveze!“

Uvod

Ovaj rad predstavlja pedagošku praksu iz redovne osnovne škole vezanu za temu obilježavanja 20. novembra, Međunarodnog dana djeteta. Tema je predstavljena kroz radionicu za učenike te može biti realizovana na času odjeljenske zajednice. Predviđena je za učenike viših razreda, mada, uz određene korekcije može biti realizovana i sa učenicima nižih razreda. Mi smo je realizovali sa učenicima 9. razreda.

Pored radionice **„Imamo prava, ali i obaveze!“** realizovana je i radionica kreativnog crtanja sa učenicima III razreda koji su kroz svoje likovne radove predstavili po jedno pravo uz mentorstvo učiteljice Mehanović Adile.

Po završetku radionice svi sudionici su pogledali izložbu radova.

Dakle, Svjetski dan djeteta obilježava se svake godine **20. novembra** zato što je tog dana 1989. godine usvojena Konvencija o pravima djeteta. Kao međunarodni dokument Ujedinjenih naroda, Konvencija sadrži univerzalne standarde koje države moraju garantovati svakom djetetu. Konvenciju je do danas potpisalo 196 zemalja, čime je postala najbrže i najšire prihvaćen sporazum na području međunarodnih ljudskih prava u historiji.

Time je svijet dao obećanje da će svoj djeci biti osigurana jednaka prava te da će učiniti sve kako bi se zaštitila i osigurala njihova prava na preživljavanje, razvoj, učenje i razvijanje do punih potencijala, bez bilo kakve diskriminacije.

Ciljevi radionice:

Obrazovni cilj:

- Upoznati historijske činjenice vezane za Deklaraciju o pravima djeteta (1959. godina) i Konvenciju o pravima djeteta (1989. godina);
- Naučiti razlikovati i prepoznati prava i obaveze te njihovu međusobnu povezanost;
- Znati prepoznati, imenovati i uporeĎivati prava i obaveze koje mogu ostvariti u svojoj odjeljenskoj zajednici te zajednici u kojoj žive;
- Znati kritički promišljati koje su to obaveze koje imaju prema školi, roditeljima i vršnjacima kao bitnim faktorima u procesu odrastanja;
- Znati predstaviti likovnim radom jedno pravo po vlastitom odabiru.

Odgojni cilj:

- Osvijestiti prisutnost prava i obaveza u našoj svakodnevici;
- Razvijanje empatije te uvažavanje i prihvaćanje različitosti;
- Formiranje ličnosti učenika u sferi odgovornog ponašanja;
- Uočavanje, prepoznavanje i vrednovanje prava i obaveza u odnosu na učeničku vlastitu hijerahiju vrijednosti.

Funkcionalni cilj:

- Razvijanje sposobnosti analize,sinteze,izražavanja vlastitoga stava, usmenoga izražavanja, pisanoga izražavanja, raspravljanja, socijalne i komunikacijske vještine

Metode rada: Izlaganje, diskusija, igra, crtanje i slikanje

Materijal: Flip chart papir, markeri, papiri u boji format A4, olovke, flomasteri , video prezentacija, boje i blikovi za crtanje.

Ciljna grupa: Učenici 9. razreda (prezentacija i radionica) te učenici 3a (likovna radionica)

Trajanje: 45 minuta (prezentacija i radionica) te 45 minuta likovna radionica

Uvodna aktivnost sa učenicima 9. razreda (oko 5 minuta)

Na početku radionice učenici sjedaju na prethodno složene stolice u veliki polukrug radi lakše komunikacije te da bi se svi jasno vidjeli. Voditelji radionice na videoprojektoru pokreću multimedijalni instrumental „Za svako dijete“ od Unicef-a.

(https://youtu.be/eWhiKXYy7Rc)

Nakon odgledanog videospota, voditelji komentarišu: Ovim spotom smo željeli da vam predstavimo ono čime ćemo se baviti na ovoj radionici, a to je obilježavanje 20. novembra, Međunarodnog dana djeteta. Suština je u tome da trebamo da živimo svi zajedno, bez obzira na naše razlike i da nam svima bude prijatno. Da svi razvijamo svoje predispozicije i potencijale, a da je društvo dužno da nam to i omogući. Naše je da ne odustajemo od onoga što nam je važno, onoga što želimo.

Nakon pojašnjenja postavljaju pitanja i razvija se grupna diskusija:

- Da li ste i šta ste novo saznali?

  -Koja dječija prava su prikazana u ovom spotu?
- Kako se osjećate nakon odgledanog spota?
- Nakon razgovora i evociranja emocija voditelji najavljuju prezentaciju „Imamo prava, ali i obaveze“

Glavna aktivnost (35 minuta)

Tokom glavnog dijela časa učenicima se izlaže prezentacija teme „ Imam prava ali i obaveze“ pomoću videoprojekcije. Učenici će saznati nešto više o Deklaraciji o pravima djeteta iz 1959. godine i Konvenciji o pravima djeteta iz 1989. godine. Pored toga saznat će povezanost školskog sistema i dječijih prava. Nakon odgledane prezentacije slijedi

Aktivnost 1

Uputa: Imate 5-7 minuta da odgovorite na postavljena pitanja. Budite konkretni, pozivajući se na prava i obaveze koje ste imali priliku čuti tokom prezentacije. Voditelji dijele papire A4 formata svakom pojedinačnom učeniku sa pitanjima:

1. Koja prava ima svaki učenik u odjeljenskoj zajednici/školi?
2. Koje obaveze ima svaki učenik u odjeljenskoj zajednici/školi?

Razmjena: Ko želi kazati svoje odgovore? Učenici se javljaju i ko želi daje odgovore. Voditelj ih lijepi na chart papir. Ne moraju reći svi ali se mogu dopunjavati.

Komentar voditelja :

Nakon diskusije učenika izvodimo zaključak da prava funkcionišu jedino ako ih svi poštujemo. Kod svakog prava postoji dužnost.

Naprimjer: "Svako ima pravo da se čuje njegov glas". "Mi imamo odgovornost da slušamo"

Aktivnost 2

U sredini učionice, na stolu su poredana papirna srca u raznim bojama i veličinama.

Na svakom srcu se nalazi ime jednog djeteta iz razreda koje prisustvuje radionici.

Pored dječijih tu je srce sa imenima voditelja radionice.

Svako dijete ustaje, uzima po jedno srce sa imenom druga ili drugarice i odgovara na sljedeća pitanja:

- Šta mi se kod druga najviše sviđa, a šta ne sviđa?
- Šta smo dosad radili zajedno?
- Zašto bi mi nedostajao ako ne bi bio prisutan?
- Šta bi neka druga osoba mogla reći za to dijete (nastavnik, član porodice i slično)

Nakon što svaki učenik odgovori na pitanja i ispriča priču - pokloni srce učeniku o kome je pisao.

Povede se razgovor: Zašto su srca u različitim bojama? Svi mi sa ovim različitim osobinama činimo ovaj razred.

Zaključak: Svako dijete na ovom svijetu je drugačije. Svako dijete je jedinstveno po svojoj boji kože, prirodi, posebnosti i imenu.

Sva srca se skupe u jednu posudu, koja simboliše našu školu. Svi smo mi dio ove posude,bez nas bi ovo odjeljenje i ova škola bi bili prazni.

Pitanja za razmišljnje:

- Šta još mogu simbolizovati ova srca?
- Šta može da predstavlja ova posuda?
- Zašto je važno imati ime?

Završna aktivnost (5 minuta)

Učenici na plakat pomoću stikera lijepe odgovore na pitanja:

- U čemu sam najviše uživao tokom ovog časa?
- Šta sam naučio?
- Šta znam o drugoj djeci?

Svaki učenik ima pravo reći kako mu je bilo, šta ga se dojmilo, a šta mu se nije sviđalo?

Nakon realizovane radionice prisustvujemo izložbi likovnih radova učenika 3a na temu „Dječija prava“

Prilog 1:

Dio crteža koji su nastali tokom radionice kreativnog crtanja na temu „Dječijih prava“. Tokom radionice učenicima je naglašeno da nije najvažnije slikarstvo ili crtalačko umijeće nego ideja, simbol kako mi vidimo dječija prava, koja su nam najvažnija te da uvijek budemo spremni na toleranciju i pomoć drugima.

Na radionici su učestvovali učenici 3a razreda sa učiteljicom Mehanović Adilom.

Po završetku radionice upriličena je izložba radova.



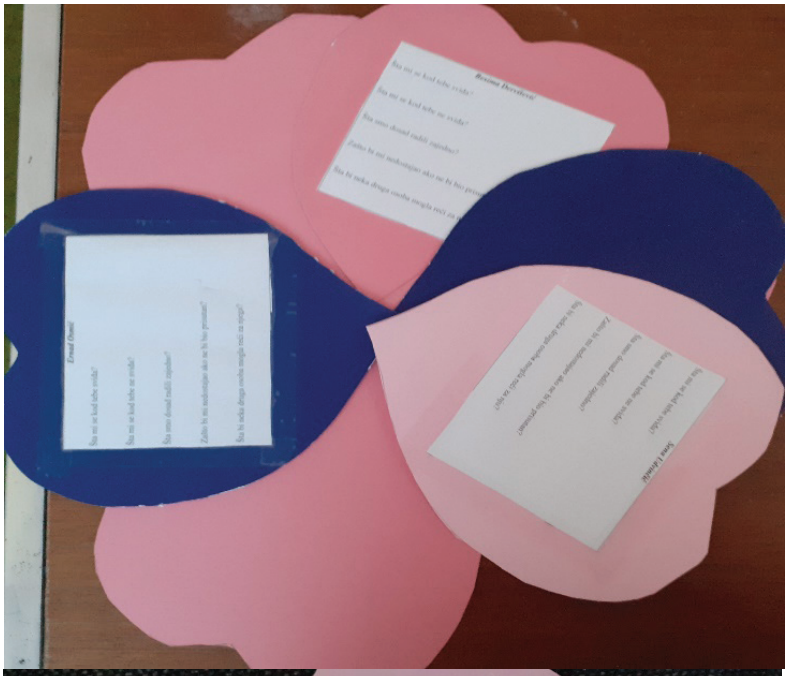


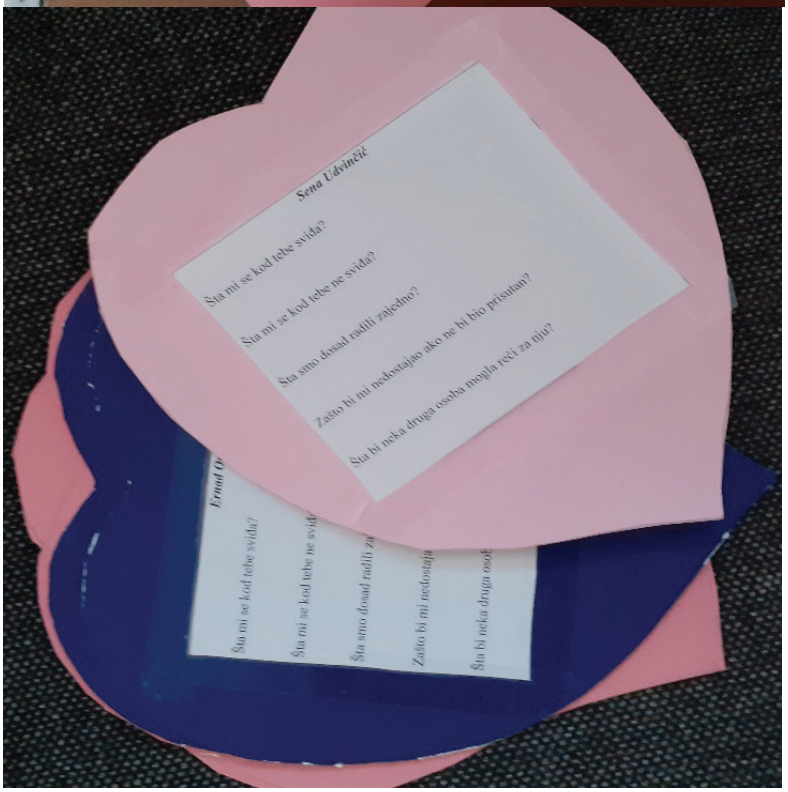
Prilog 2.

Materijal za Aktivnost 1

PRAVA KOJA IMAM U SVOM ODJELJENJU	OBAVEZE I ODGOVORNOSTI KOJE IMAM

Materijal za Aktivnost 2





Lejla Husejnefendić

PRIPREMA ZA ČAS OBRADE KNJIŽEVNOG TEKSTA „KAKO JE PROCVJETALA PRVA VISIBABA“ ŠIME EŠIĆA

REZIME

Priprema iz književnosti je urađena po ishodima učenja. Tekst je obrađen kroz oblasti: čitanje, usmeno izražavanje i slušanje i pisanje. Obrađen je kroz tri vezane pripreme.

Na prvom času (Čitanje) učenici će se upoznati sa tekstom i utvrditi glavnu poruku.

Na drugom času (Usmeno izražavanje i slušanje) će sudjelovati u razgovorima i saradnji sa različitim sagovornicima i kroz strategiju "Pitanja za izgrađivanje razumijevanja" iznositi vlastite ideje o tekstu.

Treći čas (Pisanje) će poslužiti da se učenici iskažu u pisanju primjenom tehnike za redigovanje CUPS/VRIP.

Ovakav način rada potiče zainteresovanost i aktivnost učenika, časovi su dinamični i drugačiji u odnosu na časove klasične analize teksta.

Priprema za čas br.1:

Čitanje / Ključne ideje i detalji / Književni tekst: Kako je procvjetala prva visibaba / Šimo Ešić

Razred: III

Autor pripreme: Lejla Husejnefendić, prof. razredne nastave u OŠ „Sjenjak" Tuzla

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:

Prepričava priče iz različitih kultura, utvrđuje glavnu poruku i objašnjava kako se ona prenosi putem važnih detalja u tekstu

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. Slušanje pjesme „Visibaba"

Aktivnost 2. Razgovor o sadržaju pjesme

O čemu se pjeva u pjesmi? Kako je opisana visibaba u pjesmi koju smo slušali? Gdje rastu visibabe? Šta one najavljuju? Koje još cvijeće raste u rano proljeće? Koji se cvijet osim visibabe spominje u pjesmi?

Aktivnost 3. Strategija „Dijelovi rečenice"

Ispod 5 učeničkih stolica zalijepiti po jednu riječ koja je dio naslova teksta koji će se obrađivati. Tražiti od učenika da riječi koje pronađu ispod stolica postave na tablu u smislenu cjelinu.

Pravilnim postavljanjem dobiće se naslov teksta.

Najava nastavne jedinice: Danas ćemo čitati tekst koji je napisao Šimo Ešić.

Zapisati na tablu naslov teksta

Kako je procvjetala prva visibaba

Šimo Ešić

Kroz učenje:

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

Aktivnost 4. Interpretativno čitanje teksta u cjelini od strane nastavnika

Aktivnost 5. Strategija „Veliko 4“

Postaviti 4 pitanja za globalnu analizu:

- O čemu se govori u ovom tekstu?
- Kada se to dogodilo?
- Kako je pahuljica postala visibaba?
- Ko su likovi u ovom tekstu?

Aktivnost 6. Uočavanje toka radnje primjenom strategije „Izmiješane sekvence“

Kao aktivnost za cijeli razred, učitelj može zapisati pet ili šest pojedinačnih događaja iz nekog slijeda događaja ili iz uzročno-posljedičnog lanca, svaki na poseban komad papira. Papire izmiješa i pričvrsti na ploču (ili zamoli učenike da ih pridrže). Potom učenici slože događaje ispravnim redoslijedom. Proziva jednog po jednog učenika da izađu pred ploču i stave papirić s jednim od događaja tamo gdje smatraju da mu je mjesto. Kad se učenici više-manje slože u pogledu redoslijeda, učitelj ih zamoli da brižljivo prouče tekst kako bi vidjeli jesu li zadani elementi i u tekstu poredani istim redoslijedom kojim su ih poredali učenici.

U ovoj tehnici se mogu koristiti slike, dijelovi slika, fotografija i sl.

Na ovaj način su imenovane i cjeline priče-plan pričanja.

Aktivnost 7. Prepričavanje teksta- nekoliko dobrovoljaca

Aktivnost 8. Uočavanje ključne ideje – Strategija „Misli, upari, razmijeni“

U okviru malih grupa od 4 učenika svaki učenik osmišljava po jednu ideju (poruku), razmjenjuje je na nivou svoje grupe, učenici upoređuju ideje, a zatim grupe formulišu zajedničku ključnu ideju za svoju grupu. Nakon realizacije zadatka, slijedi čitanje ideja koje su grupe formulisale, sintetiziranje ideja u jednu i zapisivanje na tabli.

Ideja (poruka) je:

Pohvale i nagrade se stiču lijepim ponašanjem, upornošću i trudom.

Lijepa riječ gvozdena vrata otvara.

Pohvale su svakom drage.

Nakon učenja:

Kako ćete pomoći učenicima da rezimiraju i primijene 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 9. Strategija “Petominutni sastav”

Petominutni sastav na završetku sata učenicima služi kao pomoć da zaokruže svoja razmišljanja o zadanoj temi, a nastavnicima da dobiju

bolji uvid u to kako je razred usvojio temu. Petominutnim se sastavom od učenika traže da napišu nešto što su naučili iz ove priče. Nastavnik prikupi sastave odmah po isteku tih pet minuta, a mogu mu poslužiti za planiranje idućeg časa.

Dati učenicima upute da u nekoliko rečenica napišu o tome kako su ih nagradili/pohvalili za lijepo ponašanje.

Formativna procjena za ovaj čas:

Strategije: dijelovi rečenice, veliko 4, izmiješane sekvence, misli, upari, razmijeni, petominutni sastav

Tehnologija/mediji koje treba koristiti na ovom času:

Tekst priče, CD player, kompozicija „Visibaba", trake sa riječima, trake za izmiješane sekvence

Razmišljanje nakon časa:

Šta je na ovom času bilo dobro za vaše učenike?

Koje promjene biste preporučili za:

- *Sljedeći čas*
- *Poboljšanje ovog časa?*

Prilozi: Tekst "Kako je procvjetala prva visibaba", Šimo Ešić; trake za izmiješane sekvence

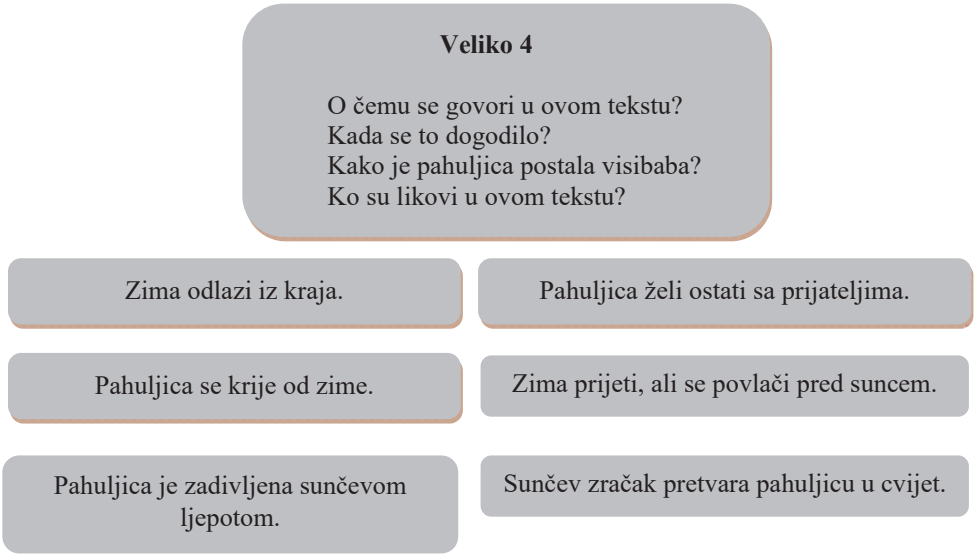
"Kako je procvjetala prva visibaba"

Zima više nije mogla ostati. Dolazilo je sunce i prijetilo da će je svu istopiti. Zato je pokupila krpice preostalog snijega, ogrnula se mrazevima, uzjahala na pomamnog Sjeverca i pošla u hladnije krajeve.Jednoj pahuljici se, međutim, nije odlazilo. Ona se u toku zime sprijateljila s jednim suvim listom i jednim hrastovim žirom i nije ih željela ostaviti. Osim toga, oni su joj cijele zime divno govorili o suncu, pa je ona željela da sačeka i vidi tog princa kome su se list i žir divili i radovali.Zato se, kad je zima počela skupljati posljednje snježne krpice, brzo sakrila pod suvi list s kojim se sprijateljila.

-Izlazite odatle! – vikala je zima, kojoj se, ipak, nije uspjela sakriti. – Izlazi ili ću narediti ljutitom Sjevercu da te potpuno zaledi. Ali, pahulja nije htjela izaći. Zima taman poče naređivati Sjevercu da kazni malu neposlušnicu, kad kroz granje granu sunce i natjera ih u bijeg.

Pahuljica je, malo kasnije, plašljivo provirila ispod lista. Pred njenim očima se u jednoj kapljici divno presijavao sunčev zračak. – Koliko je tu boja!- uzdahnula je očarana pahuljica.- Ne želim se istopiti, kad sam vidjela takvu ljepotu! – Ne, nećeš umrijeti! – reče sunčev zračak kome

su prijale pohvale.-Ti si mi se u ovoj šumi prva obradovala i zato te neću istopiti, nego nagraditi.Zračak zatim izgovori neke čarobne riječi, dotače pahuljicu i pretvori je u nježni, zvonasti cvijet. Od tada sitni bijeli cvjetovi na kraju svake zime dočekaju sunce i prvi ga pozdravljaju.



Priprema za čas br.2:

Usmeno izražavanje i slušanje/ Razumijevanje i saradnja/ „Kako je procvjetala prva visibaba“/ Šimo Ešić/

Razred: III

Ishod učenja:

Priprema se i sudjeluje efikasno u nizu razgovora i saradnji sa različitim sagovornicima, nadogradnji na idejama drugih i izražavanju vlastitih ideja jasno i uvjerljivo.

Pokazatelj razreda koji se pohađa:

Učestvuje efikasno u nizu razgovora i saradnji (jedan na jedan, u grupama, predvođen nastavnikom) s različitim sagovornicima o temama i tekstovima na nivou razreda, nadogradnji na idejama drugih i jasnom izražavanju vlastitih 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. Pročitati nekoliko sastava učenika dobrovoljaca sa prethodnog časa (petominutni sastav). Prokomentirati i uporediti lična zapažanja.

Aktivnost 2. Strategija: Kartice DA-NE

Nastavnik izgovara određene tvrdnje koje odgovaraju ili ne odgovaraju tekstu. Učenici imaju pripremljene kartice DA - NE. Na izgovorenu tvrdnju, učenici odgovaraju podizanjem jedne od kartica.

Tvrdnje:

- Prošli čas smo čitali priču "Kako je procvjetala prva visibaba".
  DA NE
- Tema ove priče je dolazak zime.
  DA NE
- Pahuljica ne želi ostati sa prijateljima.
  DA NE
- Pahuljica se krije od zime.
  DA NE
- Pahuljica se istopila.
  DA NE
- Sunčev zračak je pretvorio pahuljicu u cvijet.
  DA NE

Kroz učenje:

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

Aktivnost 3. Učenike uvesti u strategiju uputama za rad. Pročitat će pitanja, a zatim zajedno u paru osmisliti odgovor i rješenje.

Strategija: Pitanja za izgrađivanje razumijevanja
Objasniti: Zašto zima nije mogla ostati?
Primijeniti: Kako to doživljava pahuljica?
Perspektiva: Kako ti doživljavaš pahuljičinu odluku da ostane?
Tumačenje: Šta ti njena odluka otkriva o njoj?
Empatija: Šta osjećaš prema pahuljici?
Samopoznavanje: Kako bi ti postupio/ la?
Uraditi analizu odgovora. Uporediti suprotna mišljenja.

Nakon učenja:

Kako ćete pomoći učenicima da rezimiraju i primijene 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 4. Strategija: Intervju u tri koraka

Učenike organizirati u grupe po tri člana. Svaki član nosi početnu oznaku i ulogu: A je postavljač pitanja, B odgovara na pitanja, C zapisuje pitanje i odgovor. Objasniti rotaciju do zaključka da se svaki od učesnika Intervjua u tri koraka nađe u ulozi i postavljača pitanja i onoga koji daje odgovor i zapisničara.

A. Ko je glavni lik u priči?
B. O čemu se govori u ovoj priči- tema?
C. Kakvo se čudo desilo na kraju priče?

Analizirati rezultate intervjua i objediniti odgovore i zapisati ih na tabli.

Aktivnost 5. Upoznavanje sa sadržajem domaće zadaće - Napisati osobine likova iz priče.

Formativna procjena za ovaj čas:

petominutni sastav**,** kartice da-ne,pitanje za izgrađivanje razumijevanja, intervju u tri koraka

Tehnologija/mediji koje treba koristiti na ovom času:

Čitanka, flip čart

Razmišljanje nakon časa:

Šta je na ovom času bilo dobro za vaše učenike?

Koje promjene biste preporučili za:

- *Sljedeći čas*
- *Poboljšanje ovog časa?*

Prilozi

Pitanja za izgrađivanje razumijevanja

Objasniti: Zašto zima nije mogla ostati?
Primijeniti: Kako to doživljava pahuljica?
Perspektiva: Kako ti doživljavaš pahuljičinu odluku da ostane?
Tumačenje: Šta ti njena odluka otkriva o njoj?
Empatija: Šta osjećaš prema pahuljici?
Samopoznavanje: Kako bi ti postupio/ la?

A Ko je glavni lik u priči?

B O čemu se govori u priči (tema)?

C Kakvo se čudo desilo na kraju priče?

Priprema za čas br.3:

Pisanje/ Pisanje i distribucija pisanih radova/ „Kako je procvjetala prva visibaba"/ Šimo Ešić

Razred: III

Ishod učenja:

Piše jasne i smislene radove u kojima su sadržaj, organizacija i stil pisanja primjereni zadatku, svrsi i publici

Pokazatelj razreda koji se pohađa:

Uz vodstvo i podršku odraslih piše rad u kojem su sadržaj i organizacija primjereni zadatku i svrsi

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. Nekoliko učenika će pročitati domaću zadaću – osobine likova. Usaglasiti odgovore i zajednički doći do osobina pahuljice, zime, sunčevog zračka.

Pahuljica: radoznala, neposlušna, plemenita, hrabra

Zima: ohola, hladna, bezosjećajna

Sunčev zračak: plemenit, osjećajan

Aktivnost 2. Učenicima pokazati kovertu sa napisanom adresom primatelja i pošiljatelja.

Mini predavanje

Da bismo nekome napisali pismo, moramo napisati na koverti ime i prezime, adresu primatelja (ulicu i broj), grad i poštanski broj, državu. Sa druge strane pisma pišemo prezime i ime pošiljaoca pisma, njegovu ulicu i broj, grad, poštanski broj, državu. Pismo pišemo na čistom i urednom listu papira, a zatim papir ubacujemo u kovertu, zalijepimo markicu, a zatim ga predajemo u pošti ili ubacujemo u poštanski sandučić.

Najaviti cilj: Danas pišete pismo likovima iz teksta: pahuljici, zimi i sunčevom zračku.

Kroz učenje:

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

Aktivnost 3. Učenicima dati upute za pisanje pisma.

Prilikom pisanja pisma razmisliti o odluci i postupcima likova iz teksta, šta vam govore postupci likova o njima, šta vi želite i šta poručujete likovima.

Npr. Pahuljica želi ostati i vidjeti sunčevu ljepotu. (Šta mislite o njenoj odluci? Kakva je ta odluka? Šta vam to govori o pahulji? Šta joj vi želite i šta poručujete?)

Zima želi otjerati malu pahulju. (Kakva je njena odluka? Šta vam to govori o zimi? Šta joj poručujete? Šta vi želite?)

Aktivnost 4. Učenici su podijeljeni u 5 grupa. Dvije grupe pišu pahuljici, dvije zimi, jedna sunčevom zračku.

U grupi zajedno rade na izradi pisma. Učenici će dobiti obrazac koverte s primjerom pisanja adrese primatelja i pošiljatelja pisma. Primatelji su pahuljica, zima, sunčev zračak, a pošiljatelj je vođa grupe.

Nakon učenja:

Kako ćete pomoći učenicima da rezimiraju i primijene 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. Primijeniti tehniku za redigovanje CUPS/ VRIP**.** Učenici rade redigovanje u grupi.

U našem pisanju postoji **VRIP/ CUPS:**

Velika slova (**C**apitals) na početku svake rečenice

Razumijevanje (**U**nderstanding) – tekst/ pismo ima smisla

Interpunkcija (**P**unctuation) koja je tačna!

Pisanje (**S**peling) koje je tačno!

Aktivnost 6. Strategija: Šetnja galerijom

Nakon što učiteljica provjeri da li su sve grupe na koverti pravilno upisale adresu primatelja - Šumski proplanak bb i adresu pošiljatelja, učenici će pisma postaviti na pano u učionici.

Dogovoriti pravila šetnje kroz galeriju i obavezu bilješki u smislu razumijevanja upućenog pisma i ispunjenja zahtjeva traženih strategijom.

Formativna procjena za ovaj čas:

Napisano pismo - sadržaj i forma, tehnika za redigovanje CUPS/ VRIP, strategija Šetnja galerijom

Tehnologija/mediji koje treba koristiti na ovom času:

Čitanka, flip čart

Razmišljanje nakon časa:

Šta je na ovom času bilo dobro za vaše učenike?
Koje promjene biste preporučili za:

- *Sljedeći čas*
- *Poboljšanje ovog časa?*

Prilozi: Tehnika za redigovanje CUPS/VRIP

U našem pisanju postoji VRIP/ CUPS

Velika slova (**C**apitals) na početku rečenice.

Razumijevanje (**U**nderstanding) – pismo ima smisla

Interpunkcija (**P**unctuation) koja je tačna!

Pisanje (**S**peling) koje je tačno!

Prikaz naučno-nastavnog i umjetničkog rada prof. dr. Željka Filipovića

Prof. dr. Željko Filipović

(9. april 1948 – 14. april 2022)

In memoriam



„Život je kao list papira, plane i izgori za tren", rekao je prof. Filipović nekoliko sati prije nego što nas je zauvijek napustio... Bio je u bolničkoj sobi, a razgovarali smo o recenziji koju je trebao uraditi za časopis „Naša škola". Dogovarali smo da ćemo se vidjeti za petnaestak dana, a da će i ranije recenziju poslati, čim se vrati kući. Željko je sve svoje obaveze uvijek izvršavao na vrijeme, odgovorno i uvijek dosljedan svojim visokomoralnim principima... Jedino ovaj posao nije završio... To veče nas je napustio...

Prijatelji i kolege opraštali su se riječima: *Pamtit ćemo te po staloženosti i miru kojim si zračio i prijateljstvu koje si sa nama dijelio. … S tugom i poštovanjem, ispraćam svog velikog prijatelja... Ljudi umiru tek kada ih zaborave, a ti ćeš zauvijek ostati u našim srcima i mislima....*" Na groblju „Bare" ispratili smo Željka na posljednji počinak, uz Mocartov *Rekvijem*... To je bila njegova želja... jer je umjetnost osjećao, živio, uživao u svemu što je lijepo... Bio je topao i blago vjetrovit aprilski dana, devet dana poslije Željkovog rođendana, a dva dana poslije nedoživljene 50. godišnjice braka... ispratili smo našeg Željka.

Prof. Filipović je bio istinski intelektualac sa širokim općim znanjem, temeljitim formalnim obrazovanjem do zvanja redovnog profesora, uz poznavanje historije, filozofije, pedagogije, psihologije, logike, književnosti, klasične muzike, pored umjetnosti i historije umjetnosti, metodike u nastavi likovnog odgoja i likovne kulture što je bilo njegova osnovna preokupacija i ljubav i profesionalni rad. A uz sva interesovanja, naučnu i intelektualnu znatiželju, zanimao se za digitalnu i informatičku tehnologiju i spajao sva svoja interesovanja, povezivao, dopunjavao neprestano tražeći nove mogućnosti umjetničkog izraza i naučno-nastavnog i pedagoškog rada. Svojim primjerom kroz angažmane u nauci, nastavi i umjetnosti pokazao je da umjetnost može biti i *radi umjetnosti* (*l'art pour l'art*) ali i kao instrument u nastavi pedaogških disciplina, a zatim sve to pretočeno kroz digitalnu fotografiju i arhivirano, pretraživo i trajno. Nalazio je zadovoljstvo u svemu što je radio jer je radio i za sebe i za druge, uvijek težeći da život učini jednostavnijim.

Željko Filipović rođen je u Banjaluci, 9. aprila 1948. godine, a od prve godine svoga života živi u Sarajevu. Majka Mađarica Terezija, otac Stjepan pravnik iz Vojvodine; vrijedna, blaga i brižna Mađarica i strogi pravnik, odgojili su četiri uspješna sina. Živjeli su u stanu koji je bio u zgradi današnje Akademije likovnih umjetnosti u Sarajevu, u centru svih umjetničkih, kulturnih i sportskih zbivanja, a Željko je sa svoja tri brata ljeto provodio u ravnicama i livadama Bačke sa svojim rođacima. Život u Sarajevu i ljeta u vojvođanskoj ravnici unijeli su blagost, vedrinu i pozitivan stav prema životu koji je Željko kasnije prenio i na svoju porodicu, svoje sinove i unuke. Pored uspješnog pohađanja svih nivoa obrazovanja, Željko se uspješno bavio i sportom. Na juniorskom takmičenju u džudou bio je trećeplasirani u bivsoj Jugoslaviji. Pažljivo usmjereni odgoj, odnjegovane moralne i kulturne vrijednosti koje se nose iz porodice, uz obrazovanje i sport, oblikovale su smjernog, vrijednog i odgovornog čovjeka koji je uspješno završavao sve nivoe obrazovanja – od osnovne škole, Srednje škole primijenjenih umjetnosti, Pedaogšku akademiju (Odsjek likovne kulture), Likovnu akademiju Odsjek slikarstva, postidplomski studij na Akademiji likovnih umjetnosti u Sarajevu (17. april 2006), odbranu doktorske disertacije na Pedagoskom fakultetu u Sarajevu 2012.godine, do zvanja redovnog univerzitetskog profesora.

Poslije završene Pedagoške akademije od 1973. godine radio je kao nastavnik u osnovnoj školi "Moša Pijade" u Vogošći. Rat je proveo u Sarajevu sa porodicom, supruga Behija i sinovi Zlatan i Satko. Aktivno je bio uključen u odbranu grada, tokom 1992. do 1995. godine, a pored vojnog angažovanja radio je i kao profesor Likovne umjetnosti u Prvoj gimnaziji.

Završetkom agresije na Bosnu i Hercegovinu, Željko je nastavio svoj naučno-nastavni, mentorski i umjetnički rad i kao aktivan član Naučnog vijeća Pedagoške akademije obavljao je dužnosti šefa odsjeka i prodekana za nastavu. Istovremeno, sa kolegama umjetnicima učestovao je na brojnim zajedničkim likovnim izložbama, imao samostalne likovne izložbe i učestovovao na više likovnih kolonija u zemlji i inostranstvu. Uporedo se bavio i autorskim radom, a s obzirom da se bavio grafikom i dizajnom, radio je plakate, naslovne strane, uređivao knjige, u svemu je umjetnički i stručni kvalitet morao ostaviti traga. Sarađivao je i sa Vijećem Kongresa bošnjačkih intelektualaca i napravio njihov prepoznatljiv logo.

Od 1993. do 1996. godine bio je član grupe, koja je radila na edukaciji edukatora i pružanju psihosocijalne pomoći djeci i roditeljima u teškim okolnostima, čiji je nosilac bio Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, a pokrovitelj je bio Ministarstvo za nauku, kulturu i sport Federacije Bosne i Hercegovine.

Sa umjetnicima Sarajeva sudjelovao je u izradi: "Mapa grafika Sarajevo 1994" i "Mapa grafika Sarajevo 1995", koje su kao glas otpora agresiji bile prezentirane u svijetu.

Funkciju šefa Odsjeka za predškolski odgoj na Pedagoškoj akademiji u Sarajevu, obavljao je u periodu od 2000. do 2002. godine; šef Odsjeka za razrednu nastavu bio je od aprila 2009. do decembra 2011. godine; od 2004. do 2006. godine bio je prodekan za nastavu, mentor na izradi diplomskih radova i diplomskih ispita studenata Pedagoškog fakulteta u Sarajevu, član kolegija za postdiplomski studij Pedagoškog fakulteta, za predmet Metodika nastave likovne kulture.

Od 2006. do 2010. godine, Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, imenovalo ga je u radnu grupu na kreiranju Plana i programa za predmet Likovna kultura za devetogodišnju osnovnu školu. Od četvrtog do sedmog razreda obavljao je funkciju voditelja radne grupe, a od sedmog do devetog razreda kao član grupe.

Autor je planova i programa prvog i drugog ciklusa studija Pedagoškog fakulteta, za predmete: Likovna kultura, nastave Metodike likovne kulture i Metodika likovnog odgoja na odsjecima za Razrednu nastavu i Predškolski odgoj, kao i dodatne inovacije na pomenute nastavne programe.

Aktivno je učestvovao na 3. međunarodnoj konferenciji o naprednim i sustavnim istraživanjima, €CNSI – ZADAR 2009., 3. specijaliziranom umjetničko-znanstvenom skupu na temu "Temelji vizualne edukacije u procesu strukovne tranzicije" koji je održan 12. i 13. novembra 2009. godine u Zadru. U okviru skupa izlagao je temu: *Transformacija osnovnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini*.

OBJAVLJENI UDŽBENICI

Autor je prvih udžbenika Likovne kulture u Bosni i Hercegovini, za predmetnu nastavu *Likovna kultura 5-6 i Likovna kultura 7-8*, objavljenih 1990. godine u izdanju izdavačke kuće "Svjetlost" Sarajevo. Objavljeni udžbenici su rezultat dvadesetogodišnjeg iskustva stečenog u neposrednom radu u učionici, na realizaciji programa nastave Likovne kulture.

U toku rata Željko Filipović je udžbenike dopunio i štampani su prema izmijenjenom nastvanom planu i programu.

2001. godine proširuje broj novih udžbenika tako da sa njima objedinjuje komplet naslova Likovne kulture za osnovnu školu od prvog do osmog razreda.

Objavljena su četiri udžbenika;

Likovna kultura 1-2,
Likovna kultura 3-4,
Likovna kultura 5-6 i
Likovna kultura 7-8.

Autor je objavljenih udžbenika za devetogodišnju osnovnu školu Likovne kulture za razrednu nastavu, *Likovna kultura 2 i Likovna kultura 3*.

2010. godine objavio je udžbenik *Likovna kultura za 7. razred devetogodišnje osnovne škole*, odobren i prihvaćen od Ministarstva obrazovanja i nauke.

2011. godine objavio je udžbenik *Likovna kultura za 8. razred devetogodišnje osnovne škole*, odobren i prihvaćen, također od Ministarstva obrazovanja i nauke.

2017. godine u koautorstvu: *Kulturna i društvena povijest / (h) istorija naroda Bosne i Hercegovine, Udžbenik za dopunsku nastavu za 5, 6, 7, 8. i 9. razred osnovne škole za djecu u iseljeništvu*, izdavač: Ministarstvo civilnih poslova BiH, dio: *Likovna kultura* (307–369)

IZLAGAČKA DJELATNOST

Samostalne izložbe u inostranstvu:

2009. Izložba digitalne grafike RELATIONS, Galerija Muzeja grada Splita, juni-juli. R Hrvatska

2006. Izložba akvarela i akrilika, « Galerija kulturnog centra Laza Kostić » Sombor, Republika Srbija

1998. Akvareli, Slesky Muzej u Opavi, Češka Republika

Samostalne izložbe u zemlji:

2009. Grafički listovi, Galerija Bosne i Hercegovine, Sarajevo

2009. Izložba Digitalne grafike, Galerija "Roman Petrović", Sarajevo

2006. Izložba Digitalne grafike « Umjetnička galerija Bosne i Hercegovine » Sarajevo

2006 Izložba akvarela i akrilika, « Galerija Muzeja Unsko-Sanskog kantona », Bihać

2002. « DVA AUTORA », Bosanski kulturni centar Tuzla /nagrađeni autori/, Tuzla

2000. Izložba akvarela, Galerija portreta Tuzla, Tuzla

2000. Izložba akvarela, Umjetnička galerija muzeja Zenica

2000. Izložba akvarela, galerija « Roman Petrović », Sarajevo

1997. Izložba akvarela, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo

1997. Izložba akvarela, galerija Doma kulture Novi Travnik

Kolektivne izložbe u inostranstvu:

2011. Izložba "Sandžak inspiracija umjetnika 2010", Kulturni centar - Novi Pazar. R Srbija

2010. Bijenale radova na papiru, Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, R Srbija

2009. International exhibition of art work, €CNSI – ZADAR 2009, Muzej antičkog stakla, Zadar, R Hrvatska

2009. Izložba dva autora "Boja i forma", Fehim Husković i Željko Filipović, Galerija "ARSENAL" u Hvaru, R Hrvatska

2008. Izložba "Akvarelistička kolonija SAVA" saziv juli 2008. Slavonski Brod, R. Hrvatska

Kolektivne izložbe u zemlji:

2012.

COLLEGIUM ARTISTICUM – ULUBIH 2012. Sarajevo, april 2012.

2011.

- COLLEGIUM ARTISTICUM – ULUBIH 2011. Sarajevo, april 2011.
- 14. Anale BiH crteža, "Mostar grand prix 2011", Centar za kulturu grada Mostara, juli 2011.
- Izložba, međunarodne likovne kolonije KRUŠNICA, Bosanska Krupa, oktobar 2011.
- "Mostar grand prix 2011", Galerija "Likum" Visoko, oktobar 2011.
- COLLEGIUM ARTISTICUM – ULUBIH 2011. Sarajevo, novembar-decembar 2011.
- Izložba "MALI FORMAT 2011", galerija "Roman Petrović", Sarajevo, decembar 2011., Bosna i Hercegovina
- «Sarajevski likovni salon 2011.», COLLEGIUM ARTISTICUM, Sarajevo, decembar 2011.

2010.

- Izložba radova likovne kolonije "ART simpozijum Jahorina 2009", Galerija "Novi Hram" Sarajevo, februar 2010.
- COLLEGIUM ARTISTICUM – ULUBIH 2010. Sarajevo, april 2010.
- GRAND PRIX MOSTAR 2010. Mostar, juli
- 2010. COLLEGIUM ARTISTICUM – ULUBIH 2010. Sarajevo,

novembar-decembar 2010.

– GRAND PRIX MOSTAR 2010. Banski dvori, Banja Luka, decembar 2010.

2009.

– Međunarodne art simpozijum « Jahorina 2008 », Galerija Novi Hram, Sarajevo, februar 2009.
– COLLEGIUM ARTISTICUM – ULUBIH 2009. Sarajevo, april 2009.
– GRAND PRIX MOSTAR 2009. Mostar, juli
– 5. Bijenale umjetnosti minijature Bosne i Hercegovine, Bosanski kulturni centar Tuzla, oktobar 2009., Bosna i Hercegovina
– Međunarodne art simpozijum « Jahorina 2008 », Istočno Sarajevo, Kulturni centar, oktobar 2009.
– COLLEGIUM ARTISTICUM – ULUBIH 2009. Sarajevo, novembar-decembar 2009.

2008.

– Međunarodne art simpozijum « Jahorina 2007 », Galerija Novi Hram, Sarajevo, februar
– GRAND PRIX MOSTAR 2008. Mostar, juli
– Izložba, "Sarajevo u djelima likovnih umjetnika", Gradska galerija Collegium artisticum, august 2008, Sarajevo, Bosna i Hercegovina
– 2008. Izložba "MALI FORMAT 2008", galerija "Roman Petrović", Sarajevo, novembar 2008., Bosna i Hercegovina
– 2008. COLLEGIUM ARTISTICUM – ULUBIH 2008. Sarajevo, novembar-decembar

2007.

– Međunarodne art simpozijum Jahorina 2006, »Neki drugi grad» Galerija Novi Hram, Sarajevo,
– Izložba "MALI FORMAT 2007", galerija "Roman Petrović", Sarajevo, decembar, Bosna i Hercegovina

2006.

– Grand Prix Mostar 2006, Godišnja izložba crteža, Mostar
– Umjetnička Galerija Brčko – 2006. februarar. «Radovi kolonije Jahorina 2005» Brčko, BiH

- Galerija Kulturni centar Doboj – 2006. Mart, Doboj, BiH
- Kulturni centar Istočno novo Sarajevo – Istočno Sarajevo, BiH
- XII INTERBIFEP, Internacionalni bijenale portreta-crteža i grafike, galerija portreta Tuzla, Tuzla, Bosna i Hercegovina
- Izložba kolonije Srebrenica ’06., Srebrenica, Bosna i Hercegovina

2005.

- Umjetnička Galerija Brčko – «Radovi kolonije Jahorina 2004», Brčko
- « Sarajevska zima 2005 » XXI Internacionalni festival Sarajevo - art simpozium Jahorina 2005.
- Umjetnička Galerija Milenko Atanacković – april 2005. «Radovi kolonije Jahorina 2004» Bijeljina, BiH,
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /revijalna/, Skenderija, Sarajevo
- Bosanski kulturni centar Tuzla, "Treće bijenale umjetnosti minijature BiH " septembar, Tuzla, BiH
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /selektivna/, Skenderija, Sarajevo

2004.

- Izložba «STARI MOST/OLD BRIDGE», ANKARA, TURSKA
- Stari most /Old Bridge/, Turski kulturni centar – Sarajevo, BiH
- XI INTERBIFEP, Internacionalni bijenale portreta-crteža i grafike, galerija portreta Tuzla, Tuzla, Bosna i Hercegovina
- Mali format, ULUBIH, Roman Petrović, Sarajevo
- Grand Prix Mostar 2004. Godišnja izložba crteža, Mostar - Treća nagrada
- Izložba kolonije Breške, Tuzla, Bosna i Hercegovina

2003.

- Izložba učesnika kolonije Kranjska Gora, Republika Slovenija
- 9. Likovni anale, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /selektivna/, Skenderija, Sarajevo
- Crteži i skulpture, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo

- Mali format, ULUBIH, Roman Petrović, Sarajevo
- Umjetnost minijature BiH – Drugo bijenale 2003, Bosanski kulturni centar Tuzla

2002.

- « Water, Colour, Stone, Paper », Internacionalna izložba akvarela, Istambul, Turska
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /revijalna/, Skenderija, Sarajevo
- Grand Prix Mostar 2002, Godišnja izložba crteža – **Prva nagrada**
- Mali format, ULUBIH, Roman Petrović, Sarajevo
- X INTERBIFEP, Internacionalni bijenale portreta-crteža i grafike, galerija portreta Tuzla, Tuzla, Bosna i Hercegovina
- 8. Likovni anale, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo

2001.

- Izložba dva autora « Bosanski kulturni centar » Zagreb, Republika Hrvatska
- 7. Likovni anale, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /revijalna/, Skenderija, Sarajevo
- Grand Prix Mostar 2001, Godišnja izložba crteža – **Treća nagrada**
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /selektivna/, Skenderija, Sarajevo

2000.

- Izložba učesnika kolonije Poreč, Poreč, Republika Hrvatska
- 6. Likovni anale, galerija Novi Hram, Sarajevo
- Grand Prix Mostar 2000, Godišnja izložba crteža
- Mali format, ULUBIH, Gradska galerija Bihać
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /revijalna/, Skenderija, Sarajevo
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /selektivna/, Skenderija, Sarajevo
- Umjetnički plakat za SDP, Collegium artisticum, Skenderija, Sarajevo

1999.

- Grand Prix Mostar ’99, Godišnja izložba crteža
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /selektivna/, Skenderija, Sarajevo
- 5. Likovni anale, Umjetnička galerija Bosne i Hercegovine, Sarajevo
- Deset +, Roman Petrović, Sarajevo
- Tri autora, Srednjoškolski centar, Kiseljak

1998.

- Izložba BH slikara, Ankara, Turska
- Izložba ULUBIH-a, Collegium artisticum /revijalna/, Skenderija, Sarajevo
- 4. Likovni anale, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo

1997.

- 3. Likovni anale, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo
- Izložba šest slikara, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo

1996.

- 2. Likovni anale, mala galerija Sv. Ante, Sarajevo

1995.

- Likovni anale ‘95, Hrvatski kulturni centar, Sarajevo
- Mapa grafika ’95, Galerija Bosne i Hercegovine, Sarajevo
- 50. godina ULUBIHA, Galerija Bosne i Hercegovine, Sarajevo

1994.

- 1. Likovni anale, galerija Gabrijel, Sarajevo
- Umjetnošću za mir, galerija HKD « Napredak » Novi grad, Sarajevo
- Izložba 105. Motorizovane brigade, VKBI, Sarajevo

Likovne kolonije:

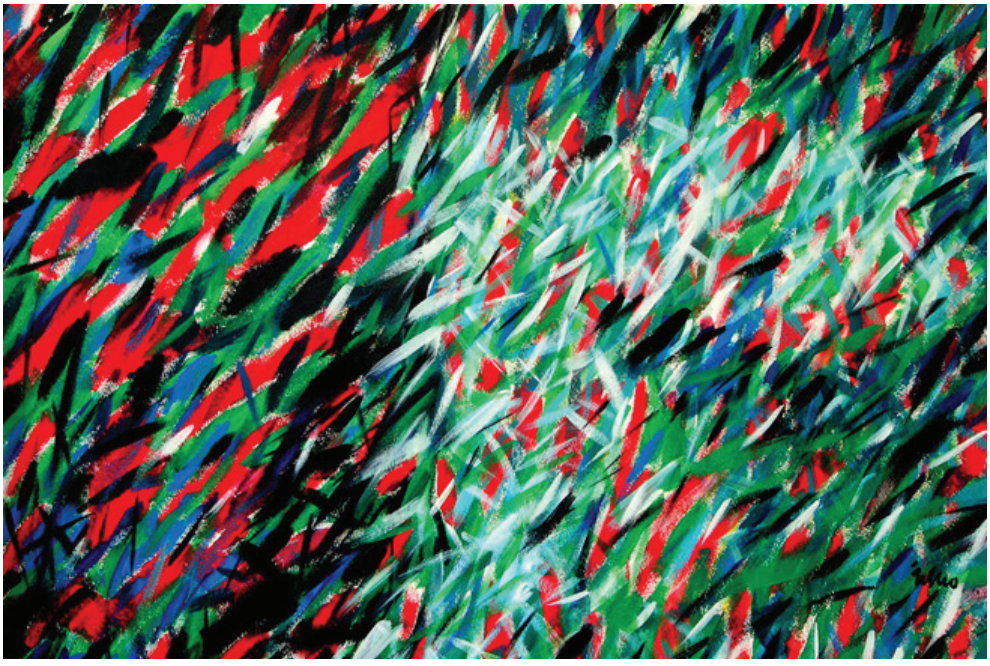
- 2011. Međunarodna likovna kolonija KRUŠNICA, Bosanska Krupa, juli 2011.
- 2010. Međunarodna slikarska kolonija SJENICA 2010., august 2010.
- 2009. Međunarodna likovna kolonija "ART simpozijum Jahorina 2009", august 2009. Bosna i Hercegovina
- 2008. Međunarodna likovna kolonija "ART simpozijum Jahorina 2008", juli 2008. Bosna i Hercegovina
- 2008. Međunarodna "Akvarelistička kolonija SAVA" saziv juli 2008. Slavonski Brod, R Hrvatska
- 2007. Kolonija Srebrenica 07 / BiH
- 2006. Kolonija Srebrenica 06 / BiH
- 2006. Slikarski simpozijum Jahorina / BiH
- 2005. Kolonija Breške, Tuzla 05 / BiH
- 2004. Kranjska Gora / Republika Slovenija
- 2000. Likovna kolonija Poreč / Republika Hrvatska

Nagrade i priznanja

- 2008. Nagrada **COLLEGIUM ARTISTICUM**, *jedna od tri ravnopravne nagrade* – Sarajevo u djelima likovnih umjetnika, Sarajevo
- 2005. ***Prva nagrada*** Konkurs za političku karikaturu SDP / tema "Euforija"
- 2004. Anale crteza BiH, **GRAND PRIX MOSTAR,** *Treća nagrada,* Centar za kulturu, Mostar
- 2002. Anale crteza BiH, **GRAND PRIX MOSTAR** - ***Prva nagrada***, Centar za kulturu, Mostar
- 2002. Anale crteza BiH, **GRAND PRIX MOSTAR** - ***Druga nagrada*** za slikarstvo, Centar za kulturu, Mostar
- 2001. Bosanski kulturni centar Tuzla, "PRVO BIJENALE UMJETNOSTI "MINIJATURE BOSNE I HERCEGOVINE" ***Nagrada za crtež***
- 2001. Anale crteža BiH, **GRAND PRIX MOSTAR**, *Treća nagrada*, Centar za kulturu, Mostar
- 2000. VKBI publikacija KO JE KO U BOŠNJAKA - ***Dizajn naslovnice - Otkupna nagrada***, 2000.
- 1999. Konkursu za izradu logotipa za Evropsko prvenstvo u sjedećoj odbojci - ***Druga nagrada***



Plavi trag



Vreli dan

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 269 (99)/22 časopisa „Naša škola“ :

- **Akademik prof. dr. Suad Kurtćehajić, e-mail: suad777@gmail.com**
- **dr. Sefket Arslanagić, e-mail: asefket@pmf.unsa.ba**
  mr. Daniela Zubović, e-mail: dzubovic@pmf.unsa.ba
- **dipl. pedagog Dragana Radenović, e-mail: d.djurovic1187@gmail.com**
- **dr. Nataša Milošević Adamović, e-mail: milosevicnat@gmail.com**
  vaspitač Ljiljana Stanojević, e-mai: milosevicnat@gmail.com
- **dr. sci. Šejla Džanan, e-mail: sejladzanan@hotmail.com**
- **dr. sc. Šejla Kadribašić, e-mail: kadribasicsejla@hotmail.com**
  dr. Adisa Milić, e-mail: kadribasicsejla@gmail.com
- **mr. Harun Herceg, e-mail: herceg89@hotmail.com**
- **prof. Husejnefendić Lejla, e-mail: helejla@yahoo.com**
- **dipl. pedagog Melisa Šahdanović i ostali, e-mail: melisa.sahdanovic@gmail.com**
- **dr. Edin Mirvić i ostali, e-mail: edinmirvic@gmail.com**
- **mr. sc. Aida Kršo, e-mail: aida_krso@yahoo.com**

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. 269 (99) / 2022.

ISTRAŽIVAČKI RADOVI

Šejla Kadribašić, Adisa Milić
ETNOPEDAGOŠKI ZNAČAJ RELIGIJSKOG ODGOJA ZA RAZVIJANJE EMPATIJE KOD UČENIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI 5

Nataša Milošević, Ljiljana Stanojević
RAZVIJANJE POZITIVNOG STAVA PREMA ŽIVOTINJAMA KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA..... 21

Dragana Radenović
POVEZANOST IZMEĐU ŠKOLSKOG USPEHA UČENIKA I ČINILACA KONTEKSTA ŠKOLSKE SREDINE U POGLEDU PLANIRANJA NASTAVE 37

Aldin Sarajčić, Edin Mirvić, Damira Vranešić-Hadžiahmetović, Nermin Sarajčić
ANALIZA RAZLIKA MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI BRZINE PLIVANJA IZMEĐU PLIVAČA I VATERPOLISTA..... 51

RASPRAVE I ČLANCI

Suad Kurtćehajić
KRATKA DRŽAVNO-PRAVNA HISTORIJA BOSNE I HERCEGOVINE (III DIO)-BOSNA POD AUSTRO-UGARSKOM 63

Šefket Arslanagić, Daniela Zubović
JOŠ TRI DOKAZA NESBITTOVE NEJEDNAKOSTI I NJENA PRIMJENA 71

Šejla Džanan,
VAŽNOST KOMUNIKACIJE U ŠKOLI KAO ORGANIZACIJA, A U KONTEKSTU MENADŽMENTA U OBRAZOVANJU 77

Harun Herceg
DJECA SA DOWN SINDROMOM 85

IZ NASTAVNE PRAKSE

Adila Mehanović, Enesa Džaferspahić, Hava Mulahalilović, Melisa Šahdanović
RADIONICA:"IMAMO PRAVA,ALI I OBAVEZE!" 103

Lejla Husejefendić
PISMENA PRIPREMA ZA ČAS OBRADE KNJIŽEVNOG TEKSTA:"KAKO JE PROCVJETALA PRVA VISIBABA"-ŠIME EŠIĆA 111

OSVRTI I PRIKAZI

Aida Kršo
Prikaz naučno-nastavnog i umjetničkog rada prof. dr. Željka Filipovića 121

OBAVJEŠTENJE AUTORIMA, ČITATELJIMA I SARADNICIMA 133